

TOM III ZESZYT PIERWSZY

# ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA

REDAKTOR NACZELNY  
DR. STANISŁAW ŁEMPICKI  
PROF. UNIWERSYTETU  
WE LWOWIE



WYDAWNICTWO NASZEJ KSIĘGARNI S.A.  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WARSZAWA 1937 ROK

REDAKCJĘ „ENCYKLOPEDJI WYCHOWANIA” STANOWIĄ:

DR. STANISŁAW ŁEMPICKI

DR. WOJCIECH GOTTLIEB, DR. BOGDAN SUCHODOLSKI, JÓZEF WŁODARSKI

---

## Treść zeszytu pierwszego:

WOJCIECH GOTTLIEB: *Organizacja szkolnictwa.*

BOGDAN NAWROCZYŃSKI: *Program szkolny.*

ZOFIA ŻUKIEWICZOWA: *Przedszkole.*

---

## PLAN TOMU TRZECIEGO

### Organizacja

#### Organizacja wychowania publicznego młodzieży:

Organizacja szkolnictwa	Osobowość ucznia
Program szkolny	Ocena pracy ucznia
Przedszkole	Klasa jako zespół
Szkoła powszechna	Karność szkolna
Szkoła średnia	Samorząd uczniowski
Szkoła wyższa	Dom i szkoła
Szkoła zawodowa	Przysposobienie sportowe
Szkoły specjalne	Spółdzielczość w szkole
Organizacja zakładu szkolnego	Prasa szkolna
Budownictwo szkolne	Teatr w szkole
Urządzenia szkolne	Radio w szkole
Higiena szkolna	Czytelnictwo młodzieży
Osobowość nauczyciela	Związki młodzieży
Zawód nauczycielski	Przysposobienie wojskowe
Kształcenie i kwalifikacje nauczyciela	Opieka nad dzieckiem i młodzieżą
Nadzór szkolny	Poradnictwo zawodowe.

#### Oświata dorosłych:

#### Wychowanie publiczne w różnych krajach:

Polska	Włochy
Polskie szkolnictwo za granicą	Rosja
Francja	Kraje słowiańskie
Anglia	Inne kraje
Niemcy i Austria	Współczesne szkolnictwo eksperymentalne.
Stany Zjednoczone	

ORGANIZACJA WYCHOWANIA  
PUBLICZNEGO MŁODZIEŻY

z. 1.



P 37:03



13628



P(03)

37(091)(03)

SN 19789

# ORGANIZACJA SZKOLNICTWA

napisał

Dr. WOJCIECH GOTTLIEB

## PRZESŁANKI TEORETYCZNE

### 1. Podstawy ustroju szkolnego.

Ustrój szkolnictwa jest przede wszystkim zależny od ustroju i od potrzeb społeczeństw, które szkoły organizują. Grupy społeczne, dążąc do utrwalenia swego bytu, starają się przygotować młode pokolenie na pełnych członków, urabiać je na wzór ustalonego w każdej grupie typu, zaszczepiać w nich kult tradycji oraz wszelkie wartości, jakie praca poprzednich pokoleń wytworzyła. Działalność tę nazywamy wychowaniem w znaczeniu społecznym. Wychowanie jest zatem zasadniczą funkcją grup społecznych. Skoro zaś szkolnictwo jest w naszej cywilizacji najbardziej rozwiniętym organem wychowania publicznego, widoczne jest, że formę i treść swoją wywodzić musi z formy i treści dominujących grup społecznych.

Ale wszelkie wychowanie liczyć się musi nie tylko z wymaganiami wychowującego społeczeństwa, lecz również z indywidualnością wychowanków. Tylko wówczas bowiem wychowanie może być skuteczne, jeżeli zastosowane jest do ich możliwości rozwojowych. Dlatego też jedynie w pierwotnych społeczeństwach wychowanie może być jednakowe dla wszystkich. W społeczeństwach cywilizowanych bogactwo wartości, przez nie wytworzonych, jest tak wielkie, że nie wszystkie

wartości są dostępne dla wszystkich jednostek. Również i struktura tych społeczeństw, wysoce zróżniczkowana, musi wywołać różnice w przygotowywaniu do rozmaitych funkcji społecznych, do których nie wszyscy w równej mierze się nadają. Stąd konieczność uwzględnienia w ustroju szkolnictwa zarówno ogólnych praw rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci i młodzieży, jak i różnic indywidualnych, odnoszących się do rytmu rozwoju oraz do stopnia i kierunku uzdolnienia. Czynniki indywidualny należy obok czynnika społecznego do podstaw ustroju szkolnego.

Wreszcie trzecim momentem, który wpływa na ustrój szkolny, jest sama idea wychowania. Są tacy, którzy twierdzą, że wszelkie idee są tylko funkcjami społeczeństw, wśród których powstały, i nie mają samoistnego bytu. Gdybyśmy to zdanie zastosowali do idei wychowania, osobne rozpatrzenie jej jako jednej z podstaw ustroju szkolnego, niezależnie od czynnika społecznego i indywidualnego, byłoby zbyteczne, gdyż idea wychowania byłaby już objęta czynnikiem społecznym. Nie możemy na tym miejscu polemizować z takimi poglądami „socjologizującymi”. Wystarczy nam fakt, że obok wpływów, wynikających z tendencji różnych grup społecznych, z układu ich sił i z rezultatów ich walk, w ustrojach

szkolnych wyodrębnić można wpływy, jakie wywierała sama idea wychowania w swoich różnych postaciach. Tu zaliczać należy także wymagania, wynikające z techniki nauki szkolnej. Teoria dydaktyczna i doświadczenie pedagogiczne wskazują warunki, jakie muszą być spełnione, ażeby cele wychowawcze, zawarte w panującej idei wychowania, mogły być osiągnięte. Do czynnika społecznego i czynnika indywidualnego dochodzi więc czynnik pedagogiczny, jako jedna z podstaw ustroju szkolnictwa.

Na tym miejscu omówimy zagadnienia ustrojowe i organizacyjne szkolnictwa, z wyłączeniem spraw wychowania przedszkolnego i oświaty dorosłych, a także szkolnictwa wyższego. Tematy te traktowane są w osobnych rozdziałach Encyklopedii Wychowania.

**2. Idea wychowania i jej konsekwencje dla ustroju szkolnictwa według Kerschensteinera.** Najbardziej wnikliwej analizie pojęcia wychowania i wykształcenia, w celu zastosowania jej wyników do zagadnień organizacyjnych, dokonał Kerschensteiner. Istotnym problematem jego prac jest rozwiązanie przeciwieństwa między czynnikiem indywidualnym i społecznym, między postulatami społeczeństwa i potrzebami jednostki, które to przeciwieństwo w praktyce nieraz tak ostro się zaznaczyło<sup>1)</sup>.

Wykształcenie jako wynik wychowania jest to według definicji Kerschensteinera „przeżycie wartości” (*Wertsinn*),

<sup>1)</sup> Pojęcia „wychowania” (*Erziehung*) i „wykształcenia” (*Bildung*) nie są u Kerschensteinera ściśle rozgraniczane. Wychowanie pojęte jest głównie jako czynność, wykształcenie jako wynik tej czynności; ale ponieważ i wykształcenie jest dla Kerschensteinera pojęciem dynamicznym, różnica ta nie jest zasadnicza. W innych punktach obie definicje pokrywają się. Por.: *Das einheitliche deutsche Schulsystem* 2 wyd. str. 8, *Theorie der Bildung* str. 17, 19, 25, 38, *Theorie der Bildungsorganisation* str. 19, 46. Przewaga pojęcia „wykształcenia” u tego autora znajduje swoje uzasadnienie w warunkach i zagadnieniach specyficznie niemieckich.

zbudzone przez dobra kulturalne, zorganizowane indywidualnie, o indywidualnie możliwej szerokości i głębi. Definicja ta staje się zrozumiała na podstawie następujących rozważań:

Wartościowanie jest pierwotną funkcją psychiczną, tak samo jak myślenie. Lecz początkowo u dziecka wartościowanie odnosi się tylko do zadowoleń lub rozczarowań jego impulsów. Na tej podstawie budzi się świadomość celów i środków; dziecko pragnie powtarzania raz przeżytych wartości, i doświadczenie dostarcza mu w coraz większej mierze środków do tego celu. Tak powstaje zorganizowany system wartości, celów i zainteresowań w rozwijającej się jednostce, który nazwać można jej strukturą psychiczną. Dopóki jednak system wartości obejmuje jedynie wartości zmysłowe, jednostka nie przekroczyła jeszcze szczebla zwierzęcego. Szczebel wyższy, ludzki, osiąga człowiek w takiej mierze, w jakiej przeżywa wartości duchowe, należące do kategorii prawdy, piękna, moralności i świętości. Przeżycie wartości duchowych jest możliwe tylko za pośrednictwem dóbr kulturalnych, utworzonych w społeczeństwach ludzkich. Wartości duchowe posiadają wewnętrzną wyższość nad wartościami zmysłowymi. Kto je przeżył, w tym cała struktura psychiczna przeobraża się i organizuje pod ich kierunkiem i staje się strukturą duchową.

Można zatem wyrazić wymienioną definicję także w następującej formie: celem wychowania jest rozwinięcie w wychowankach struktury duchowej. Struktura duchowa jest z natury swojej rzeczą indywidualną, lecz osiągnąć ją można tylko za pomocą dóbr kulturalnych, wytworów społeczeństwa. W tym pojęciu łączy się więc czynnik indywidualny z czynnikiem społecznym w jedną całość.

Od wykształcenia, jako właściwego celu wychowania, odróżnia Kerschensteiner wyszkolenie (*Schulung*), które jest tylko środkiem do celu. Bez szkolenia

nie można przeżywać wartości kulturalnych, im zaś bardziej struktura ich jest skomplikowana, tym więcej uprzedniego szkolenia wymaga ich przeżycie. Nie należy jednak zapominać, jak to się często zdarza, że wyszkolenie samo w sobie nie jest celem wychowawczym.

Z definicji wykształcenia Kerschensteiner dedukuje zasady organizacji wychowania. Wylicza on ich siedem, składających się z dwóch grup. Do pierwszej należą zasady indywidualności, aktualności, aktywności i całości, do drugiej zasady społeczności, autorytetu i wolności. Najważniejszą jest zasada indywidualności. Wykształcenie jednostki może być osiągnięte tylko za pomocą takich dóbr kulturalnych, których struktura duchowa odpowiada, choćby częściowo, strukturze indywidualnej jednostki na osiągniętym przez nią stopniu rozwoju.

Organizacja szkolnictwa, o ile ma doprowadzić nie tylko do wyszkolenia, lecz do wykształcenia, musi zatem uwzględnić w miarę możliwości strukturę duchową uczniów, skoro tylko struktura ta staje się wyraźna. Wynika z tego, że na niższych stopniach szkoła powinna obejmować różnorodne dobra kulturalne i rodzaje zajęć, ażeby, w myśl zalecenia Goethego, wychowanek mógł doświadczyć na samym sobie, co odpowiada jego naturze; później zaś nacisk powinien być położony na te właśnie dziedziny pracy, które odpowiadają strukturze poszczególnych uczniów. Doniosłość tej zasady okaże się przy omawianiu zagadnienia szkoły „jednolitej” i jej rozgałęzień.

Następne trzy zasady organizacyjne Kerschensteinera są właściwie tylko rozwinięciem zasady indywidualności. Zasada aktywności wymaga zorganizowania systemu szkolnego w ten sposób, by każdy szczebel rozwojowy uczniów mógł osiągnąć własną dojrzałość, a jednak zarazem przygotować zadania następnego szczebla. Chodzi o to, by żaden wiek nie był traktowany wyłącznie tylko jako okres przygotowaw-

czy, lecz by w każdej fazie wychowanek mógł żyć właściwym sobie życiem. Zasada całości ostrzega przed jednostronnością w wychowaniu; wykształcenie jest strukturą całej indywidualności, a nie tylko wyćwiczeniem pewnych funkcji. W myśl tej zasady, szkoły powinny być zorganizowane tak, by wymagania, jakie stawiają uczniom dla ich rozwoju duchowego, odczuwane były przez nich jako postulaty ich własnej struktury psychicznej. Zasada ta znajdzie doniosłe zastosowanie przy rozpatrzeniu stosunku szkoły ogólnokształcącej do zawodowej. Wreszcie zasada aktywności zwraca uwagę na konieczność czynnej postawy wychowanka w procesie wychowawczym i łączy się z pojęciem „szkoły pracy” lub „szkoły twórczej”, które głęboko wpłynęło na nowoczesne próby rozwiązania zagadnień organizacyjnych.

Pozostałe zasady: społeczności, autorytetu i wolności odnoszą się do wewnętrznych zagadnień szkolnych i przy rozpatrywaniu ustroju mogą być pominięte.

**3. Poglądy W. Radwana.** Można naczelnie tezy teorii wykształcenia Kerschensteinera sformułować także następująco:

a) Istota wykształcenia, mianowicie przeżycie wartości duchowych i rozwinięcie własnej struktury duchowej, jest jedna i ta sama dla wszystkich. b) Wspólny jest też w każdym jednolitym społeczeństwie ogólny zasób wartości duchowych. c) Dobór wartości, których przeżycie ma rozwinąć w wychowankach strukturę duchową, zależy jedynie od struktury indywidualnej jednostki.

Ten sam problem rozważa z innej strony Radwan, szukając myśli przewodniej ustroju szkolnictwa<sup>1)</sup>. Odrzuca on pogląd, jakoby treścią współczesnych dążeń w dziedzinie kultury i wykształcenia było dążenie do równości duchowej ludzi.

<sup>1)</sup> Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa str. 5.

Nie ma, według niego, nawet dążenia do zapewnienia wszystkim ludziom równego wykształcenia. Jest natomiast dążenie do wytworzenia i ugruntowania tego, co Radwan nazywa w s p ó ł m i e r n o ś c i ą d u c h o w ą l u d z i. Chodzi o to, żeby „przy największych nawet różnicach w zakresie wykształcenia i w poziomie życia duchowego ludzie mieli możliwość porozumieć się w sprawach najważniejszych, dotyczących celu, sensu, sposobu życia jednostki, oraz sposobu organizowania współżycia społecznego. Chodzi o wspólny w tych sprawach język pojęć, o wytworzenie poczucia wspólnego posiadania i użytkowania dorobku kulturalnego oraz współdziałania w tworzeniu kultury, chodzi o jedność kulturalną w danym narodzie, a w sprawach najbardziej istotnych — wśród narodów świata”.

Widoczne jest, że poglądy Radwana zgadzają się zasadniczo z teorią Kerschesteinera. Współmierność duchowa zapewniona będzie bowiem wówczas,

gdy ze wspólnego zasobu wartości kulturalnych każda jednostka wybiera to, co odpowiada jej strukturze indywidualnej, i przez to dochodzi do własnej struktury duchowej. Wprawdzie różnice indywidualne co do stopnia i kierunku wykształcenia będą istniały, bo istnieć muszą, ale istota wykształcenia i stosunek wykształconej osoby do wartości jej społeczeństwa są identyczne dla wszystkich. Jeżeli szkolnictwo zadość uczyni wymienionym postulatom, to przyczyni się do pogłębienia i ugruntowania jedności kulturalnej narodu.

Obaj autorzy, niemiecki i polski, wychodząc z różnych stanowisk, spotykają się więc w swoich poglądach na istotę wykształcenia. Nie może ono być równe dla wszystkich, ale powinno być równomierne; struktury różnią się co do swej formy i co do osiągniętego poziomu, ale wewnętrzna ich wartość jest od tych różnic niezależna. Doskonałość swoista osiągalna jest na każdym szczeblu.

## CZYNNIKI ORGANIZACYJNE.

**4. Szkolnictwo jako organ grup społecznych.** Jak widzieliśmy, wychowanie należy do normalnej działalności grup społecznych w ogóle. W naszej cywilizacji cztery kategorie grup utworzyły specjalne organy w formie szkół dla wykonywania swych funkcji wychowawczych. Są nimi: państwa, kościoły, skupienia lokalne czyli gminy, oraz rodziny. Posiadamy zatem szkolnictwo państwowe, wyznaniowe, municypalne (komunalne) i prywatne. Ten stan rzeczy ma swoje źródło w historycznym rozwoju społeczeństw europejskich.

W Grecji starożytnej, z jej wielką przewagą państwa nad innymi grupami, również i wychowanie było sprawą państwa. W najskrajniejszej formie urzeczywistniała te zasady Sparta, gdzie młodzież od 7 do 18 roku życia podlegała gromadnemu wychowaniu publicznemu.

Ale we wszystkich miastach greckich najważniejsza część wychowania, mianowicie gimnastyka czyli wychowanie fizyczne, obejmujące zarazem kształcenie woli i wyrabianie hartu, odbywało się pod nadzorem władz w publicznych palestrach. Kształcenie umysłowe, estetyczne i religijne, objęte w wychowaniu helleńskim nazwą muzyki, pozostawało na ogół w rękach rodzin, które je zwykle powierzały nauczycielom prywatnym. Lecz ustalony tradycją wspólny obyczaj czynił i tę gałąź wychowania bardzo jednolitą.

Cywilizacja rzymska okresów dawniejszych oddaje wychowanie w zupełności rodzinie; państwo jako takie nie okazuje przez czas długi w tej dziedzinie żadnego zainteresowania. To też w imperium rzymskim dopiero bardzo późno rozwija się szkolnictwo. Staje się to po



części pod wpływem hellenizmu, który dzięki wyższym wymaganiom formalnym swego ideału wychowawczego tworzy podstawy szkolnictwa prywatnego. Dopiero w czasie cesarstwa wzrasta zakres dziedzin, regulowanych przez państwo. Powstaje potrzeba kształcenia biurokracji, które odbywa się w licznych szkołach municypalnych i wyższych szkołach państwowych pod nadzorem władz.

Zupełnie inne są zasady, na których zbudowano szkolnictwo średniowieczne. Było ono bowiem organem wszechwładnego wówczas Kościoła. Szkoły średniowieczne, zakładane przy katedrach biskupich i klasztorach, służyć miały przede wszystkim kształceniu kleru, lecz pobierała w nich naukę także znaczna część młodzieży, szukająca wyższego wykształcenia świeckiego. Nawet jeżeli zakładała uczelnie władza państwowa (tak było z większością uniwersytetów), poddawano je nadzorowi Kościoła, gdyż jego uprzywilejowane stanowisko w sprawach wychowawczych nie było wówczas kwestionowane. Działanie wychowawcze Kościoła odbywało się zresztą tylko w skromnej mierze w szkołach; główny ciężar wychowania młodych pokoleń dźwigała rodzina, stojąca pod wpływem Kościoła i przez niego popierana.

Sprzeczność między pretensjami Kościoła i państwa w dziedzinie szkolnictwa wywołała dopiero reformacja. Przesuwając w rezultacie najwyższy autorytet także w sprawach religijnych ku władzy terytorialnej (*cuius regio eius religio*), reformacja dała początek tendencji upaństwowienia wychowania publicznego, trwającej do naszych czasów. Proces ten odbywał się wśród różnorodnych konfliktów między władzami państwowymi a zbiorowościami wyznaniowymi, i to w sposób ogromnie różny w różnych krajach.

Tendencja do rozszerzenia roli państwa w dziedzinie wychowania była po części wynikiem ogólnego wzrostu znaczenia grupy państwo-

wej w stosunku do innych grup społecznych. W tym samym kierunku działała również wzrastająca kultura techniczna, która wymagała szerszego i głębszego przysposobienia specjalnego licznych jednostek. Tych wymagań rodzina nie mogła zaspokajać, a również powstające szkoły prywatne, komunalne itp. okazały się niewystarczające. W coraz większej mierze żądano więc od państwa organizowania szkół najrozmaitszego rodzaju. Cały ten rozwój doprowadził we wszystkich krajach do nieznannej przedtem przewagi działalności państwowej w wychowaniu, a w niektórych wywołał konflikty wskutek wzrastającego ograniczania działalności jednostek, rodzin i grup pomniejszych na polu szkolnictwa.

**5. Zakres działania państwa w szkolnictwie.** Działalność państwa w szkolnictwie obejmuje cztery główne zadania: a) nadzór nad szkolnictwem, b) ustalenie obowiązku szkolnego, c) ustalenie ram organizacyjnych dla szkolnictwa, d) utworzenie i utrzymanie własnego państwowego szkolnictwa. Państwo może spełnić wszystkie te zadania, albo też niektóre z nich. Ostatecznym, najszerszym ujęciem działalności państwa w szkolnictwie jest: e) państwowy monopol szkolny.

**Czynność nadzorcza państwa** wynika z jego idei jako naczelnej zbiorowości, powołanej do obrony wszelkich wartości kulturalnych. Funkcję tę spełnić może tylko państwo przy harmonijnym współdziałaniu obywateli; dlatego dbać musi o to, by wychowanie sprzyjało takiemu współdziałaniu, uniemożliwiać zaś sprzeczne z tym celem wpływy wychowawcze. W tym ogólnym ujęciu prawo nadzoru państwa nad całym szkolnictwem jest obecnie ogólnie uznawane i wszędzie w zasadzie wprowadzone. Zakres nadzoru natomiast jest bardzo różny i w niektórych wypadkach wykracza daleko poza wymienione założenia. Najpóźniej nadzór został wprowadzony w Anglii (ok. 1880), i tam ogranicza się on w praktyce do

tych szkół, które otrzymują subsydia z funduszków państwowych; szkoły prywatne, wyznaniowe itp., nie korzystające z subsydiów, nie są bezpośrednio nadzorowane. We Francji, mimo wielkiej centralizacji szkolnictwa publicznego, szkoły wyznaniowe i prywatne (*écoles libres*) podlegają nadzorowi raczej formalnemu, ograniczonemu do zapewnienia, że nie występuje się w danej szkole przeciwko konstytucji i prawom państwowym lub przeciwko moralności. W Niemczech istnieje zorganizowany, dość dokładny nadzór nad całokształtem działalności wszelkich szkół. Najbardziej posunięty jest nadzór państwowy w Polsce, gdzie obejmuje najdrobniejsze szczegóły życia szkolnego nie tylko państwowego, lecz także prywatnego.

Nadzór szkolny może być wykonywany: 1) bezpośrednio, tj. przez uzależnienie otwierania i prowadzenia szkół od zezwolenia władz państwowych, przez wizytacje, obowiązek składania sprawozdań itp., oraz 2) pośrednio, za pomocą systemu egzaminów i uprawnień. Jeżeli bowiem państwo uzależnia dostęp do pewnych zawodów i stanowisk publicznych lub prywatnych od złożenia pewnych egzaminów lub ukończenia pewnych typów szkół, to szkoły zmuszone są do przestrzegania tych przepisów, ponieważ większość uczniów i rodziców wymaga od szkoły właśnie takich wyników zewnętrznych, związanych z przyszłym zawodem.

Z tych samych założeń, na których opiera się państwowy nadzór nad szkolnictwem, wynika również ustalenie przez państwo powszechnego obowiązku szkolnego. Osiągnięcie pewnego wykształcenia przez wszystkich obywateli jest bowiem warunkiem ich współdziałania dla urzeczywistnienia kulturalnych zadań zbiorowości państwowej. Pierwsze próby wprowadzenia przymusu uczęszczania do szkół znajdujemy już w 16 wieku (Szkocja), ale dopiero

w drugiej połowie 19 wieku zasada powszechnego obowiązku szkolnego została urzeczywistniona ustawowo we wszystkich prawie państwach cywilizowanych. Wyjątek stanowią tylko niektóre stany USA, w których przymus wychowawczy uważany jest za sprzeczny z wolnością obywatela. Jest to zresztą stanowisko czysto teoretyczne, gdyż w praktyce ogół dzieci uczęszcza tam do szkół.

Okres, na który rozciąga się obowiązek szkolny, wynosi przeważnie 7—8 lat (od 6 lub 7 roku życia). W ostatnich czasach ujawnia się tendencja przedłużania tego okresu do 15, 16 a nawet 18 roku życia (Anglia, Stany Zjednoczone, Niemcy itd.). Dla tej części młodzieży, która ze względów ekonomicznych już w tym okresie zmuszona jest rozpocząć pracę zawodową, obowiązek szkolny w tym wypadku dotyczy szkół kształcących.

Tendencja przedłużania okresu szkolnego jest wynikiem kilku równocześnie działających przyczyn. Psychologia rozwojowa zwróciła uwagę na szczególne znaczenie wychowawcze wieku dojrzewania; wzrastające wymagania zawodowe wywołały potrzeby dłuższego szkolenia, zwłaszcza gdy dawne sposoby przygotowania zawodowego (terminowanie) stawały się coraz mniej odpowiednimi, lub wogóle zanikały; panujące prądy demokratyczne pały w kierunku wyrównania czasu szkolenia szerokich mas młodzieży uczniów szkół średnich.

Teoretycznie biorąc, następujące z wymienionych czynności państwa w szkolnictwie oznaczają wyższy stopień ingerencji państwowej, niż nadzór lub wprowadzenie obowiązku szkolnego, a mianowicie: ustalenie ram organizacyjnych, oraz tworzenie i utrzymywanie szkolnictwa państwowego. W praktyce spotykamy je już bardzo wcześnie. Państwa protestanckie przejęły już w XVI wieku szkoły od instytucji kościelnych i wskutek tego

zmuszone były wydawać dla szkół przepisy i statuty. Absolutyzm 18 wieku, skłonny do regulowania wszystkich dziedzin życia, zajmuje się również szkolnictwem i dąży za pomocą licznych kodeksów szkolnych do pewnej jednolitości w organizacji szkół. Tendencje te znalazły poparcie u teoretyków prawa naturalnego; La Chalotais, Turgot i Condorcet we Francji, Ehlers, Basedow i Campe w Niemczech, Kołłątaj w Polsce uzasadnili zadania wychowawcze państwa i żądali ogólnego zorganizowania wychowania publicznego. Do praw naturalnych człowieka zaliczono również prawo do oświaty; ponieważ zaś z tego prawa korzystać powinny przede wszystkim dzieci i młodzież, niezdołne jeszcze do obrony swych uprawnień, obowiązek zapewnienia im dostępu do oświaty spada na państwo. Zresztą już z postulatów obowiązku szkolnego wynika dla państwa konieczność urządzenia odpowiednich szkół. Na tych podstawach powstały pierwsze wielkie systemy szkolne: Komisji Edukacji Narodowej w Polsce, Condorceta (zrealizowany w zmienionej formie przez Napoleona) we Francji. W 19 wieku wzmocniła się działalność państwa w dziedzinie zakładania szkół, po części w konsekwencji obranej w 18 wieku drogi, po części zaś pod wpływem żądań społeczeństwa, które nie wszędzie było w możności tworzenia na własną rękę systemu szkół, odpowiadającego potrzebom. Tam, gdzie inicjatywa i swobodna działalność społeczeństwa była większa, jak w Anglii, czynność państwa w tej dziedzinie nie przybrała tak znacznych rozmiarów.

Normująca działalność państwa może obejmować albo tylko szkoły państwowe (niektóre stany USA), albo też szkoły państwowe i komunalne (Francja), lub wreszcie wszystkie szkoły wogóle, a więc także prywatne, wyznaniowe i inne społeczne (Polska). Normy organizacyjne państwowe mogą być bezwzględnie obowiązujące, albo też tylko ujęte jako wzór, do którego przyjęcia

państwo zachęca szkoły niepaństwowe przez przyznanie subwencji (Anglia), udzielanie uprawnień itp. Zakres norm organizacyjnych jest bardzo różny w poszczególnych państwach; pewne szczególne zawierają w dalszym ciągu tego artykułu ustępy, traktujące o administracji szkół.

Stosunek ilościowy szkolnictwa państwowego do niepaństwowego jest wynikiem wyżej wymienionych czynników. Poza szkolnictwem państwowym należy rozróżnić dwie grupy szkół: a) komunalne, b) prywatne i społeczne (wyznaniowe itp.). W państwach o ciasno zakrojonych ramach samorządu terytorialnego szkoły komunalne nie różnią się co do swych istotnych cech od szkół państwowych (Francja, Prusy). Anglia nie posiada prawie żadnych szkół państwowych w ścisłym znaczeniu; angielskie szkolnictwo publiczne jest szkolnictwem komunalnym, co odpowiada ustrojowi administracyjnemu, opartemu na samorządzie terytorialnym. Szkoły prywatne i społeczne w Anglii równają się pod względem liczebności mniej więcej szkołom publicznym. W innych krajach ilość szkół państwowych jest na ogół nieporównanie większa, zwłaszcza co się tyczy szkół elementarnych.

Monopol szkolny nie istnieje w żadnym państwie prócz Rosji sowieckiej. Jedyny w historii przykład monopolu szkolnego na wielką skalę dała Francja, gdzie wprowadził go Napoleon I w roku 1811. Utrzymano ten stan prawny bezwzględnie do 1833, a z dopuszczeniem pewnych wyjątków do 1851 r. Rzesza niemiecka wprowadziła po r. 1919 prawie zupełny monopol dla niższej szkoły powszechnej (*Grundschule*). Stan faktyczny może być bardzo bliski monopolowi, jeżeli państwo poddaje szkoły niepaństwowe bardzo ścisłym przepisom. Monopol państwowy w dziedzinie wychowania nie da się uzasadnić na podstawie przesłanek, wystarczających do umotywowania państwowego nadzoru nad szkolnictwem. Tak daleko posunięty za-

kres działalności wychowawczej państwa może być wysnuty z totalistycznego jego pojęcia, jak to uczynił Fichte z początkiem XIX wieku. Natomiast większość myślicieli XIX i XX wieku, którzy zajmowali się tym zagadnieniem, jak Humboldt, Hegel, Herbart i jego szkoła, Dewey i Kerschensteiner, oświadczają się przeciwko wyłączności państwa w dziedzinie wychowania. Według Kerschensteina, państwo nie powinno zastępować innych zbiorowości w pielęgnowaniu wartości kulturalnych; powinno ono ich działalność w tym kierunku jedynie popierać, harmonizować i chronić. Wyłączność państwa w poczynaniach kulturalnych, a więc i wychowawczych, musi doprowadzić do niebezpiecznego zubożenia życia kulturalnego.

W następnych paragrafach omówimy stosunek państwa do najważniejszych form szkolnictwa niepaństwowego.

**6. Spór o szkołę świecką.** Między dążeniami Kościoła i państwa w dziedzinie organizowania wychowania publicznego istnieje nieuniknione przeciwieństwo. Polega ono nie tylko na fakcie historycznym, że Kościół utracił na rzecz państwa bezsporny prymat, jaki dzierżył w średniowieczu w sprawach szkolnych. Najgłębsze źródło konfliktu leży w samej idei przewodniej Kościoła z jednej a państwa z drugiej strony. Chrześcijaństwo z istoty swej jest religią uniwersalistyczną w podwójnym znaczeniu: zwraca się bowiem zarówno do całej ludzkości jak i do całego człowieka. Dlatego Kościół katolicki, jako największa organizacja wspólnoty chrześcijańskiej, zawsze żądał dla siebie wyłącznego prawa wychowywania. A chociaż inne wyznania chrześcijańskie podporządkowały się, w większej lub mniejszej mierze, władzy państwowej, to jednak uniwersalizm ducha chrześcijaństwa pozostał i w nich dostatecznie żywy, by nie dopuszczać do wyrzeczenia się prawa udziału w organizacji szkolnictwa. Z drugiej strony idea państwa, z chwilą gdy obejmuje życie kulturalne, również zawiera w sobie ele-

ment uniwersalistyczny, co oczywiście musi znaleźć wyraz i w dziedzinie szkolnictwa. Obie te tendencje doprowadzały zatem często do sporów, które nie mogły być załatwione inaczej niż kompromisowo.

Ze stosunkiem między Kościołem a państwem łączą się trzy zagadnienia ustrojowe: 1) zagadnienie charakteru wyznaniowego szkolnictwa publicznego, 2) zagadnienie zakresu szkolnictwa wyznaniowego, 3) zagadnienie nadzoru szkolnego.

**Z a g a d n i e n i e c h a r a k t e r u w y z n a n i o w e g o** szkoły publicznej może być rozwiązane w sposób trojaki. Szkoła może być: a) wyznaniowa, b) wspólna, z obowiązkową nauką religii dla każdego wyznania osobno, c) bezwyznaniowa.

**S z k o ł ą w y z n a n i o w ą** nazywamy taką szkołę, która nie tylko obejmuje swoim programem naukę i praktykę religijną według pewnego wyznania, lecz także w pozostałych częściach programu nie dopuszcza do rozdzwieńków z religijnym poglądem na świat; w szkole takiej nadto uczą wyłącznie nauczyciele tegoż wyznania. Szkoły wyznaniowe publiczne są nierzadkim typem w krajach jednolitych pod względem wyznaniowym, w których wartości religijne zaliczane są do wartości kulturalnych, chronionych i pielęgnowanych przez państwo. Takie szkoły posiada dzisiaj jeszcze Szkocja (wyznania presbiteriańskiego); w XIX w. typ ten znajdował się w różnych krajach, zarówno katolickich jak i protestanckich. W Prusach i niektórych innych krajach niemieckich z ludnością mieszaną (ewangelicką i katolicką) tworzone osobne szkoły wyznaniowe dla każdego z tych wyznań; wszelkie próby wprowadzenia szkół wspólnych (*Simultanschule*) natrafiały stale na silny opór społeczeństwa, i stan ten trwa w Rzeszy Niemieckiej do dnia dzisiejszego. Specjalny typ przedstawia szkoła publiczna angielska. Anglia nie zrezygnowała nigdy z charakteru religijnego szkoły, lecz wo-

bec rywalizacji Kościoła angielskiego z sektami (*nonconformists*) wprowadzono w szkołach publicznych naukę religii w formie czytania biblii z objaśnieniami „wolnymi od formuł wyznaniowych”, z której zresztą uczniowie na żądanie rodziców mogą być zwolnieni. Taką konstrukcją międzywyznaniową umożliwiła oczywiście wspólna podstawa ideologiczna tych wyznań, oraz fakt, że prócz szkół publicznych istnieje również liczna sieć szkół, utrzymywanych przez poszczególne kościoły.

Drugi typ, szkoła wspólna (międzywyznaniowa), z obowiązkową nauką religii dla każdego wyznania osobno, znajduje się dziś dość często; do niego należy także szkoła publiczna w Polsce. Typ ten nadaje się głównie dla krajów wyznaniowych jednolitych, gdyż w nich drażliwa sprawa przynależności wyznaniowej nauczycieli w praktyce nie wywołuje trudności. Szkolnictwo średnie organizowane bywa według tego typu także w krajach, gdzie szkoły publiczne elementarne mają charakter wyznaniowy.

Wreszcie istnieje szkoła bezwyznaniowa czyli świecka, nie obejmująca swoim programem w ogóle nauki religijnej. Znajdujemy ją nie tylko w krajach, w których dominujące prądy wyłączają religię z wartości, stojących pod opieką państwa, jak Francja, lecz także w takich, gdzie — jak w Stanach Zjednoczonych — przy wielkiej różnorodności wyznań, utrzymujących liczne szkoły wyznaniowe, społeczeństwo samo dba na ogół dostatecznie o religijne wychowanie, niezależnie od szkoły publicznej.

Drugie z wymienionych zagadnień, mianowicie zagadnienie zakresu szkolnictwa wyznaniowego, żywotne jest w krajach, które szkolnictwo publiczne zorganizowały według typu wspólnego lub bezwyznaniowego. O ile w tych państwach uznaje się zasadę wolności sumienia, musi się kościołom i innym związkom wyznaniowym pozostawić możliwość tworzenia i utrzymywania własnego szkolnictwa

wyznaniowego. Postulaty Kościoła nie mogą się bowiem ograniczać do samej nauki religii, czy to udzielanej w ramach programu szkół publicznych, czy to poza nimi. Z idei religii wynika, że obejmuje ona całego człowieka. Jeżeli zatem rodzice pewnego wyznania mają wątpliwości, czy wychowanie w szkole wspólnej lub świeckiej działa zgodnie z ich przekonaniami — bądź to ze względu na program szkoły, bądź z powodu odmiennego stanowiska nauczycieli — to należy im dać możliwość powierzenia swych dzieci szkole, która takich wątpliwości nie wywołuje. Monopol szkoły publicznej wspólnej lub bezwyznaniowej nie da się pogodzić z wolnością sumienia. Trzeba również uznać za słuszne żądanie, by w wymienionych wypadkach szkoły wyznaniowe otrzymywały zasiłki z funduszków państwowych, ażeby odnośne grupy obywateli nie były zmuszane do ponoszenia podwójnego ciężaru na rzecz szkolnictwa.

Konieczne uzupełnienie przedstawionych tu zasad stanowi odpowiednie rozwiązanie zagadnienia nadzoru szkolnego. Suwerenność państwa w dziedzinie wychowania publicznego wynika — jak wykazaliśmy — z pojęcia państwa nowoczesnego. To też nadzór Kościoła nad szkolnictwem publicznym, powszechny jeszcze do pierwszej połowy XIX w., został ograniczony do nadzoru nad nauką religii. Na odwrót państwo, wykonywując obecnie wszędzie nadzór nad całym szkolnictwem, wykonywa go także nad szkolnictwem wyznaniowym, ażeby upewnić się, że wychowanie w tych szkołach nie będzie sprzeczne z celami państwa i nie będzie rozluźniało jego spójności.

**7. Zagadnienie szkolnictwa niepaństwowego.** Wcześniej niż szkoły państwowe istniały, jak widzieliśmy, szkoły zorganizowane i utrzymywane przez inne związki i przez osoby prywatne. Wśród nich — jeżeli pomijamy szkoły wyznaniowe, o których mowa była w poprzednim ustępie — zajmują pierwsze

miejsce szkoły k o m u n a l n e. Gminy miejskie występowały jako organizatorki szkół już w średniowieczu. W szeregu krajów, zwłaszcza w Niemczech, większość szkół średnich, założonych w XVIII i XIX w., zawdzięczała swoje powstanie inicjatywie władz miejskich. Samorząd lokalny był tu rzecznikiem potrzeb społecznych, które bezpośrednio wyczuwał, wyręczając poszczególne rodziny w spełnianiu zadań kształceniowych i wychowawczych, które dla nich samych byłyby niewykonalne. W innych wypadkach rola gmin i samorządów terytorialnych w szkolnictwie wynikała z tego, że państwo — zgodnie z ogólnym ustrojem administracyjnym — powierzało im wykonanie ogólnych ramowych ustaw szkolnych, pozostawiając im przy tym większą lub mniejszą swobodę w szczegółach (Anglia, Stany Zjednoczone, po części Niemcy, *collèges* we Francji).

Wolna inicjatywa społeczna objawia się zwłaszcza tam, gdzie w celu zakładania i utrzymania szkół tworzą się osobne s t o w a r z y s z e n i a i związki. Forma ta jest szczególnie charakterystyczna dla krajów anglosaskich (*proprietary schools* w Anglii). Tu należą także, jako szczególnie rozwinięty typ, stynne stare angielskie szkoły fundacyjne (*public schools*), jak Eton, Harrow i inne. Wielkie znaczenie mają szkoły stowarzyszeniowe dla mniejszości narodowych; również i naród polski posługiwał się tą formą organizacyjną pod zaborami (Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo Szkoły Ludowej).

W związku z tym trzeba wspomnieć wreszcie o bezpośredniej działalności wolnych związków r o d z i c ó w w organizowaniu szkół, która w połowie XIX wieku wywołała w Prusach głośną, zasadniczą dyskusję. W niektórych nadreńskich powiatach Niemiec rozwinęła się jeszcze w czasie Reformacji osobliwa forma organizacyjna: szkoły, zakładane przez niewielkie grupy bezpośrednio zainteresowanych rodzin i pozostające pod bezpośrednią administracją tych grup. Gdy te „szkoły rodzinne” zostały zagro-

żone przez projekt pruskiej ustawy szkolnej, znalazły wymownego i entuzjastycznego obrońcę w osobie D ö r p f e l d a, wybitnego pedagoga i ucznia Herbart. Dörpfeld, podobnie jak inny uczeń Herbart, Ziller, uważał prawa rodziców do wychowania dzieci za pierwotne i dominujące. Działalność państwa i związków publicznych na tym polu miała, według tych autorów, tylko ten skutek, że w rodzinach zanikało zrozumienie i zainteresowanie dla spraw wychowawczych, lecz nigdy nie potrafiła rodziny zastąpić. Dla Dörpfelda, szkoła rodzinna była jedyną ostoją wychowania przed fałszowaniem go polityką. Dörpfeld walkę swoją przegrał i szkoły rodzinne nad Renem przestały istnieć. Dzisiejsza teoria nie uznaje wyłączności rodziny w sprawach wychowawczych, gdyż nie można odmówić prawa do wychowania wielkim zespołom, zwłaszcza narodowym, które są właściwymi nosicielami wartości kulturalnych. Nie mniej szkoła rodzinna była ciekawą próbą organizacyjną w kierunku autonomii wychowania. Zagadnienie udziału rodziców w wychowaniu szkolnym jest dzisiaj jeszcze żywe; w ostatnich czasach szukano rozmaitych form jego rozwiązania, np. w „szkole wspólnoty” Peterse-<sup>1)</sup> lub w administracji szkolnej amerykańskiego miasta St. Louis<sup>2)</sup>.

Szkoły p r y w a t n e w ścisłym znaczeniu powstają często dla celów zarobkowych ich właścicieli. Nie można jednak zaprzeczać, że z tej formy organizacyjnej korzystali również niejednokrotnie pedagogowie z Bożej łaski, ażeby urzeczywistnić swoje ideały wychowawcze, niezależnie od przepisów panujących.

Działalność czynników pozapaństwowych w szkolnictwie ma poważne znaczenie, które wymownie przedstawia Kerschensteiner<sup>3)</sup>. Państwo nowoczesne,

<sup>1)</sup> Por. Encykl. Wych. tom I str. 542.

<sup>2)</sup> Por. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation str. 166.

<sup>3)</sup> Kerschensteiner, Das einheitliche deutsche Schulsystem. 2 wydanie, Leipzig 1922. Str. 126 i nast.

które w myśl swojej idei wykonywa nadzór nad całym szkolnictwem, powinno jak najstaranniej wystrzegać się tendencji ograniczania autonomii szkolnej podległych mu samorządów, oraz całkowitego podcinania prywatnej inicjatywy pedagogicznej. Tendencja taka jest wprawdzie psychologicznie zrozumiała, jako wynik poczucia władzy oraz dążenia do upraszczania administracji przez jej ujednostajnienie. Trzeba zresztą przyznać, że również samo nauczycielstwo silnie popierało takie tendencje, a to z pobudek egoistyczno-zawodowych, spodziewając się od upaństwowienia szkół polepszenia swego stanowiska społecznego i powiększenia swych dochodów. Ale dla żadnej sprawy publicznej właśnie decentralizacja nie jest tak ważna jak dla spraw wychowawczych i szkolnych. Szkoła tylko wtedy jest skutecznym narzędziem wychowania, jeżeli stoi w najściślejszym związku ze środowiskiem. Tu zaś istnieją głębokie różnice, nie tylko między miastem a wsią, lecz także między poszczególnymi regionami. Poza tym jest jeszcze drugi argument. Organizacja wychowania publicznego wymaga od społeczeństwa wielkich ofiar materialnych. W państwie z potrzebami oświatowymi współzawodniczą stale potrzeby obronne i gospodarcze, co powoduje, że sprawy oświatowe, których zaniechania nie daje się tak bezpośrednio odczuwać jak zaniedbanie w tamtych dziedzinach, często są odsuwane na plan drugi. Jeżeli się natomiast sprawy oświatowe powierza samorządom terytorialnym, obudza się w nich zainteresowanie i gotowość do ofiar, co wpływa korzystnie na rozwój szkolnictwa. Jako przykłady wymienia Kerschensteiner kwitujące szkolnictwo komunalne angielskie i amerykańskie, a (na innym miejscu) przypomina również stosunki w swoim mieście rodzinnym, Monachium, które dzięki swej autonomii szkolnej dało mu możność swobodnego przeprowadzenia słynnych jego reform. W chwili, gdy w Bawarii państwo przyjęło na siebie płace nauczy-

cielskie, gminy, zadowolone, że uwolniono je od tak wielkiego ciężaru, straciły wszelką ambicję w dziedzinie szkolnictwa i zrezygnowały zupełnie z inicjatywy w tym kierunku. Wszelka centralizacja doprowadza do stagnacji; szkolnictwo jest tym płodniejsze, im lepiej się może dostosowywać do zmiennych i różnorodnych potrzeb społeczeństwa, tak jak wody morza dostosowują się do zafok bogato rozłonkowanego wybrzeża. Niepotrzebne a nawet szkodliwe — woła Kerschensteiner — jest zatem zewnętrzne ujednostajnianie organizacji szkolnictwa; konieczny jest tylko jednolity duch, duch prawdziwej państwowości, który musi być żywy i działać w tysiącnych formach organizacyjnych.

**8. Warstwy społeczne i zagadnienia szkoły jednolitej.** Współczesne szkolnictwo publiczne w Europie powstało z dwóch gałęzi, które rosły przez długi czas prawie niezależnie obok siebie, mianowicie ze starszej gałęzi kształcenia wyższego i z młodszej gałęzi kształcenia elementarnego. Rozdział ten był odzwierciedleniem różnic stanowych: ze szkół typu wyższego korzystała młodzież warstwy uprzywilejowanej, podczas gdy szkoły elementarne przeznaczone były dla szerokich mas. Normalnie młodzież warstwy uprzywilejowanej otrzymywała naukę początkową albo w domu rodzicielskim, albo w klasach wstępnych, przyłączonych do gimnazjów, gdy młodzież z ludu tylko w wyjątkowych warunkach starała się przejść do szkół typu wyższego. Przy takim stanie rzeczy nie odczuwało się potrzeby organicznego połączenia obu rodzajów szkół.

Zmieniło się to pod koniec XIX wieku. Już od początku tego stulecia znikaly stopniowo wszelkie prawne granice stanowe, rosnące zaś zapotrzebowanie pracowników umysłowych, wykwalifikowanych w administracji publicznej i w najrozmaitszych przedsiębiorstwach i instytucjach, przyciągało do szkół wyższego typu znaczne ilości młodzieży z warstw, które dawniej zadowalały się wykształ-

ceniem elementarnym. Równocześnie wzmocniła się idea demokratyczna, wymagająca równych praw dla wszystkich obywateli bez względu na ich pochodzenie. Wszystkie te prądy wpłynęły na to, że zorganizowanie szkolnictwa jako jednolitej całości stało się zagadnieniem ważnym i palącym.

Postulat szkoły jednolitej nie oznacza, że powinien istnieć tylko jeden i ten sam typ szkoły dla wszystkich. Równocześnie ze zwycięstwem idei demokratycznych rozwijała się psychologia indywidualna, która dokumentowała różnice, istniejące między jednostkami, zarówno co do stopnia, jak i co do kierunku uzdolnień. Rozpowszechniło się przekonanie, uzasadnione samą ideą wychowania (patrz wyżej ustęp 2), że różne typy jednostek muszą być kształcone w różnych typach szkół. Nie mniej wymagają uwzględnienia w szkolnictwie także przyszłe zawody uczniów. Te momenty sprawiają, że ustrój jednolity szkolnictwa obejmuje zakłady naukowe najrozmaitszego rodzaju. Istotne cechy takiego ustroju są następujące:

1) Wszystkie szkoły publiczne tworzą jeden, p l a n o w y system rozczłonkowany poziomo (stopnie) i pionowo (typy).

2) Ustrój szkolnictwa jest uplanowany tak, by zapewnić każdemu uczniowi możliwość wykształcenia, odpowiadającego jego potrzebom.

3) Dostęp do poszczególnych szkół zależy jedynie od uzdolnień i zamiłowań uczniów, a nie od ich przynależności stanowej lub klasowej.

4) Długość okresu normalnego uczęszczania do szkół jest możliwie jednako- wa dla wszystkich, niezależnie od wybranego typu.

5) Poszczególne typy szkół są tak zorganizowane, by w miarę możności ułatwiać przejście z jednego typu do drugiego równorzędnego, lub z niższego stopnia jednego typu do wyższego możliwie różnorodnych innych (unikanie „ślepych ulic”).

Omówimy powyższe punkty szczegółowo.

1) Dawniejsze ustroje niejednolite nie tworzyły planowego systemu. Plany każdego rodzaju szkół układane były według własnych tradycji i własnych celów, bez względu na inne typy i stopnie. Taki zupełny prawie rozdział istniał zwłaszcza między szkołą elementarną a średnią. Szkoły średnie przyjmowały uczniów w możliwie wczesnym wieku, gdyż nie liczyły się i nie mogły się liczyć z przygotowaniem, jakie dawały szkoły elementarne. Powstające coraz liczniej szkoły zawodowe nie pozostawały zazwyczaj w żadnym związku ze szkołami ogólnokształcącymi. Jedynym krajem, który od dawna nie znał tego rozdzwieku między szkołą elementarną a średnią, oraz między szkołą ogólnokształcącą a zawodową, są Stany Zjednoczone P. A. Tam bowiem już od czasu wprowadzenia obowiązku szkolnego znajdujemy 4-letnią szkołę średnią (*high school*), opierającą się na ukończonym 8-letnim kursie szkoły elementarnej; tam też od dawna wprowadzono do szkół przedmioty zawodowe na wyższym szczeblu szkoły elementarnej i w szkole średniej. Jest to dowód, jak ściśle łączy się jednolity ustrój szkolny z demokratycznym ustrojem społecznym i państwowym.

2) Tezę tę analizujemy dokładnie w następujących paragrafach niniejszego artykułu.

3) Szkoły publiczne, które by były dostępne zasadniczo tylko dla jednostek z określonych warstw lub grup społecznych, znikły zupełnie z krajów zachodniej cywilizacji. W rzeczywistości jednak dostęp do szkół był i jest zależny od sytuacji materialnej rodziców; istniał więc — i do pewnego stopnia istnieje i dzisiaj — faktyczny charakter klasowy pewnych typów szkół. Uczęszczanie do szkoły może być utrudnione dla jednostek ekonomicznie słabszych bądź bezpośrednio, przez opłaty szkolne, bądź pośrednio, przez konieczność utrzymywania ucznia. Utrzymanie jest tym droższe, im dłu-



żej trwa nauka w danej szkole, oraz im rzadsza jest sieć odnośnych szkół (ze względu na potrzeby utrzymywania uczniów poza domem). Ustrój szkoły jednolitej wymaga zatem: a) bezpłatności nauki we wszystkich szkołach, lub lepiej stopniowania opłat według dochodu rodziców; b) ogólnego wprowadzenia stypendiów i burs bezpłatnych dla uczniów zdolnych i niezamożnych; c) możliwe późnego odgałęzienia szkół typu wyższego i specjalnego od szkoły elementarnej.

Jaskrawym przeciwieństwem ustroju jednolitego był ustrój gimnazjum w Prusach i w innych krajach północno-niemieckich przed wojną światową. Gimnazja i inne typy szkół średnich pobierały tam wysokie opłaty, zwolnienia były udzielane tylko w bardzo wyjątkowych wypadkach, nauka w gimnazjum trwała dziewięć lat, zaś wstęp do najniższej klasy był utrudniony dla uczniów powszechnych szkół elementarnych; wymagano bowiem przygotowania specjalnego, które można było uzyskać najlepiej w klasach wstępnych, przyłączonych do większości zakładów średnich i równie kosztownych. Tak więc faktycznie wykształcenie średnie dostępne było prawie wyłącznie dla dzieci, których rodzice mogli opłacać chesne i utrzymywać dzieci od 7 do 19 roku życia. W ten sposób stało się ono tam przywilejem klas zamożniejszych. W innych krajach europejskich stosunki były mniej skrajne (krótszy czas nauki, łatwe przejście ze szkoły powszechnej, niższe opłaty, liczne zwolnienia i stypendia), ale dopiero w ostatnich latach zbliżają się one bardziej ku ideałowi szkoły jednolitej.

4) Najbardziej rażącym objawem niejednorodności dawnych ustrojów szkolnych była nierówność okresu uczęszczania do szkół, zależnie od ich typu. Albowiem gdy nauka w szkole powszechnej, którą zadowalała się większość ludności, trwała przeważnie sześć do ośmiu lat, to wykształcenie średnie obejmowało zwykle dwaście lat. Sam ten fakt ustalił pewną hierarchię między różnymi drogami

kształcenia; wychowanie publiczne tworzyło nierówności społeczne. Taki stan rzeczy uważano coraz częściej za sprzeczny z zasadami demokratycznymi. Jeżeli bowiem każda jednostka ma równe prawo do wykształcenia, to oczywiście stopień i kierunek osiągniętego wykształcenia będzie różny, zależnie od jej zdolności i potrzeb — ale czas, w którym korzysta z publicznych zakładów kształcenia, powinien być możliwie jednakowy dla wszystkich. Również interes ogółu w państwie demokratycznym wymaga, by wszyscy obywatele, bez względu na przyszły zawód, byli jak najgruntowniej przygotowani do swych funkcji społecznych. Z tych powodów nowoczesne systemy szkolnictwa dążą do wyrównania czasu kształcenia dla wszystkich typów.

Obok szkół średnich dawnego typu gimnazjalnego znajdujemy zatem równoległe szkoły zawodowe główne i doksztalcające, prowadzące swoich uczniów na ogół do tego samego wieku, co dawne gimnazja, t. j. do 18 roku życia. Powszechny obowiązek szkolny w szeregu krajów o jednolitej strukturze szkolnictwa (Niemcy, część Stanów USA) rozciąga się na ten cały okres, a podobne tendencje ujawniają się i w innych krajach (Anglia). Tym sposobem uwydatnia się silnie, że poszczególne drogi kształcenia różnią się wprawdzie kierunkiem i nawet osiągniętymi rezultatami, ale nie zasadniczym swoim walorem społecznym.

5) Poszczególne typy szkół odpowiadają, według założenia szkoły jednolitej, różnym uzdolnieniom i różnym kierunkom zawodowym młodzieży. Gdybyśmy byli w stanie dokładnie przewidzieć na każdym punkcie rozwoju jego przyszły przebieg, a równocześnie wyłączyć czynniki zewnętrzne, które tak często decydują o wyborze szkół — to przejścia z jednego typu do drugiego nie byłyby potrzebne. W praktyce jest jednak inaczej. Prognoza rozwojowa poszczególne-go dziecka jest rzeczą bardzo trudną, mo-

że w ogóle nieosiągalną z wystarczającym prawdopodobieństwem; często dopiero później pokazują się zamiłowania i talenty, których w chwili wyboru szkoły nie można było stwierdzić nawet metodami naukowymi.

Z drugiej strony wymagania, wynikające z materiału nauczania różnych szkół, utrudniają z konieczności przejście z jednego typu do innego. Rozwiązanie tego przeciwnością możliwe jest tylko drogą kompromisu.

**9. Śmiertelność szkolna.** Stwierdziliśmy drogą teoretycznych rozważań, że indywidualność ucznia musi być uwzględniona w ustroju szkolnym, jeżeli szkoła ma osiągnąć swoje cele. Do tego samego rezultatu doprowadziła również obserwacja faktów. Do najbardziej przekonujących obserwacji z tej dziedziny należy objaw t. zw. „śmiertelności szkolnej”, który pierwszy opisał amerykański pedagog, Stanley Hall (1911). Wówczas w Stanach Zjednoczonych ogólnie rozpowszechniony był typ szkoły elementarnej ośmioletniej, wspólnej dla wszystkich dzieci. Otóż Stanley Hall zwrócił uwagę na fakt, że na 1000 dzieci, wstępujących do pierwszej klasy, przeciętnie tylko 260 kończy klasę ósmą, a zatem prawie 3/4 wszystkich dzieci nie osiąga celu, wytkniętego dla tej szkoły. Ponieważ zaś innego typu szkoły równorzędnej nie było, Hall słusznie wyciągnął wniosek, że ta formalna równość w praktyce staje się nierównością, gdyż większości uczniów szkoła nie daje zaokrąglonego wykształcenia, przewidzianego w programie.

Podobne obserwacje zostały poczynione wszędzie i skłoniły pedagogów do wszechstronnego rozpatrzenia problemu różniczkowania szkół według stopni rozwoju, zdolności, typów i zamiłowań uczniów.

**10. Stopień rozwoju młodzieży a ustrój szkolny.** Stopień rozwoju ma przede wszystkim znaczenie dla poziomego rozczłonkowania szkół. Według poglą-

dów, do niedawna ogólnie przyjętych<sup>1)</sup>, dzieli się okres rozwoju na trzy fazy: pierwsze dzieciństwo do 6 roku życia, drugie dzieciństwo do 13 lub 14 roku życia, okres młodzieńczy do 18 roku życia. Szkoła elementarna w większości systemów szkolnych ujęta jest jako zakład kształcenia dla drugiego dzieciństwa, i temu odpowiada zwykły okres powszechnego obowiązku szkolnego. W ostatnich latach szerzą się w psychologii rozwojowej tendencje dokładniejszego podziału okresu rozwojowego (Charlotte Bühler i inni), co też znalazło już oddźwięk w niektórych nowszych planach szkół. Tak np. rozróżniają niektórzy między pierwszym a drugim dzieciństwem fazę średniego dzieciństwa od 5 do 7 roku życia, a w związku z tym obserwujemy tendencję przesunięcia początku wieku szkolnego do 7 roku życia (Polska), lub wydzielenia ze szkoły elementarnej osobnego stopnia dla fazy średniego dzieciństwa (*infant schools* w Anglii, *écoles infantiles* w Szwajcarii, typ pośredni między przedszkolem a szkołą).

O ile szkołę elementarną nazwać można szkołą drugiego dzieciństwa, to związek następnej fazy rozwojowej, mianowicie okresu dojrzewania, czyli fazy młodzieńczej, ze szkołą średnią i zawodową jest bardziej skomplikowany. Według dawniejszego systemu Stanów Zjednoczonych szkoła średnia (*high school*), opierająca się na powszechnej 8-klasowej szkole elementarnej, odpowiadała dość dokładnie okresowi dojrzewania tak, jak go pojmowała dawniejsza psychologia. Szkoły średnie europejskie natomiast przyjmowały (i przyjmują) dzieci znacznie młodsze, 9—10-letnie. Przyczyna tego ustroju szkoły średniej leży, jak jeszcze szczegółowo wykażemy, w innej dziedzinie. Ale w obrębie szkoły średniej większość systemów rozróżnia stopień niższy od stopnia wyższego, zarów-

<sup>1)</sup> Por. Encyklopedia Wych. tom I, str. 239 i następn.

no co do metod, jak i co do materiału, przy czym stopień wyższy znów przypada na okres młodzieńczy.

Odmiennej podział faz rozwojowych, jaki proponują w ostatnich latach liczni psychologowie, odzwierciedla się również i na tym stopniu w nowych ustrojach szkolnych. Psychologia rozwojowa zwraca uwagę na t. zw. fazę przedpokwitania (okres przejściowy), przypadającą na 12 do 14 roku życia. Zgodnie z tym obecny ustrój szkolny w Polsce ustala początek szkoły średniej na 13 rok życia, a w Anglii rozpowszechnia się coraz bardziej schemat według t. zw. *Hadow Report*, w którym granica między pierwszym i drugim stopniem przypada na 12 rok życia. Podobny podział przyjęty jest obecnie w Stanach Zjednoczonych, gdzie niższa szkoła średnia, t. zw. *junior high school*, zaczyna się po 6 latach szkoły elementarnej.

**11. Różnice indywidualne a ustrój szkolny.** Szkoła, jako instytucja wychowania zbiorowego, nie może w swoim ustroju uwzględnić indywidualnych różnic poszczególnych uczniów; może to czynić jedynie nauczyciel w codziennej praktyce wychowawczej. Natomiast, w myśl zasad teorii kształcenia, powinien ustrój szkolny w miarę możliwości tworzyć osobne formy dla najważniejszych typów wychowanków.

Spośród licznych prób klasyfikacji typów charakterologicznych i psychologicznych<sup>1)</sup> żadna nie okazała się dotychczas płodna dla zagadnień ustrojowych, z jedynym wyjątkiem „*form życiowych*” Sprangera. Spranger widzi zasadniczą różnicę typów ludzkich w systemie wartości, jaki w strukturze psychologicznej danej jednostki jest dominujący. Takich form życiowych Spranger różnią sześć; są to typy człowieka teoretycznego, estetycznego, religijnego, oraz ekonomicznego, politycznego i społecznego. Kerschensteiner w swojej teorii organizacji kształcenia upraszcza klasy-

fikację Sprangera, obejmując trzy pierwsze jego formy nazwą typu kontemplacyjnego, czyli teoretycznego, a trzy następne nazwą typu aktywnego, czyli praktycznego. Zainteresowania i sposoby myślenia tych dwóch typów są według Kerschensteina tak zasadniczo różne, że utworzenie dla każdego z nich odrębnego przebiegu kształcenia jest postulatem nieodzownym. W starszym szkolnictwie tylko typ kontemplacyjny znalazł dostateczną pielęgnację na wyższych szczeblach, gdyż szkoły średnie były zdecydowanie nastawione na teoretyczną postawę wobec świata. Nowsze plany organizacyjne starają się w coraz wyższej mierze uwzględnić także typ aktywny i zapewnić mu te same możliwości kształceniowe w ramach szkoły.

Obok jakościowego różniczkowania uczniów również różnice w stopniu uzdolnienia mają znaczenie dla organizacji szkół. Dawniejsza szkoła zadowalała się często selekcją negatywną; uczniów, którzy nie osiągnęli przepisanych wyników, usuwano, lub pozostawiano na niższych szczeblach bez możliwości uzupełniania swego wykształcenia w dostępnych dla nich rozmiarach. Obecnie stawiamy postulat selekcji pozytywnej<sup>1)</sup>, polegającej na tym, że ucznia, nie nadającego się do szkoły pewnego typu, kieruje się do takiej formy organizacyjnej, która zapewni mu maximum możliwości kształceniowych, odpowiednio do jego zdolności. Przy takim ujęciu sprawy często się pokazuje, że pozorne różnice stopnia uzdolnienia są jedynie różnicami jakościowymi; np. chłopak typu aktywnego, który, uczęszczając do szkoły typu teoretycznego, był słabym uczniem, może w szkole typu aktywnego czynić dobre postępy.

**12. Wymagania zawodowe.** Prócz postulatów, płynących z indywidualności uczniów, ustrój szkolny powinien

<sup>1)</sup> Por. artykuł prof. Baley'a w tomie I Enc. Wych., str. 275.

<sup>1)</sup> Art. autora p. t. Szkoła a dobór społeczny, w „Przeglądzie Pedagogicznym” r. 51 (1931).

uwzględnić także wymagania, związane z przyszłym zawodem wychowanków.

W idealnych warunkach oba te postulaty pokrywałyby się, gdyż wtedy młodzież wybierałaby zawód według swego powołania, t. j. zgodnie z indywidualnym stopniem uzdolnienia i z własnym kierunkiem zainteresowań, czyli według swej „formy życiowej” w myśl Sprangera. W praktyce zagadnienie przygotowania zawodowego wymaga jednak osobnego omówienia.

Dawniej przygotowanie zawodowe odbywało się poza szkołą, z wyjątkiem zawodów wywołanych, do których przygotowywała szkoła wyższa. Niższy i średni szczebel szkoły miały zadanie udzielenia przygotowania ogólnego, potrzebnego dla wszystkich jednostek danej sfery życiowej. W szkole ludowej przygotowanie to obejmowało głównie czytanie, pisanie i rachunki, zaś w szkole typu gimnazjalnego przede wszystkim języki klasyczne jako wspólną podstawę wszystkich wyższych studiów. Stąd powstał termin „w y k s z t a ł c e n i a o g ó l n e g o”, którego zresztą używało się raczej odnośnie do szkoły średniej niż elementarnej. Wykształcenie ogólne pojmowano początkowo materialnie, mianowicie jako całokształt pewnych wiadomości i umiejętności. Później teoria pedagogiczna kładła nacisk na formalną stronę wykształcenia, twierdząc, że przez pewne zajęcia szkolne można wyćwiczyć umysł w określonym kierunku. Teoria ta stosowana była głównie do języków klasycznych jako przedmiotu wyrabiającego formalną zdatność do studiów wyższych i do wszelkich zajęć umysłowych. Zawsze jednak łączono pojęcie wykształcenia z przedmiotami, jakich uczono w szkołach, tak jakby zajmowanie się pewnymi przedmiotami u wszystkich uczniów wywołać musiało określone jednakowe rezultaty.

Całe pojęcie „wykształcenia ogólnego” jest przestarzałe, a jeżeli dzisiaj jeszcze mówi się o szkołach ogólnokształcących, to mamy do czynienia z pozosta-

łością historyczną, która może wywołać nieporozumienia. Obecne poglądy na poruszone zagadnienia dają się streścić następująco:

1. Wykształcenie nie jest stanem obiektywnym, który można wywołać w wychowankach z zewnątrz za pomocą pewnych określonych wiadomości i zajęć, lecz subiektywną strukturą duchową jednostki, jedyną i nie powtarzalną, do której doprowadzić może tylko przeżycie odpowiednich dla jednostki wartości duchowych<sup>1)</sup>.

2. Ażeby doprowadzić do przeżycia wartości duchowych, trzeba je łączyć z kręgiem istotnych zainteresowań i z właściwą „formą życiową” wychowanka.

3. Ponieważ najczęściej spotykaną nie jest forma życiowa teoretyczno-kontemplacyjna, lecz forma praktyczno-aktywna, droga do wykształcenia nie może zatem, jak w dawnej szkole średniej, prowadzić jedynie przez zajęcia teoretyczne.

4. Indywidualna forma życiowa w normalnych warunkach znajduje wyraz w wybranym zawodzie, a w każdym razie pożądaną jest, w interesie jednolitego planu życiowego, ażeby tak było.

5. Właściwe dla danej jednostki wykształcenie zawodowe jest zatem równocześnie właściwym dla niej wykształceniem ogólnym.

Z powyższych tez wynika, że rozróżnienie szkół ogólnokształcących od szkół zawodowych nie odpowiada dzisiejszym poglądom teoretycznym. Dodajemy, że nie odpowiada również dzisiejszym stosunkom społecznym. Wobec postępującego zaniku pozaszkolnych metod przygotowania zawodowego, ciężar tego zadania spada coraz bardziej na szkołę. Stąd nie tylko powstanie licznych szkół zawodowych i zawodowo-dokształcających, lecz także postulat uwzględnienia przyszłej działalności zawodowej w szkołach nie specjalizowanych zawo-

<sup>1)</sup> Por. powyżej ustęp 2.

dowo — oczywiście nie przez mechaniczne wywyczerzenie pewnych czynności, lecz przez różnorodną a k t y w n o ś ć uczniów, umożliwiając orientację co do właściwej formy życiowej<sup>1)</sup>).

Stosunek szkoły dzisiejszej do zawodów wyrażamy najtrafniej, jeżeli ją pojmujemy zasadniczo jako szkołę zawodową, postępującą od niższych szczebli do wyższych w kierunku coraz ściślejszej specjalizacji. Na szczeblu elementarnym jeszcze nie ma zupełnie specjalizacji, później następują rozgałęzienia, odpowiadające różnym rodzajom zawodów. T. zw. szkoła średnia ogólnokształcąca jest w tym pojęciu wspólną szkołą zawodową dla pewnych kategorii przyszłych pracowników umysłowych, których specjalizacja dokonywa się następnie w szkołach wyższych.

Oczywiście, patrząc się na ustrój szkolny z punktu widzenia wspólnoty społecznej i kulturalnej, zamiast ze stanowiska potrzeb zawodowych, można takim samym prawem powiedzieć, że wszelkie rodzaje szkół są — lub powinny być — szkołami ogólnokształcącymi. Wszystkie bowiem szkoły, zarówno „ogólnokształcące” według dawnej nomenklatury, jak i „zawodowe”, mają prócz swych zadań specjalnych jeszcze jeden wspólny cel. Tym celem jest „wyszkolenie” w tym znaczeniu, w jakim użyliśmy tego słowa za Kerschensteinerem w ustępie 2, lub też „współmierność duchowa” w myśl Radwana (ust. 3). Do tego celu dążyć powinna tak samo szkoła typu teoretycznego jak i praktycznego; żaden typ nie może pod tym

względem być ani uprzywilejowany, ani upośledzony. Także z tego więc stanowiska dochodzimy do wniosku, że podział szkół na ogólnokształcące i zawodowe stracił dziś podstawę. Wszystkie szkoły należy zorganizować tak, by były równocześnie i ogólnokształcące i zawodowe.

Postulaty ustrojowe, wynikające z przedstawionego stosunku szkoły dzisiejszej do zawodów, niezupełnie pokrywają się w praktyce z postulatami, wynikającymi z indywidualności wychowanków. Przyczyny są następujące:

1. W bardzo licznych wypadkach wybór zawodu nie odpowiada, z rozmaitych powodów natury społecznej, właściwemu powołaniu i formie życiowej młodzieży. Szkoły różnych typów muszą zatem liczyć się z poważną ilością uczniów niedostatecznie dostosowanych do właściwego ich charakteru zawodowego.

2. Wykonywanie pewnych zawodów wymaga nabywania wiadomości lub szkolenia formalnego, które ze względów praktycznych powinno się rozpocząć w czasie, gdy osiągnięta struktura psychiczna uczniów i połączone z nią zainteresowania nie wystarczają często jeszcze do ostatecznej oceny formy życiowej uczniów.

3. Sprzeczność powyższa zaostrza się, jeżeli ze względów społecznych — jak to się obecnie często dzieje — stawia się przy dopuszczaniu do zawodów warunki formalne, nie mające uzasadnienia w samej istocie czynności zawodowych.

## FORMY USTROJOWE.

**13. Wytyczne konstrukcyjne dla stopnia elementarnego.** Wszystkie społeczne systemy szkolne albo są zbudowane na zasadzie szkoły jednolitej, albo też zbliżają się do niej. System szkolny jed-

<sup>1)</sup> Jest to jedna z zasadniczych cech „szkoły pracy” w myśl Kerschensteiner’a.

nolity składa się z podstawy wspólnej dla niższego stopnia i z rozgałęzień dla stopni wyższych. Pierwsza odpowiada, według dotychczasowej niezupełnie już aktualnej nomenklatury, mniej więcej szkole powszechnej, drugie — szkole średniej.

W s p ó ł n o ś ć p o d s t a w y uzasadniona jest względami społecznymi. Względy społeczne wymagają wspólności wychowania w celu wyrobienia wspólnoty narodowej i zatarcia różnic warstwowych. Nie mniej ważny jest argument, że przejście do różnych zawodów powinno być uzależnione w państwie demokratycznym jedynie od stopnia i kierunku uzdolnienia jednostek, a nie od ich warunków materialnych. Postulat ten tym łatwiej może być spełniany, im dłużej szkolenie może się odbywać w miejscu zamieszkania; to zaś osiąga się najlepiej przy istnieniu wspólnej dla wszystkich szkoły elementarnej, gdyż taka szkoła znajdować się będzie we wszystkich miejscowościach.

Z punktu widzenia psychologicznego nic nie przemawia za rozgałęzieniem stopnia elementarnego, gdyż różnice kierunkowe (formy życiowe) objawiają się dopiero w kilka lat po rozpoczęciu okresu szkolnego. Różnice stopniowe inteligencji i uzdolnienia są wprawdzie już wyraźne w tym wieku, ale po pierwsze niezawsze są trwałe, a po drugie mogą one być uwzględnione w ramach wspólnej szkoły elementarnej innymi sposobami.

P o c z ą t e k o k r e s u szkoły elementarnej przypada na 6 do 7 roku życia. Wcześniejsze czy późniejsze ustalenie tego terminu zależne jest, prócz względów tradycyjnych, głównie od określenia psychologicznego początku fazy drugiego dzieciństwa, odznaczającego się tym, że dziecko przechodzi od okresu zabawy do okresu obiektywnego i staje się zdolne do zajmowania się jakimś „dziełem”. Ponieważ okres drugiego dzieciństwa rozpoczyna się u większości dzieci krajów europejskich raczej nieco później, mianowicie pod koniec 7 roku życia, zaś ze względów społecznych, zwłaszcza z powodu niedostatecznej opieki domowej, dla wielu dzieci pożądanym jest wcześniejsze rozpoczęcie obowiązku szkolnego, wysuwa się w ostatnich czasach projekt szczebla

przygotowawczego 1 — 2-letniego, zajmującego co do metod stanowisko pośrednie między przedszkolem a właściwą szkołą elementarną. Typ ten po części jest realizowany w angielskich *infant schools*, oraz w *école enfantine* niektórych kantonów szwajcarskich.

D ł u g o ś ć o k r e s u wspólnej szkoły elementarnej waha się obecnie od 4 — 6 lat; jest ona zależna od tego, w którym roku szkolnym zaczynają się rozgałęzienia. Stany Zjednoczone, które dawniej posiadały najdłuższy typ szkoły elementarnej, mianowicie 8-letni, przeszły obecnie do 6-letniego (*primary school*). Także i Polska posiada 6-letnią wspólną szkołę powszechną. Również 6-letni kurs, jednakże wliczając w to okres przygotowawczy, ma szkoła elementarna angielska najnowszego typu (według t. zw. *Hadow Report*). Natomiast 4-letni jest okres wspólnej szkoły elementarnej we Francji (*cours élémentaire*), w Niemczech i w Austrii (*Grundschule*).

Charakterystyczną cechą szczebla stopnia elementarnego jest silna k o n c e n t r a c j a m a t e r i a ł u nauczania. Znajduje ona wyraz w grupowaniu materiału około ośrodków życiowych, regionalnych, oraz w stosowaniu (w szerszym lub węższym zakresie) nauczania łącznego. Ważną konsekwencją pod względem organizacyjnym jest zasada, że nauczanie jednej klasy leży, w całości albo głównie, w rękach jednego nauczyciela. Zasada ta podlega ograniczeniu na korzyść systemu nauczycieli fachowych na wyższym szczeblu stopnia elementarnego tam, gdzie wspólna szkoła elementarna obejmuje dłuższy (6-letni) okres.

W jaki sposób wspólna szkoła elementarna może uwzględnić ustrojowo stopniowe różnice inteligencji? Istnieją dwa sposoby: tworzenie osobnych grup dla dzieci o niższej i wyższej inteligencji, oraz przyspieszanie kursu szkolnego dla więcej uzdolnionych. Pierwszy sposób jest obecnie ogólnie uznany i urzeczywistwiony, jeżeli chodzi o dzieci wyraźnie upośledzone umysłowo,

dla których tworzy się osobne klasy lub zakłady<sup>1)</sup>. Rozszerzył tę myśl system Sickingera, wprowadzony przed wojną światową w szkolnictwie niemieckiego miasta Mannheim. Sickinger zebrał w osobnych grupach (*Förderklassen*) dzieci normalne, nie osiągnące w ciągu roku wymagań programowych, poddając je specjalnie dla nich odpowiednim metodom, zaś w innych grupach (*Begabtenklassen*) dzieci wysoko uzdolnione. Krytyka pedagogiczna zarzuca tego rodzaju koncepcjom, że rozbijają wspólną szkolną i przez to wywołują szkody wychowawcze, poważniejsze od osiągniętych korzyści dydaktycznych.

Drugi sposób polega na rozkładaniu programu nauczania na krótsze jednostki niż roczne (kwartalne, trymestralne, semestralne), przy czym specjalnie uzdolnione dzieci mogą opuszczać niektóre z tych jednostek i w tej samej mierze przyspieszać swoje szkolenie. System ten stosuje się w szkołach angielskich, amerykańskich, a szczególnie szkockich. Z analogicznym zjawiskiem mamy do czynienia, jeżeli w szkołach niemieckich przejście do gimnazjów jest dla uczniów wyjątkowo uzdolnionych dopuszczalne już po 3 latach nauczania elementarnej, zamiast po 4 latach, jak bywa normalnie. W nowszych czasach dąży się raczej do różniczkowania zadań wedle uzdolnień dzieci w ramach jednego zespołu, przez udoskonalenie pracy zespołowej (plan daltoński i i.), co jednak, jako rozwiązanie poza-ustrojowe, nie należy już do naszego tematu.

**14. Pierwsze rozgałęzienie pionowe.** Najbardziej spornym zagadnieniem ustroju szkolnego jest kwestia, na którym miejscu należy wydzielić ze wspólnego pnia szkołę dla przyszłych pracowników teoretycznych (czyli w skrócie: szkołę teoretyczną). Tak nazywać będziemy w dalszym ciągu szkołę, która w dzisiejszych ustrojach zajmuje miejsce dawnych

gimnazjów, a w obecnym ustroju szkolnictwa polskiego nazywa się oficjalnie szkołą średnią ogólnokształcącą.

Trudność rozwiązania tego problemu polega na przeciwieństwie różnych stanowisk, z których musi on być rozpatrzone. Ze stanowiska tradycji byłoby naturalne możliwe wczesne oddzielenie szkoły typu gimnazjalnego od szkoły powszechnej, mianowicie w 9 lub 10 roku życia, a nawet jeszcze wcześniej, w tak zwanych klasach wstępnych. Ta tradycja jest, jak widzieliśmy, wynikiem dawnej odrębności kształcenia gimnazjalnego, jako starszego typu, od kształcenia powszechnego elementarnej. Z punktu widzenia dzisiejszych potrzeb społecznych natomiast punkt rozgałęzienia powinien być przesunięty jak najdalej, co uzasadniliśmy w poprzednim ustępie.

Poważniejsze jeszcze przeciwieństwo powstaje między stanowiskiem psychologicznym a zawodowym. Z punktu widzenia psychologii różniczkowej uczniowie powinni wstępować do szkoły teoretycznej w wieku, który już pozwala na dość pewne rozpoznawanie w nich typu teoretycznego. Okresem tym jest wiek dojrzewania. Tymczasem od czynności zawodowych przyszłych teoretyków nieodłączne są pewne sprawności i wiadomości, których nabywanie wymaga długiego czasu; głównie chodzi tu o znajomość języków obcych i o ściślejsze wyrobienie językowe w ogóle. Rozpoczęcie odnośnych ćwiczeń w wieku wcześniejszym, około 10 roku życia, jest przez wielu uważane za warunek do osiągnięcia wystarczających wyników w praktycznie dopuszczalnym czasie, t. j. mniej więcej do 18 roku życia.

Odpowiednio do wagi, jaką przywiązano do tych różnych punktów widzenia, poszczególne systemy szkolne zadecydowały co do punktu pierwszego rozłączenia szkoły jednolitej. Jak widzieliśmy przedtem, punkt ten waha się od ukończonego 4-go do ukończonego 6-go roku nauki szkoły powszechnej.

<sup>1)</sup> Por. art. „Szkoły specjalne” w tomie III Enc. Wych.

15. Zagadnienie stopnia pośredniego. Dążąc do pokonania przeciwieństw, związanych z kwestią oddzielenia gałęzi teoretycznej od głównego pnia systemu szkolnego, pedagogowie nie zadowolili się szukaniem najodpowiedniejszego punktu rozgałęzienia, lecz starali się znaleźć jeszcze sposoby rozwiązania w samej strukturze szkoły.

Najbardziej dyskutuje się obecnie próby stworzenia stopnia pośredniego między wspólną szkołą elementarną a jej późniejszymi rozgałęzieniami. Argumenty, przemawiające za takim rozgałęzieniem, są zarówno natury społecznej, jak i psychologicznej. Pod względem społecznym stopień pośredni umożliwia przesunięcie terminu przejścia do szkół bardziej specjalnych, co, jak widzieliśmy, dla wielu uczniów obniża koszty szkolenia. Pod względem psychologicznym korzyści są jeszcze znacznějšíe. Czas przeznaczony na stopień pośredni pokrywa się mniej więcej z fazą przejściową, czyli okresem przedpokwitania, lub nie wiele ją przekracza. Można zatem uwzględnić specyficzne wymagania tego okresu w sprawach dydaktycznych i wychowawczych. Szczególnie ważny jest moment, że jest to okres budzących się, ale jeszcze nie określonych zainteresowań specjalnych, okres tworzących się, ale nie ustalonych podstaw przyszłej formy życiowej. Właściwym zadaniem stopnia pośredniego byłoby zatem ułatwienie wyboru drogi życiowej. Jest to możliwe przez pewną swobodę programu. Ustala się np. prócz trzonu przedmiotów głównych także różne zajęcia względnie obowiązujące itp. Daje to młodzieży sposobność orientowania się we własnych zamiłowaniach i przygotowania do następnego ostatecznego zróżniczkowania.

Taka jest myśl u podstaw idei stopnia pośredniego, który Hessen<sup>1)</sup> nazywa najbardziej charakterystycznym objawem

nowoczesnych poglądów w dziedzinie zagadnień ustrojowych. Urzeczywistnienie tego typu doprowadza do trójczłonowej struktury poziomej systemu szkolnego, zamiast dawniejszej struktury dwuczłonowej; system szkolny składa się wówczas a) z niezróżniczkowanego stopnia elementarnego, b) ze stopnia pośredniego, przygotowującego różniczkowanie, oraz c) ze stopnia wyższego zróżniczkowanego.

Znajdujemy taki ustrój przede wszystkim w Anglii, przekształcającej swój system szkolny w myśl zasad głośnej ankiety z r. 1926, znanej pod nazwą *Hadow Report*. Stopień pośredni, t. zw. *senior department*, następuje po 6 latach szkoły elementarnej (rozpoczynającej się o 2 lata wcześniej, niż u nas, dzięki instytucji „szkoły dziecięcej”), a więc obejmuje młodzież od 11 do 14 roku życia. Skoncentrowane często w osobnych zakładach zbiorowych, t. zw. *central schools*, zróżniczkowane w rozmaity sposób, z ułatwionym przejściem między poszczególnymi odmianami posiadają te szkoły właściwości siła, kierującego młodzieź do poszczególnych typów szkolenia zawodowego, zarówno praktycznego jak i teoretycznego. Dopiero po ukończeniu tej szkoły<sup>1)</sup> młodzież wstępuje do szkół, odpowiadających naszemu gimnazjum i liceum (*secondary schools*).

Przytaczamy dosłownie odnośne ustępy ankiety, ponieważ wyrażają bardzo jasno zasady ustrojowe, na których się koncepcja stopnia pośredniego opiera<sup>2)</sup>.

„Wykształcenie elementarne powinno być uważane za ukończone około 11 roku życia. W tym wieku powinien się rozpocząć drugi szczebel, który na razie oznaczymy bezbarwną nazwą szczebla

<sup>1)</sup> Ustrój ten nie jest jeszcze przeprowadzony, jest to raczej ideał, do którego się dąży. Przeważnie istnieją szkoły teoretyczne (*grammar schools*), odgałęziające się od szkoły elementarnej równocześnie z *central school*.

<sup>2)</sup> The education of the adolescent. London 1926, Board of Education. Str. 71., 77—78, 84 i nast.

<sup>1)</sup> Podstawy pedagogiki, wyd. 2, str. 214.



„poelementarnego”. Szczebel ten, który dla wielu uczniów kończyłby się w 16, dla niektórych w 18 lub 19, lecz dla większości w 14 lub 15 roku życia, powinien być, o ile możliwe, ujęty jako jedna całość, na którą składają się rozmaite typy wykształcenia, posiadające tę wspólną cechę, że odpowiadają potrzebom dzieci wkraczających w okres dojrzewania”.

„Wszystkie normalne dzieci powinny uczęszczać do jakiegoś typu szkoły poelementarnej. Większa niż dotychczas ilość dzieci powinna przejść do „szkoły średniej” w dotychczasowym znaczeniu tego słowa; ale poza tym szczebel poelementarny powinien obejmować jeszcze inne typy szkół o programach rozmaitych, zależnie a) od wieku, do którego większość dzieci uczęszcza do danej szkoły, oraz b) od zainteresowań i zdolności dzieci, dla których dana szkoła ma być głównie przeznaczona”.

„Według jednomyślnego zapatrywania wszystkich, normalnym wiekiem przejścia ze szkoły elementarnej do poelementarnej jest mniej więcej ukończenie 11 rok życia”.

„Uznano powszechnie, że celem polityki szkolnej powinno być nie tylko wybranie jakiejś mniejszości dzieci do drugiego szczebla, lecz zapewnienie temu drugiemu szczeblowi dostatecznej elastyczności i dostatecznej różnorodności typów, ażeby mógł odpowiadać potrzebom w s z y s t k i c h dzieci. To przekonanie uważamy za jeden z najważniejszych kroków naprzód, jaki uczyniono od czasu urządzenia systemu wychowania publicznego w ogóle. Znaczy to, że drugi szczebel kształcenia następuje po pierwszym dlatego, że dzieci osiągnęły okres swego rozwoju, w którym dojrzały do niego, nie zaś tylko dlatego, że ich rodzice posiadają środki na opłacanie szkoły, albo też ponieważ odznaczają się tak niezwykłymi zdolnościami, że społeczeństwo uważa za stosowne zajmować się nimi. Wszystkie więc idą naprzód, jakkolwiek różnymi drogami. Selekcja przez różniczkowanie zastępuje selekcję przez eliminację”.

„Wykształceniem humanistycznym lub wyzwolonym (*a humane or liberal education*) nie jest wykształcenie osiągnięte przez same książki, lecz takie, które doprowadza dzieci do styczności z szerszymi interesami ludzkości. Szkoły powinny dawać takie właśnie wykształcenie przez program, dostarczający dużo sposobności do pracy praktycznej i związanej z życiem”.

„W pierwszych latach program szkół poelementarnych powinien być dość podobny do programu szkół, dotychczas nazywanych zwykle średnimi. Powinien obejmować język obcy, z możliwością zwolnienia od tego przedmiotu w specjalnych wypadkach. Kierunek praktyczny powinien następować dopiero w ostatnich dwóch latach”.

„Pragniemy zaznaczyć jasno, że w wieku 11 lat dzieci rozpoczynają nową fazę swego kształcenia, różniącą się od szczebla elementarnego co do metod, celów, przedmiotów i tradycji”.

Jeszcze wyraźniej sformułował myśl stopnia pośredniego twórca austriackiej reformy szkolnej O t t o G l ö c k e l. W jego pierwotnym projekcie, system szkolny w Austrii podzielony był na 3 stopnie po 4 lata (*Grundschule, Mittelschule, Oberschule*). Drugi stopień posiada wyraźnie ów charakter szkoły „różnicującej”, co osiągnięte zostało dzięki oryginalnemu pomysłowi organizacyjnemu. Mianowicie Glöckel chciał urządzić wewnątrz każdej klasy stopnia pośredniego dwie grupy uczniów, t. zw. *Klassenzüge* (gałęzie klasowe). Szereg przedmiotów i zajęć, a przede wszystkim całe życie zespołowe z jego wpływem wychowawczym, miało być wspólne dla całej klasy; tylko w pewnych przedmiotach, jak matematyka i języki, program miał być ruchomy, umożliwiając przydział ucznia do jednej z grup, zależnie od jego zdolności i zainteresowań. Kończąc szkołę według wymagań jednej grupy, mógł wstąpić do szkoły teoretycznej, przygotowującej głównie do uniwersytetu. Przy tym systemie obserwacja kilkuletnia miała możliwość na-

prawienia wszelkich błędów popełnionych w ocenie młodzieży, gdyż przechodzenie z jednej grupy do drugiej było nietrudne.

System Glöckla został tylko częściowo urzeczywistniony. Zamiast typu 4-letniej szkoły teoretycznej „*Oberschule*”, następującej po ukończeniu stopnia pośredniego, pozostawiono w Austrii dawne 8-letnie szkoły średnie (gimnazja i in.). Stopień pośredni, nazwany obecnie „*Hauptschule*”, został jednak urzeczywistniony według planu Glöckla i zbliżony w programie do 4 niższych klas szkoły średniej. W ten sposób możliwość przejścia do wyższych klas szkoły średniej jest otwarta dla młodzieży kończącej „*Hauptschule*”.

W wymienionej zmianie planu Glöckla widoczny jest wpływ argumentu „zawodowego”. Większość pedagogów uznała, że materiał naukowy, jaki musi opracować przyszły pracownik teoretyczny, nie da się przerobić w ramach szkoły różnicującej i następującej 4-letniej szkoły teoretycznej. Kompromisu szukano w upodobnieniu programów szkoły pośredniej i niższych klas szkoły średniej. Jak wiadomo, podobne rozwiązanie przyjęły także pierwsze programy w nowej Polsce.

Również w Stanach Zjednoczonych, w których zresztą pomysł „stopnia średniego” najpierw powstał, został on zrealizowany, jednak w nieco innej formie. Tam bowiem następuje szkoła tego typu pod nazwą „*junior high school*”, jako 3-letnia, po 6-letniej szkole elementarnej. Charakter tej szkoły jest wyraźnie „różnicujący”. Po jej ukończeniu można przejść do (również 3-letniej) „*senior high school*”, obejmującej typy zarówno teoretyczne jak i zawodowe. Znamienne jest opóźnienie amerykańskiej szkoły pośredniej w stosunku do angielskiej lub austriackiej, wskutek czego obejmuje ona uczniów od 12 — 15 lat, a więc przekraczających już fazę przejściową.

Polska w swoim nowym ustroju nie uwzględniła typu „szkoły pośredniej”,

lecz wybrała inne drogi rozwiązania oddzielnych zagadnień strukturalnych.

**16. Struktura szkoły teoretycznej.** Charakter szkoły dla przyszłych pracowników teoretycznych, zastępującej w nowych systemach szkolnych dawniejsze gimnazjum i jego odmiany, jest — jak widzimy już z dotychczasowych naszych zestawień — bardzo rozmaity w różnych krajach. Pokazuje się to już w długości okresu nauki. Niektóre systemy zachowują jeszcze tradycyjny okres 9-letni (*Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule* etc. w Niemczech<sup>1)</sup>, lub 8-letni (*Gymnasium, Realgymnasium* w Austrii), wreszcie 7-letni (*lycée, collège* we Francji). W przeciwieństwie do nich znajdujemy szkoły z silnie skróconym okresem nauki, opierającym się na szkołach typu pośredniego: 4-letnie w Anglii (*secondary school*), 3-letnie w Stanach Zjednoczonych (*senior high school*<sup>2)</sup>). Droga pośrednią poszła Polska w nowym ustroju szkolnictwa ze swoją 6-letnią „szkołą średnią ogólnokształcącą” (gimnazjum i liceum).

Szkoły o dłuższym okresie nauczania wykazują zawsze wyraźny podział na dwa stopnie poziome. W Niemczech niższy stopień obejmuje 6 klas, po których ukończeniu znaczna część młodzieży, uzyskawszy pewne uprawnienia, opuszcza szkołę (*Obersekunda-Reife*). W Austrii i we Francji podobny podział zaznacza się po 4 latach nauki. Dla Polski charakterystyczny jest podział na 4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum. Widoczne jest, że niższemu stopniowi tych szkół odpowiadają w krajach o skróconym przebiegu nauki teoretycznej szkoły typu pośredniego, lub wyższe klasy szkoły powszechnej. Niższy stopień szkoły teoretycznej ma

<sup>1)</sup> Przynajmniej dotychczas; obecnie (1937) dokonywa się przejście do typu 8-letniego.

<sup>2)</sup> Krótkość okresu szkoły teoretycznej w Ameryce zrównoważona jest istnieniem stopnia przygotowawczego w szkołach wyższych (*college*).

prawie zawsze podwójny charakter społeczny: z jednej strony jest on częścią składową tej szkoły, z drugiej strony służy faktycznie dla znacznej ilości młodzieży jako przygotowanie do szkół zawodowych, lub wprost do zawodów praktycznych, co nie może pozostać bez wpływu na poziom odnośnych klas. Dzieje się zaś tak dlatego, że właściwa selekcja umysłów teoretycznych przed wiekiem dojrzewania jest niemożliwa. Te właśnie okoliczności należą do głównych motywów powstania typu szkół „pośrednich” i ograniczania właściwej szkoły teoretycznej do krótszego i późniejszego okresu.

Systemy o wczesnym rozpoczęciu szkoły teoretycznej posiadają zwykle konstrukcję, umożliwiającą przejście z wyższych klas szkoły elementarnej do odpowiednich klas szkoły teoretycznej. Wspomnieliśmy już o przybliżeniu programów wyższych klas szkoły powszechnej i niższych klas szkoły teoretycznej (Austria, Polska przed reformą), co jest niewątpliwie środkiem prowizorycznym. W Niemczech stworzono w tym celu po wojnie osobny 6 letni typ szkoły teoretycznej, opierający się na siedmiu klasach szkoły elementarnej (*Aufbauschule*) i przeznaczony dla wyjątkowo uzdolnionych, którzy nie mieli sposobności wstąpienia do szkoły teoretycznej we właściwym czasie. Zarzucono tej szkole przeładowanie materiałem<sup>1)</sup>.

Prócz podziału poziomego, wysuwa się w szkole teoretycznej zagadnienie rozczłonkowania p i o n o w e g o. Obok tradycyjnego dawnego gimnazjum, z silną przewagą języków starożytnych, wyrastały wszędzie typy, uwzględniające w większej lub mniejszej mierze przedmioty matematyczno-przyrodnicze oraz języki nowoczesne. Przyczyna leży w powstającym zapotrzebowaniu pracowników teoretycznych w dziedzinie techniki, a także w tendencji do lepszego

uwzględnienia różnic w uzdolnieniach. Mimo licznych prób, ten ostatni cel nie został na ogół osiągnięty. Po pierwsze, właściwie nigdzie nie zdecydowano się na program rzeczywiście jednostronnie zorientowany, tak jak nim był program starego gimnazjum klasycznego; we wszystkich typach szukano pewnej równowagi między przedmiotami humanistycznymi, a matematycznymi i przyrodniczymi, a jednostki o wyraźnie jednostronnym uzdolnieniu natrafiały zawsze na trudności. Po drugie, rozgałęzienie następuje często w wieku wcześniejszym, aniżeli ten, w którym różniczkowanie psychiczne uzdolnień występuje z wystarczającą wyrazistością. Wreszcie działają momenty przypadkowe przy wyborze typu; ponieważ nie wszędzie mogą istnieć wszystkie typy, młodzież uczęszcza do najbliższego zakładu bez względu na to, czy program odpowiada jej zamiłowaniom i uzdolnieniom, czy nie. Te zewnętrzne momenty stają się szczególnie dotkliwe w wypadkach, gdy wskutek przeniesienia się rodziców zmiana szkoły staje się konieczna.

Starano się przeciwdziałać ujemnym skutkom różniczkowania typów przez rozmaite konstrukcje, opóźniające rozczłonkowanie, lub umożliwiające przejście od jednego do drugiego typu, lecz w wyniku powiększyła się tylko ilość typów. W konsekwencji tych obserwacji nastąpiła obecnie, po okresie coraz silniejszego różniczkowania, tendencja do ujednostajnienia typów szkoły teoretycznej (niemiecka *Oberschule* 1937 r., polskie gimnazjum).

**17. Struktura szkolnictwa aktywności praktycznej.** Rozróżniliśmy ze Sprangerem i Kerschensteinerem dwa główne rodzaje form życiowych: aktywno-praktyczny i kontemplacyjno-teoretyczny. Odpowiadają im dwa główne typy szkół. W dawniejszych systemach szkolnych szkoła elementarna, ludowa była szkołą dla wszystkich tych, którzy bezpośrednio po ukończeniu szkoły poświęcić się mieli czynnościom praktycz-

<sup>1)</sup> Na większą skalę typ takiej szkoły ma być urzeczywistniony w szkołach partyjnych (*Hitlerschule*).

nym w różnych zawodach. Szkoła średnia czyli gimnazjum miała natomiast za główne zadanie szkolenie przygotowawcze jednostek przeznaczonych do czynności teoretycznych (jak teologowie, nauczyciele, badacze naukowi, prawnicy), lub wymagających pogłębienia teoretycznego (lekarze, część techników).

Oba typy szkół miały równocześnie, w większej lub mniejszej mierze, charakter klasowy, wskutek czego dobór uczniów często nie odbywał się z punktu widzenia rozwijającej się indywidualnej formy życiowej. Wielkie też znaczenie miał fakt, (którego przyczyn na tym miejscu analizować nie możemy), że czynności teoretyczne zajmowały wyższą rangę w ocenie społecznej niż czynności praktyczne. Z obu tych powodów nie mogło być mowy o równorzędności szkolnictwa aktywności praktycznej i teoretycznej.

Obecnie znajdujemy się od dłuższego czasu w pełnym rozwoju tendencji przeciwnej. Ocena społeczna aktywności praktycznej wzrasta, a ocena społeczna czynności teoretycznych spada. Równocześnie szerzy się przekonanie, że najwyższy obiektywnie szczebel czynności ludzkiej, mianowicie szczebel twórczości (który niewątpliwie wymaga zgłębienia teoretycznego), osiągnąć można również drogą aktywności praktycznej. Zgodnie z tymi zmianami, stwierdzamy w szkolnictwie tendencję do ustanowienia równorzędności między szkołami teoretycznymi i szkołami aktywności praktycznej.

Szkoła elementarna jest w dzisiejszych systemach jednolitych wspólną szkołą przygotowawczą dla obu typów; te typy zaś stanowią rozgałęzienia ze wspólnego pnia, przy czym gałąź aktywności praktycznej coraz bardziej dorównuje gałęzi teoretycznej tak pod względem rozbudowy, jak i oceny społecznej<sup>1)</sup>.

Wśród szkół, przygotowujących do aktywności praktycznej, rozróżniamy dwa rodzaje: p r z y g o t o w a w -

c z e (ogólne) i z a w o d o w e (wyspecjalizowane).

Rolę s z k ó ł p r z y g o t o w a w c z y c h do aktywności praktycznej spełniają wyższe klasy szkoły powszechnej tam, gdzie szkoła teoretyczna nie opiera się na całej szkole powszechnej, lecz odgałęzia się od niej na pewnym niższym punkcie. W Polsce, gdzie punkt odgałęzienia znajduje się po 6 roku nauki, 7 oddział jest zatem taką właśnie szkołą; w Niemczech i we Francji należy tu analogicznie cały wyższy szczebel szkoły powszechnej od 5 do 8 roku nauki. W niektórych krajach utworzono osobny typ szkół, zapewniających wyższy poziom przygotowania ogólnego do zawodów praktycznych, aniżeli wyższe klasy szkół powszechnych; czasem te szkoły mają przedłużony okres nauki. Takimi szkołami są 3—4-letnia szkoła wydziałowa (*Bürgerschule*) dawnej Austrii, dziś jeszcze istniejąca w Czechosłowacji, lub 6-letnia pruska „*Mittelschule*”<sup>1)</sup>, która daje również uprawnienie do zajmowania pewnych stanowisk urzędniczych. Podobną strukturę ma 3 do 5-letnia francuska „*école primaire supérieure*”, z tą różnicą, że opiera się na ukończonej szkole powszechnej. Od szkół „pośrednich”, omówionych wyżej w ust. 15, różni się ten typ zasadniczo, ponieważ jest on r ó w n o l e g ł y do niższych klas szkoły teoretycznej, podczas gdy szkoła „pośrednia” jest jej podstawą. W praktyce różnica jest nie zawsze wyraźna. Przeważa dzisiaj zdanie, że typ „szkoły wydziałowej” powinien w miarę możliwości być zastąpiony albo przez wymieniony typ „pośredni”, albo przez udoskonaloną organizację wyższego szczebla szkoły powszechnej (gdyż nie ma powodu, by ulepszone ogólne przygotowanie praktyczno-zawodowe było dostępne tylko dla części młodzieży).

1) „Szkoła średnia”. Wyraz ten używany jest w Niemczech w innym znaczeniu niż u nas; nasza „szkoła średnia” nazywa się tam *höhere Schule*.

1) Por. także wyżej ust. 12.

Szkoła praktyczno-zawodowa wyspecjalizowana, powszechnie krótko nazywana „s z k o ł ą z a w o d o w ą”, opiera się albo na całej szkole powszechnej, albo odgałęzia się od niej w pewnym punkcie; w innych znów wypadkach opiera się ona na różnych formach szkół typu „pośredniego” lub „praktyczno-przygotowawczego”, a nawet na szkołach teoretycznych lub na części ich kursu. Typy są tu bardzo rozmaite i kwestia ich rozwoju jest zupełnie płynna.

Konieczność ekonomiczna nie dopuszcza, aby cała młodzież poświęcała się, po ukończeniu 7—8-letniego okresu obowiązku szkolnego, jeszcze przez pewien czas w zupełności nauce szkolnej, chociażby zawodowej. Większa część młodzieży rozpoczyna praktyczną działalność zawodową w 15 roku życia. W myśl tedy zasad szkoły jednolitej należy jej dać możliwość dalszego kształcenia szkolnego. To zadanie spełnia szkoła d o k s z t a ł c a j ą c a, w której nauka odbywa się tylko w porach wolnych od pracy zawodowej (wieczorami, lub w pewnych dniach lub godzinach na podstawie przepisów ustawowych). Jest to typ szkoły, podlegający obecnie głębokiej i zasadniczej przemianie, głównie dzięki wybitnym teoretycznym i praktycznym wysiłkom Kerschensteiner'a. W początkach szkoła dokształcająca miała na celu wypełnianie pewnych luk, powstałych w wiadomościach początkujących zawodowców (praktykantów, terminatorów itp.) po ukończeniu szkoły powszechnej. Zbliżała się więc w najlepszym razie do typu szkoły ogólnopriготовawczej, była wspólną dla rozmaitych zawodów i na ogół niczym nie starała się nawiązywać łączności z czynnościami zawodowymi swych uczniów. Taka szkoła nie budziła zainteresowania uczniów i dawała nikłe rezultaty. Kerschensteiner, opierając się na swojej teorii kształcenia, a zwłaszcza na postulacie aktywności<sup>1)</sup>, żądał odrębnej szkoły dokształcającej dla każdej grupy pokrew-

nych zawodów. Program takiej szkoły ma nawiązać do czynności praktycznych uczniów i przez ich pogłębienie doprowadzić do wykształcenia ogólnego. Kerschensteiner sam, jako kierownik szkolnictwa miejskiego w Monachium, miał możliwość wprowadzenia swego programu w życie; obecnie jego zasady są powszechnie uznane. W dobrych warunkach wyniki szkoły dokształcającej tego typu okazały się wcale nie gorsze od wyników analogicznej całodzienniej szkoły zawodowej. Często zastępuje się nieodpowiadającą dzisiejszemu pojęciu nazwę „s z k o ł a d o k s z t a ł c a j ą c a” nazwami innymi (np. w Niemczech zamiast „*Fortbildungsschule*” — *Berufsschule*, podczas gdy nasza całodzienna „szkoła zawodowa” nazywa się *Fachschule*).

Przy dążeniu do równouprawnienia szkoły zawodowej wszelkich typów natrafia się na trudności, związane z tradycyjnym monopolem szkoły teoretycznej, jako jedynej drogi do wyższych uczelni i tym samym do kierujących stanowisk nawet w zawodach praktycznych. Także poza tym dawne gimnazjum i pokrewne typy zaopatrzone były i są w liczne, wyłączne uprawnienia do zajmowania pewnych stanowisk lub wykonywania pewnych zawodów. Nie zawsze te uprawnienia są oparte na istotnych rzeczowych potrzebach odpowiednich zawodów; często polegają one na zwyczaju, a czasem mają charakter zarządzeń ochronnych, mających utrudniać dostęp do niektórych stanowisk. Zwłaszcza w ostatnich latach stwierdzić można w niektórych krajach tendencję stałego podwyższania wymagań co do ukończenia pewnych szkół, pod wpływem wzmagającej się podaży kandydatów. Skutki tego przesadnego systemu uprawnień są ujemne. Na ogół nie mogły one wstrzymać naporu ubiegających się, ale za to przepełniły się pewne szkoły uczniami, którzy ani swoimi zdolnościami, ani swoimi zainteresowaniami do nich się nie nadają. Doprowadziło to do wyraż-

1) Por. wyżej ust. 2.

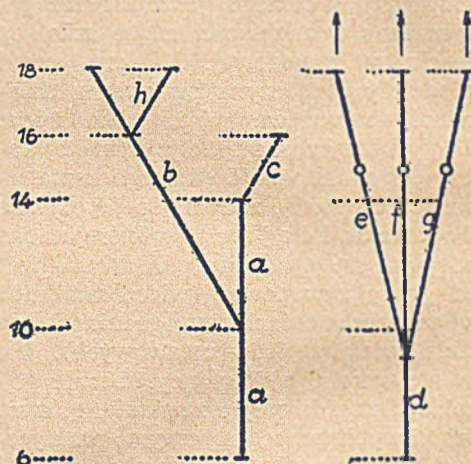
nego obniżenia poziomu szkoły teoretycznej. Ograniczenie jej uprawnień do wypadków rzeczowo uzasadnionych leży zatem zarówno w jej interesie, jak i w interesie szkół kierunku praktycznego.

W związku z tym pozostaje zagadnienie t. zw. „š l e p e j u l i c y”. Wybierając drogę aktywności praktycznej, młody człowiek nie powinien mieć zamkniętej drogi na wypadek, gdyby później jego zdolności i zainteresowania kierowały go na drogę studium teoretycznego. Z tego wynika, że po ukończeniu szkoły zawodowej (pełnej lub doksztalcającej) wstęp do szkół wyższych i najwyższych stopni, w pewnych określonych warunkach, nie powinien być niemożliwy. W tym leżą jednak poważne trudności, gdyż wykształcenie naukowe wymaga mimo wszystko dłuższego, specyficznego przygotowania teoretycznego. Przewaga szkoły teoretycznej pod tym względem nie da się więc całkiem usunąć. Rozwiązania tego problemu nie można znaleźć drogą organizacyjną, lecz raczej przez utworzenie indywidualnych możliwości dla wybitnie uzdolnionych. Ważną rolę może też odgrywać ruch „rozszerzania uniwersytetu” (*university extension* według terminu angielskiego, gdyż w Anglii ruch ten powstał) i inne urzędnictwa, należące do zakresu oświaty pozaszkolnej. Są one rozważane w odpowiednich rozdziałach „Encyklopedii Wychowania”.

**18. Analiza porównawcza niektórych systemów szkolnych.** Zasady organizacyjne, jakie wyłożyliśmy w poprzednich ustępach, występują w różnych kombinacjach w istniejących systemach szkolnych. Analiza niektórych z nich, szczególnie charakterystycznych, przyczyni się do zrozumienia, jak te zasady stosuje się w praktyce. Rysunki 1—6 mają na celu plastyczne przedstawienie zasadniczych cech systemów szkolnych. Są one zatem uproszczone, z opuszczeniem szczegółów nie decydujących o charakterze całości. Cyfry umieszczone na boku oznaczają normalny wiek uczniów,

krótkie kreski poprzeczne — początek i koniec kursu danej szkoły, strzałki u góry — możliwość przejścia do szkoły wyższej, strzałki poziome — możliwość przejścia z jednego typu do drugiego, linie przerywane — szkoły doksztalcające (nie całodziennie).

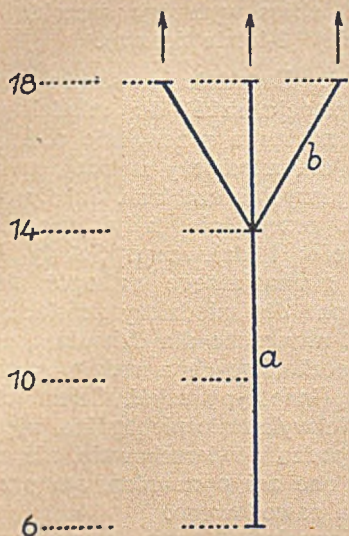
Przykładem skrajnej dwutorowości szkoły elementarnej z jednej, a średniej i wyższej z drugiej strony jest przedwojenne szkolnictwo Niemiec północnych (Prusy itp.; rys. 1). Symbolizują to w rysunku dwa odrębne pnie, z których wyrastają wyższe szczeble. Od samego początku dzieci, przeznaczone



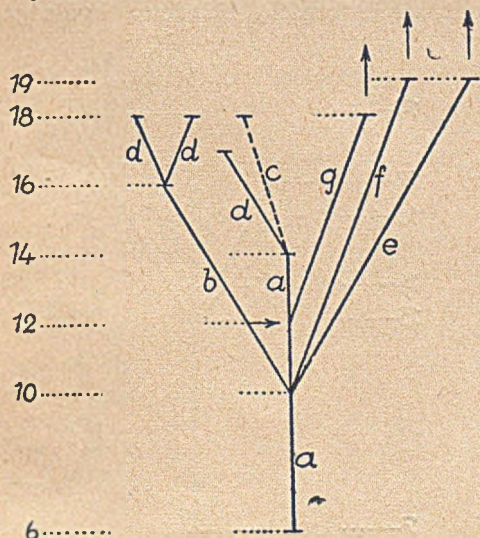
Rys. 1. Niemcy północne przed wojną. a — szkoła powszechna (*Volksschule*), b — szkoła wydziałowa (*Mittelschule*), c — szkoła doksztalcająca, d — klasy wstępne szkół średnich (*Vorschule*), e, f, g — szkoły średnie (*Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule*), h — szkoły zawodowe.

do studiów, przebywają w osobnych zakładach. Od 8-letniej szkoły powszechnej odgałęzia się po 4 latach szkoła 6-letnia, przeznaczona dla średnich pracowników w zawodach praktycznych (b). Szkoły średnie ogólnokształcące (e, f, g) są 9-letnie i posiadają różne typy, nie dopuszczające na ogół przejścia z jednego na drugi. Część uczniów opuszczała je po 6 latach, nabywszy prawa do średniej kariery urzędniczej (*Obersekunda-Reife*).

Skrajne przeciwieństwo poprzedniego systemu przedstawia przedwojenna szkoła S t a n ó w Z j e d n o c z o n y c h (rys. 2). Jest to szkoła jednoli-



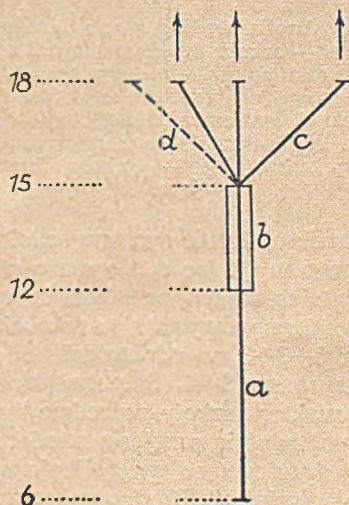
Rys. 2. Stany Zjednoczone A. P. przed wojną. a — szkoła powsz. (primary school), b — szkoła średnia ogólnokształcąca z uzupełnieniami zawodowymi (high school).



Rys. 3. Niemcy 1937. a, b jak rys. 1, c — szkoły zawodowe i dokształcające niecałodzienne (Berufsschule), d — szkoły zawodowe całodzienne (Fachschule), e, f — szkoły średnie ogólnokształcące (Gymnasium, Oberschule), g — (Aufbauschule, Hitterschule).

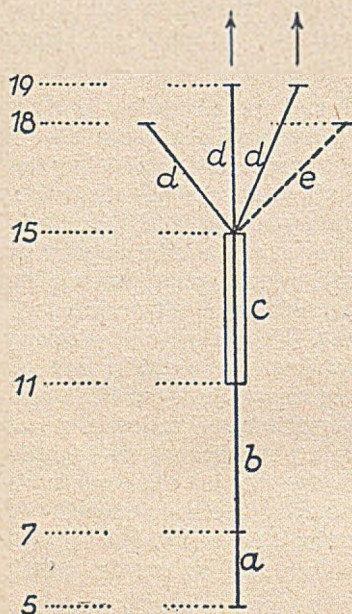
ta, rozgałęziająca się dopiero po 8-letniej wspólnej podstawie (a). Wyższy jej szczebel 4-letni (b) prowadzi do bramy szkoły wyższej; trzeba jednak wziąć pod uwagę, że uniwersytet amerykański posiada szczebel wstępny (college), zapewniający, prócz rozpoczynającej się specjalizacji, uzupełnienie kształcenia ogólnego.

Rys. 3 przedstawia obecny system niemiecki. Podstawa jest wspólna przez 4 lata, po czym następują pierwsze odgałęzienia: z jednej strony dawna „Mittelschule” (b), z drugiej szkoły średnie ogólnokształcące (e, f), redukowane ostatnio do 2 typów zasadniczych (Oberschule i Gymnasium). Wstęp do tych 9-klasowych zakładów jest dla uczniów zaawansowanych możliwy już po 3 latach szkoły powszechnej. Uczniowie, pozostający w szkole powszechnej do 14 roku życia, przechodzą po jej ukończeniu do szkół zawodowych pełnodziennych (c) lub dokształcających (d). Poza tym istnieje droga do szkół wyższych, oddzielająca



Rys. 4. Stany Zjednoczone A. P. 1937. a — szkoła powsz. (primary school), b — szkoła średnia (junior high school), c — szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe (senior high school), d — szkoły dokształcające.

się od pnia szkoły powszechnej po 6 latach (*Aufbauschule*, g), rodzaj skróconej i skondensowanej szkoły średniej ogólnokształcącej, bardzo zresztą przeładowanej materiałem i niezbyt uczęszczanej.



Rys. 5. Anglia według planu „Hadow Report”. a — szkoła dziecięca (*infant school*), b — szkoła powsz. (*primary school*), c — szkoła pośrednia (*senior department, central school, grammar school*), d — szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe (*secondary school*), e — szkoły dokształcające.

Przekształcenie systemu szkolnictwa Stanów Zjednoczonych w ostatnich latach przedstawia rys. 4. Obecną formę nazywa się w skrócie systemem 6+3+3, w odróżnieniu od dawnego systemu 8+4. Szczebel środkowy ma charakter „szkoły pośredniej” z szeroką możliwością przejścia z jednego typu do drugiego, co symbolizuje system równoległych linii. Bardzo pokrewny jest nowoczesny system angielski (rys. 5).

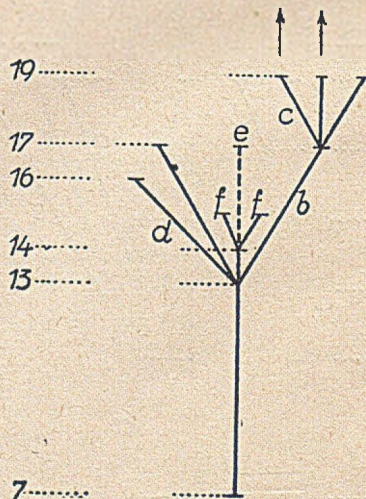
Charakterystyczne cechy nowego systemu polskiego zarysowują się silnie w rys. 6. Są nimi: późne rozgałęzienia wspólnego pnia przy braku

„szczebla pośredniego” i przy wyraźnym równouprawnieniu szkoły aktywności praktycznej (zawodowej) ze szkołą teoretyczną (ogólnokształcącą), wreszcie krótki okres wyższego szczebla szkoły średniej (2-letnie liceum).

### 19. Zagadnienia szkoły żeńskiej.

Organizacja szkół dla młodzieży żeńskiej nastąpiła przeważnie później, niż szkół dla młodzieży męskiej, zwłaszcza na wyższych szczeblach. Szkoły elementarne przeważnie były wspólne dla chłopców i dziewcząt. Szkoły średnie typu gimnazjalnego na ogół nie były dostępne dla młodzieży żeńskiej; natomiast utworzono dla dziewcząt, zwłaszcza pochodzących z rodzin zamożniejszych, inne typy szkół. Celem ich było zwykle wykształcenie ogólne, ujęte często bardzo powierzchownie, ale nie dawały one ani uprawnień, ani przygotowania zawodowego.

Przeciwko temu stanowi rzeczy powstał pod koniec 19 wieku silny ruch, zmierzający do zrównania szkoły żeńskiej ze szkołą męską. Ruch ten był oczywiście częścią składową ogólnego



Rys. 6. Polska 1937. a — szkoła powsz., b — gimnazjum ogólnokształcące, c — liceum — ogólnokształcące i zawodowe, d — gimnazja zawodowe, e — szkoła dokształcająca, f — szkoły przysposobienia zawodowego.



ruchu kobiecego, który miał na celu pełne równouprawnienie kobiet pod względem społecznym, prawnym, zawodowym i gospodarczym. Żądano więc, by dziewczęta odbierały takie same wykształcenie jak chłopcy, ażeby im udostępnić wszystkie zawody męskie. Można to było osiągnąć albo przez tworzenie szkół żeńskich, identycznych ze szkołami męskimi co do ustroju i programu, albo też przez dopuszczenie dziewcząt do szkół męskich czyli przez t. zw. koedukację. Oba te postulaty były gorąco dyskutowane i znajdowały zarówno zwolenników, jak i zdecydowanych przeciwników.

Walka o równouprawnienie kobiet została zakończona pełnym ich zwycięstwem. Nie kwestionuje się zasady, że każdy zawód jest dostępny dla kobiet na równi z mężczyznami. Jakie skutki pociągnął ten fakt za sobą w dziedzinie szkolnictwa?

Sprawa u s t r o j u i programu szkoły żeńskiej została prawie wszędzie zdecydowana w myśl z u p e ł n e j r ó w n o ś c i ze szkołą męską. Dawniejsi przeciwnicy tej równości wysuwali na czoło argument, że różnicom psychologicznym obu płci powinny odpowiadać stosownie różniczkowane typy szkół. Mogli powoływać się przy tym na zasadę indywidualności Kerschensteinera, która żąda uwzględnienia struktury duchowej uczniów w organizacji szkoły. Dzisiaj tego argumentu nie bierze się prawie w rachubę, z wyjątkiem może Niemiec, gdzie do dziś dnia utrzymały się osobne typy szkół średnich żeńskich. Do wytłumaczenia tego faktu nie wystarczy uwaga, że badania psychologii różniczkowej nad typem męskim i żeńskim nie doprowadziły może do ustalonych dostatecznie wyników. Głównym momentem jest niewątpliwie pragnienie, aby nie zamykać kobietom żadnej kariery pod pozorem nieodpowiedniego wykształcenia szkolnego. Mamy do czynienia z pozostałością po świeżej jeszcze walce ruchu kobiecego, obawiającego się utraty uzyskanych pozycji. Jest rzeczą prawdo-

podobną, że dyskusja nad różnicowaniem szkoły żeńskiej, zgodnie z typem psychologicznym dziewcząt, wróci w przyszłości na porządek dzienny. Obecna praktyka uznaje osobne typy szkół żeńskich tylko tam, gdzie chodzi o przygotowanie do z a w o d ó w specyficznie żeńskich. Do tych należy niewątpliwie także działalność kobiety jako gospodyni i matki, którą dotychczas za mało uwzględniano w ustroju i programach szkół żeńskich.

W sprawie k o e d u k a c j i zdania pedagogów są nadal podzielone. Cały ruch koedukacyjny wziął początek w Stanach Zjednoczonych, gdzie ze względu na wielkie rozprószenie kolonistów w dawniejszych czasach utworzenie osobnych szkół dla chłopców i dziewcząt byłoby gospodarczo niemożliwe. Stan ten stał się tam tradycyjny i znalazł obrońców zasadniczych, gdy w epoce późniejszej zmiana była możliwa i przez niektórych zalecana. Jeden z tych obrońców koedukacji, Harris, ujął zalety systemu koedukacyjnego w 4 punkty: 1) jest to system naturalny, gdyż odpowiada stosunkom w rodzinie; 2) jest sprawiedliwy, gdyż zapewnia równe traktowanie obu płci; 3) jest gospodarczo korzystny, gdyż częstokroć zmniejsza koszt urządzenia i utrzymania szkół; 4) jest korzystny dla dyscypliny i dla rozwoju moralnego młodzieży, szczególnie także i przez to, że zmniejsza sztuczne napięcie między płciami.

Gdy ruch koedukacyjny dotarł do Europy, powoływano się głównie na tezy Harrisa, oraz na przykład szwedzkiego pedagoga Palmgrenna, który już w r. 1876 założył w Sztokholmie eksperymentalną szkołę średnią koedukacyjną, urządzoną według wzoru rodziny z bardzo dobrym wynikiem. Dzięki temu wprowadzono zasadniczo koedukację w krajach skandynawskich, podczas gdy środkowa Europa na ogół, mimo silnej agitacji, utrzymała system osobnych szkół żeńskich.

Przeciwnicy koedukacji przypominają, że analogia szkoły z rodziną jest bardzo słaba, zwłaszcza jeżeli chodzi o olbrzymie zakłady wielkomiejskie z przepełnionymi klasami; że współzawodnictwo obu płci, przy znacznych różnicach w tempie i przebiegu rozwoju, wpływa często szkodliwie na młodzież; że naturalne napięcie w okresie dojrzewania nie da się zupełnie usunąć przez współżycie w szkole, lecz raczej potęguje się i doprowadza nierzadko do niepożądanych wydarzeń; że zwłaszcza w tym wieku powstają często trudności co do traktowania pewnych tematów w literaturze, historii itp.; że upodobnienie typu psychicznego żeńskiego do męskiego wcale nie jest pożądane; wreszcie, że w szkole koedukacyjnej powinny uczyć także nauczycielki, które znów dla starszej młodzieży męskiej nie będą na ogół odpowiednimi kierownikami.

Spór o koedukację nie jest ostatecznie rozstrzygnięty, chociaż dawno już utracił ostry charakter, jaki miał w początkach. Dzisiaj przeważa zdanie, że koedukacja nie nasuwa żadnych wątpliwości w okresie dziecięcym, podczas gdy w czasie dojrzewania i młodości istnieją poważne niebezpieczeństwa przy wspólnym wychowywaniu obu płci. Z argumentów Harrisa utrzymał się tylko w pełni argument gospodarczy: tam, gdzie nie można tworzyć szkół pewnego typu oddzielnie dla chłopców i dziewcząt, lepiej jest stworzyć szkołę koedukacyjną, zamiast żadnej, lub też zamiast szkół osobnych niższego typu. Na takim też stanowisku stoi ustawodawstwo polskie. Nimb wyższości systemu koedukacyjnego pod względem wychowania moralnego zgaśł wraz z zakończeniem walki o równouprawnienie kobiety.

## ADMINISTRACJA SZKOLNA.

**17. Systemy administracji szkolnej.** Z chwilą, gdy państwo rozciągnęło swoją działalność na dziedzinę szkolnictwa, powstało zagadnienie administracji szkolnej, odnoszącej się do szkolnictwa jako całości. Od niej należy odróżnić administrację poszczególnego zakładu szkolnego, o której traktuje osobny artykuł „Encyklopedii Wychowania”.

Administracja szkolna stanowiła w początkach wszędzie dział ogólniej administracji politycznej. Odmienność zadań i metod działania doprowadziła jednak już wcześniej do wyodrębnienia administracji szkolnej. Utworzono we wszystkich państwach władzę centralną dla spraw wychowania publicznego, przeważnie w formie osobnego ministerstwa. Zarówno dawny związek wychowania z Kościołem, jak i zasadnicze pokrewieństwo obu dziedzin w stosunku do państwa są przyczyną, że często sprawy religijne i wychowawcze opracowywane są przez jedną i tę samą władzę centralną.

Przy organizacji władz szkolnych wysuwają się na czoło trzy zagadnienia, które odnoszą się: a) do ich formy organizacyjnej, b) do ich podziału terytorialnego, c) do ich stosunku do administracji ogólnej.

**18. System biurokratyczny i kolegialny.** Forma organizacyjna każdej władzy może być albo jednostkowa czyli **b i u r o k r a t y c z n a**, albo też **k o l e g i a l n a**. W pierwszym wypadku ustrój władzy jest hierarchiczny; na każdym szczeblu decyzja we właściwych dla niego sprawach leży w rękach szefa, który wykonywa swe czynności za pomocą sztabu podwładnych urzędników. Przy ustroju kolegialnym decyzja należy do ciała zbiorowego, którego uchwały zapadają większością głosów. Dla administracji szkolnej charakterystyczną formą jest ustrój kolegialny, który spotykamy w bezwzględnej większości krajów. Władza **c e n t r a l n a** czyli ministerstwo ma ustrój kolegialny w Stanach Zjednoczonych

i w Anglii (*Board of Education*); co prawda w Anglii tylko w formie, gdyż kolegium najwyższe, złożone z ministra wychowania publicznego jako przewodniczącego i 5 innych członków gabinetu, nie zbiera się nigdy, a odpowiedzialność za jego czynności ponosi przewodniczący. We Francji minister wychowania publicznego ma przyboczną radę naczelną (*conseil supérieur de l'instruction publique*), posiadającą stały komitet wykonawczy, z funkcją nie tylko opiniodawczą, lecz rozstrzygającą w szeregu spraw należących do jej kompetencji. Analogiczne urzędy istnieją także w niektórych innych krajach; ale obok nich spotykamy często także biurokracyjną organizację władzy centralnej, jak w Niemczech, a także w Polsce. Władze drugiej instancji również nierzadko zorganizowane są według systemu kolegialnego, np. w Niemczech (*Provinzial-Schulkollegium*), w b. monarchii austriackiej (Rada Szkolna Krajo-wa); w pewnych sprawach także we Francji istnieje przy władzy szkolnej drugiej instancji ciało zbiorowe (*conseil académique*). Polska wybrała także dla władz drugiej instancji (kuratorów) system jednostkowy. W pierwszej instancji znajdujemy ustrój kolegialny bezwzględny w krajach anglosaskich (*Education Committee*), częściowy, np. we Francji (*Conseil Départemental*), w b. monarchii austriackiej (*Bezirksschulrat*) i w Niemczech (*Schuldeputation, Schulvorstand, Schulausschuss*). Polska i tu konsekwentnie omija tę formę organizacyjną.

Przyczyny tak częstego stosowania systemu kolegialnego są dwojakiej natury. Po pierwsze, sam charakter spraw wychowawczych kwalifikuje je do traktowania zbiorowego. Są to bowiem sprawy, które często trudno ująć w ścisłe przepisy; rozstrzygnięcia w wielu wypadkach zależne będą z natury rzeczy od światopoglądu decydującego. Forma kolegialna neutralizuje te wpływy i przez to lepiej zapewnia zgodność postępowa-

nia władz z ogólnymi wytycznymi polityki oświatowej. Ważniejszy jest może jeszcze drugi moment. Państwo, jak widzieliśmy, nie jest jedyną grupą społeczną, zainteresowaną w sprawach wychowawczych; w tej dziedzinie mają żywotne interesy również grupy wyznaniowe i terytorialne, oraz rodziny. Unicestwienie tych zainteresowań — nawet gdyby to było możliwe — nie leży bynajmniej w interesie ani państwa, ani wychowania publicznego. Ustrój kolegialny władz szkolnych jest tą formą, przez którą interesy wychowawcze poszczególnych grup mogą być utrzymywane i harmonizowane między sobą, jak i z nadrzędnym interesem państwowym.

Ażeby spełnić to ostatnie zadanie, ciała kolegialne w administracji szkolnej bywają tworzone w taki sposób, aby zapewnić głos przedstawicielom poszczególnych grup zainteresowanych w sprawach edukacyjnych. Angielskie lokalne „komitety szkolne” składają się z 50 członków, wybranych przez radę samorządową, po części z jej łona, a po części z poza niej; ich posiedzenia odbywają się normalnie co tydzień i są publiczne. W francuskich „radach oświatowych” wszelkich stopni zasiadają w większości członkowie wybrani przez różne ciała, głównie naukowe i nauczycielskie. W niemieckich „wydziałach” i „deputacjach” szkolnych pierwszej instancji spotykamy przedstawicieli rad miejskich, magistratów, nauczycielstwa, rodziców, duchowieństwa różnych wyznań, podczas gdy kolegia drugiej instancji składają się z samych urzędników. Rady szkolne krajowe b. monarchii austriackiej miały wśród swoich członków prócz urzędników także przedstawicieli nauczycielstwa, wyznań religijnych, krajów i miast.

**19. System centralizacyjny i decentralizacyjny.** Zagadnienie centralizacji administracji szkolnej łączy się oczywiście najściślej z ogólnym systemem administracji. W krajach anglosaskich, gdzie administracja polityczna opiera się na samorządzie terytorialnym, decydu-

jącą instancją w szkolnictwie jest „komitet edukacyjny” rady samorządowej hrabstwa (*county council*), odpowiadającego co do obszaru naszemu powiatowi. Odwrotnie, ścisły centralizm administracji ogólnej wyraża się w analogicznym ustroju władz szkolnych np. we Francji i w Polsce, podczas gdy Niemcy i niektóre inne państwa idą drogą pośrednią.

W wielu wypadkach zagadnienie decentralizacji administracji szkolnej jest polityczno-prawnym odpowiednikiem socjologicznego problemu udziału grup terytorialnych (miast, gmin itp.) w sprawach wychowania publicznego, o którym mówiliśmy w ustępie 7. Żywotny wpływ tych grup na szkołę nie da się pogodzić z centralizacją administracyjną. Ale decentralizacja administracyjna może być z pożytkiem stosowana nawet tam, gdzie prymat państwa w sprawach szkolnych jest ustalony, czego najlepszym dowodem są Niemcy.

Miarą decentralizacji jest zakres kompetencji, jaki się przyznaje władzom szkolnym pierwszej i drugiej instancji. Jako przykład najdalej posuniętej decentralizacji niech służy stan rzeczy w Anglii. Obowiązująca ustawa o ustroju szkolnym (*Fisher Act, 1918*) jest ustawą ramową. Rady samorządowe przedstawiają ministerstwu plan organizacyjny dla swego szkolnictwa, uwzględniający zasady ustawy, a opracowany po zasięgnięciu opinii niższych władz lokalnych i ewentualnie prywatnych interesantów. Wykonanie planu, zatwierdzonego przez ministerstwo, należy w zupełności do komitetu edukacyjnego rady. Zatwierdzenie planu organizacyjnego jest warunkiem udzielania subsydiów państwowych (*grants*). Ministerstwo kontroluje przez swoje organy, czy warunki, pod którymi udzielono subsydiów, są dotrzymywane, i dąży do pewnego ujednostajnienia przez wydawanie memorandumów i wskazówek, mających charakter tylko doradczy a nie obowiązujący. We wszystkich sprawach finansowych, statutowych i personalnych tery-

torialny komitet jest ostatnią instancją. Pozostawia on zresztą poszczególnym zakładom daleko idącą, a według naszych pojęć niestychaną swobodę. Nawet w szkołach publicznych (*provided schools*) zwykle tylko dyrektor mianowany jest przez komitet edukacyjny, a dobiera sobie sam resztę personelu nauczycielskiego. Również ustalenie szczegółowego programu nauczania jest rzeczą dyrektorów poszczególnych szkół. Nauczycielstwo szkół publicznych otrzymuje pensje z kas samorządowych według stawek ujednostajnionych.

W Niemczech organy kolegialne lokalne pierwszej instancji mianują nauczycieli i rozstrzygają w sprawach gospodarczych. Władze drugiej instancji w Prusach decydują ostatecznie w sprawach pedagogicznych i statutowych oraz co do podręczników dopuszczonych w podlegających im szkołach.

W Polsce uprawnienia władz pierwszej i drugiej instancji ograniczają się głównie do nadzoru, do decyzji w sprawach mniejszej wagi, oraz do opiniowania spraw, należących do danego okręgu. Wszystkie ważniejsze sprawy pedagogiczne i gospodarcze, w szczególności programy, podręczniki oraz wszelkie decyzje, związane z obciążeniem skarbu państwa, zastrzeżone są kompetencji ministerstwa.

**20. Władze szkolne a administracja ogólna.** O ile najwyższa instancja władz szkolnych, jak widzieliśmy, prawie wszędzie jest zupełnie samodzielna w formie osobnego ministerstwa oświaty, to stosunek niższych instancji do administracji ogólnej, czyli zagadnienie autonomii magistratury szkolnej regulowane jest rozmaicie.

Po raz pierwszy w Europie urzeczywistniono ustrój autonomiczny władz szkolnych w Polsce w ustawach Komisji Edukacji Narodowej. Zastosowano przy tym zasadę, że nadzór nad szkołami niższego stopnia należy do przedstawicieli szkół stopnia wyższego. Niewiele później powstał na analogicznych przesłan-

kach słynny plan ustrojowy Condorceta, przyjęty przez Konwencję republiki francuskiej w r. 1793, ale nigdy nie wprowadzony w życie. Jednak ślady tego konsekwentnie przemyślanego projektu pozostały w ustroju administracji szkolnej Francji do dnia dzisiejszego. Szkolnictwo francuskie tworzy zamkniętą całość, zwaną *université*<sup>1)</sup>, z ministrem oświaty i naczelną radą oświecenia publicznego na czele. Kraj terytorialnie podzielony jest na 18 *académies*. Każda z nich posiada wyższą uczelnię, a rektor tejże, mianowany przez ministra, pełni równocześnie funkcje szefa władzy szkolnej drugiej instancji — chociaż o bardzo ograniczonej kompetencji. Aż dotąd więc zasada autonomii władz szkolnych jest tam w pełni żywozna. Natomiast w pierwszej instancji ta zasada jest najwyraźniej ominięta. Szefem administracji szkolnej departamentu jest prefekt, jako szef administracji politycznej. Wprawdzie działa obok niego inspektor akademii, jako organ departamentalny magistratury szkolnej, lecz stanowisko jego jest wyraźnie podrzędne w stosunku do prefekta.

Jeszcze ściślejszy jest związek administracji szkolnej z administracją ogólną w większości innych krajów. Często szef administracji ogólnej pierwszej lub drugiej instancji jest zarówno szefem odnośnej władzy szkolnej. Tak np. nadprezydent prowincji pruskiej jest także prezydentem władzy szkolnej drugiej instancji (*Provinzial - Schulkollegium*), a w pierwszej instancji władza szkolna stanowi tylko oddział władzy politycznej (regencji). Analogiczny był ustrój władz szkolnych w byłej monarchii austriackiej.

Polska, idąc w ślady pamiętnej Komisji Edukacyjnej, dała administracji szkolnej ustrój zupełnie niezależny i zamknięty w sobie od najwyższej do najniższej instancji. Nasze kuratoria

<sup>1)</sup> Wyraz ten ma po francusku zupełnie odmienne znaczenie, niż nasz „uniwersytet”.

i inspektoraty podlegają tylko ministerstwu oświaty bez ingerencji wojewodów i starostów.

Zwolennicy autonomii administracji szkolnej cenią w tym systemie przede wszystkim możliwość postępowania czysto według postulatów pedagogicznych bez wpływów postronnych. Zdania co do realnej wartości tego systemu są jednak podzielone. Według niektórych wysoka ocena autonomii administracyjnej polega raczej na pewnym idealnym jej pojęciu, jako korelatu właściwej „autonomii wychowania”, uważanej przez tych krytyków za utopię. W praktyce, zdaniem ich, ściślejszy związek poszczególnych gałęzi administracji w niższych instancjach wydaje dla szkolnictwa lepsze wyniki. Doświadczenia polskie są jeszcze za krótkie, by mogły w tej mierze dostarczyć materiału decydującego.

**21. Przedmioty działalności administracji szkolnej** podzielić można na trzy kategorie: pedagogiczne, gospodarcze i personalne, które zresztą wielokrotnie o siebie zazębiają.

Do zadań pedagogicznych należy przede wszystkim ustalanie ogólnych zasad ustroju szkolnego, które będzie przeważnie aktem ustawodawczym; następnie opracowywanie lub zatwierdzanie programów nauczania oraz statutów szkolnych, ocena podręczników szkolnych i decyzja o ich dopuszczaniu, wydawanie instrukcji pedagogicznych i dydaktycznych. Zaliczamy do nich również ustalanie zasad egzaminacyjnych, kwestię uprawnień absolwentów szkół, jako też bezpośredni nadzór nad egzaminami; wreszcie wydawanie przepisów w sprawach porządkowych, jak świadectwa, ferie itp. Kontrolę wykonywania wydanych poleceń i w ogóle kontakt z życiem szkolnym umożliwia nadzór szkolny, stanowiący jedną z najważniejszych czynności władz szkolnych, któremu w „Encyklopedii Wychowania” poświęcony jest osobny artykuł.

Czynności organizacyjne władz szkolnych należą zarówno do dzie-

dziny pedagogicznej, jak i gospodarczej. Władze szkolne ustalają zasady sieci szkolnej, decydują o zakładaniu, rozbudowywaniu i znoszeniu szkół, o wielkości klas, o urzędzeniach szkolnych itp.

Właściwe czynności gospodarcze odnoszą się do zawiadywania majątkiem szkolnym, do ustalania dotacji i opłat, do budownictwa szkolnego i podobnych zagadnień. Czynności te połączone są z prowadzeniem odpowiedniej rachunkowości.

Ważnym działem są sprawy naukowe i artystyczne, zarówno natury ogólnej, jak i personalnej. Do pierwszych należy organizacja kształcenia i dokształcania nauczycieli, oraz ustalenie wymagań dla uzyskania dyplomu, dalej sprawy pragmatyki służbowej i uposażenia; do drugich awans, przenoszenie i zwalnianie nauczycieli oraz sprawy dyscyplinarne.

Organizacja opieki zdrowotnej, kolonii wakacyjnych i licznych innych urządzeń opieki społecznej dla młodzieży szkolnej jest również w coraz większej mierze objęta działalnością władz szkolnych, tak samo jak sprawa stypendiów i zwolnień od opłat szkolnych, mająca doniosłe znaczenie społeczne.

Poważną komplikację czynności administracyjnych w szkolnictwie stanowi fakt, że rozciągają się one zarówno na szkoły państwowe, jak i publiczne i prywatne. To powoduje bardzo rozmaite stopniowanie kompetencji i wymaga uwzględniania różnych interesów. W stosunku do szkół, stanowiących własność samorządów i osób prywatnych, czynności państwowej administracji szkolnej obejmują, na zasadzie ogólnego nadzoru państwa, przede wszystkim sprawy pedagogiczne, zresztą (jak wyżej wspomnieliśmy) w bardzo różnym zakresie, gdy tymczasem sprawy gospodarcze i personalne należą z natury rzeczy raczej do właścicieli szkół. Ale ingerencja administracji państwowej rozszerza się często i na te dziedziny, głównie z dwóch przyczyn: mianowicie ze względu na finansową pomoc państwa, udzielaną w licznych wypadkach szkołom samorządowym i prywatnym, oraz ze względu na postulat ujednolajnienia poborów nauczycielskich.

Rozkład wymienionych czynności na poszczególne szczeble administracji szkolnej jest ogromnie zmienny, co wykazaliśmy w poprzednich ustępach na charakterystycznych przykładach.

## ZAKOŃCZENIE.

**22. Doniosłość społeczna ustroju szkolnego.** W początkowych ustępach tego artykułu staraliśmy się wykazać zależność organizacji szkolnej od panujących w danej epoce sił społecznych. Nie mniej znamienity jest na odwrót wpływ, jaki wywiera szkolnictwo na ustrój społeczny. Wpływ ten może iść zarówno w kierunku asymilującym i jednoczącym, jak i przeciwnie, w kierunku dysymilacji i różnicowania klasowego. Zjawiska te zostały szerzej omówione i objaśnione przykładami w artykule „Socjologiczna teoria wychowania” (Enc. Wych. tom I, str. 459 i nast.).

W naszej epoce głównym zagadnieniem społecznym stał się postulat zlagodzenia różnic klasowych, odziedziczonych częściowo po dawniejszym stanowym ustroju społeczeństw europejskich, a wypaczonych i zastrzonych przez przebieg rozwoju społecznego 19 i 20 wieku. Dawniejszy ustrój szkolny większości krajów działał silnie w kierunku różnicującym, zwłaszcza z powodu dwutorowości w szkolnictwie, wyrażającej się w izolacji gałęzi wyższego kształcenia czyli szkoły średniej i wyższej, od kształcenia elementarnego. Z tego punktu widzenia widoczny staje się motyw społecz-

ny w nowoczesnych dążeniach organizacyjnych, głęboko przeorywujących i reformujących dawniejsze systemy szkolne. Doskonale określa te tendencje i ich znaczenie społeczne W. Radwan<sup>1)</sup>. „Ustrój szkolnictwa — powiada — winien zapewnić całemu narodowi taki poziom wychowania, jaki jest niezbędnym warunkiem powstania jedności kulturalnej. Ustrój szkolnictwa winien zapewnić możliwie jak najlepsze warunki rekrutacji pracowników w różnych dziedzinach według uzdolnień i charakteru, nie zaś według urodzenia i majątku... Kiedy... chcemy określić, jakim warunkom winna uczynić zadość organizacja szkolnictwa, aby te zadania były spełnione, wysuwają się na czoło dwie sprawy. Wychowanie winno przygotować ludzi do zadań obywatelskich, do współżycia społecznego i współtworzenia tego współżycia, oraz wychowanie powinno przygotować ludzi do pracy zawodowej, do współdziałania w procesie produkcji... Konflikt pomiędzy aspiracjami do rozwijania w jednostkach możliwie najbardziej pełnej, swobodnej twórczości, a potrzebami współczesnej organizacji pracy, zmierzającej do zrobienia z jednostek kółek wykonawczych w olbrzymiej maszynie produkcji — jest jednym z największych i najbardziej tragicznych konfliktów w dziejach... Rozwikłanie tego ciężkiego węzła — to jedno z największych współczesnych zadań kulturalnych. Tylko te narody, które zdołają dostatecznie dobrze i dostatecznie szybko rozwiązać to zadanie, zapewnią sobie produkcyjną siłę i pokojowy, twórczy rozwój stosunków społecznych... Treść pracy szkolnej musi być stopniowo budowana pod tym kątem widzenia. Izolacja wykształcenia ogólnego od wykształcenia zawodowego musi być przekreślona”.

Jednolitość systemu szkolnego jako całości, usunięcie monopolu szkoły średniej teoretycznej, jako jedynej bramy do odpowiedzialnych funkcji w społeczeń-

stwie, rozbudowa szkolnictwa zawodowego, wśród którego szkoła teoretyczna zajmuje jedynie miejsce jednej z jego gałęzi, zastąpienie selekcji negatywnej doborem właściwym jednostek na właściwe miejsce — główne te tezy ustrojowe, które przedstawiliśmy w poprzednich ustępach, stają się równocześnie narzędziem rozwoju społecznego, a w każdym razie usuwają przeszkody, które przeżyte typy stawiają prawidłowemu biegowi tego rozwoju.

O ile więc błędem byłoby niedocenywanie znaczenia społecznego ustroju szkolnego, to jednak ostrzegać należy przed jego przecenianiem. Przytaczamy przekonywujące wywody Kerschensteina, wypowiedziane na końcu jego książki o teorii organizacji kształcenia<sup>1)</sup>. Mówiąc o nieustannej zmianie, dokonywanej się w systemie szkolnym każdego narodu zgodnie ze zmieniającą się strukturą społeczną, Kerschensteiner zwraca uwagę na fakt, że organizacja wychowania publicznego następuje dopiero w pewnym czasie po dokonanych zmianach społecznych i kulturalnych z powodu naturalnej siły bezwładności, właściwej wszystkim twórcom dziejowym. Ten właśnie fakt, powiada Kerschensteiner, może nas pouczyć — jakkolwiek nasz zapal reformatorski niełatwo chce w to uwierzyć — że żaden system szkolny nie może od siebie uzależnić przyszłego ukształtowania narodu. Gdybyśmy nawet, zamiast rozbudować organicznie system szkolny, jaki się wytworzył w dziejach, rozbili go doszczętnie, ażeby zaprowadzić nowy ład społeczny za pomocą bezwzględnie nowego systemu, to i wtedy, zanim jego działanie mogłoby się objawić, stosunki społeczne rozwijałyby się dalej wskutek własnej swej dynamiki — a różnica faz pozostałaby taka sama.

„Chcieć wprowadzić społeczeństwo narodowe na nowe tory rozwoju za pomocą ustroju szkolnego — tak kończy Kerschensteiner swe wywody — jest to

<sup>1)</sup> Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa, str. 10 i nast.

<sup>1)</sup> Theorie der Bildungsorganisation, str. 253 i nast.

marzenie, które nawet wówczas nie byłoby piękne, gdyby mogło być spełnione. Pod przemożnym wpływem swych nadziei i tęsknot do wybawienia z cierpień terażniejszości ludzie zbyt często zapominają, że żaden przyszły stan społeczeństwa nie będzie stanem ostatecznym, że każdy jest tylko przejściem do nowych zmian, i że każdy nowy stan skłania ludzi, jak w znanej bajce o rybaku i jego żonie, jedynie do nowych pragnień. Wszystko, co dobrze zorgani-

zowany ustroj wychowania publicznego może zdziałać, zawiera się w tym jednym zadaniu: starać się o to, by młodzież, której przypadnie w przyszłości udział w rozwoju społeczeństwa, zdobyła postawę ducha i woli, charakterystyczną dla człowieka wykształconego. Tą postawą jest: obiektywne oddanie się wartościom duchowym, oraz cześć dla dóbr duchowych przeszłości i terażniejszości, zarówno rzeczowych jak osobowych, zarówno narodowych jak ogólnoludzkich”.

#### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. RADWAN W.: Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej polskiej. Warszawa 1925. 2. HESSEN S.: Podstawy pedagogiki. 2 wyd. Warszawa 1935.
3. KUCHTA J.: Psychologiczne i wychowawcze podstawy nowych programów. Lwów 1936. 4. FONDALIŃSKI J. Ks.: Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii. Poznań 1936.
5. CRAIK H.: The state in its relation to education. 3 ed. London 1914. 6. DEWEY J.: Democracy and education. New York 1920. 7. ROMAN F. W.: The new education in Europe. London 1930. 8. HANS N.: The principles of educational policy. 2 ed. London 1933.
9. WILLMANN O.: Didaktik als Bildungslehre. 3. Aufl. Braunschweig 1903.
10. KERSCHENSTEINER G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin 1917. 11. TUMLIRZ O.: Das Problem der Einheitsschule und des Aufstiegs der Begabten. Leipzig 1920. 12. KERSCHENSTEINER G.: Das einheitliche deutsche Schulsystem. 2 Aufl. Leipzig 1922. 13. KÖHN W.: Schulrecht in Preussen. Leipzig 1928. 14. KERSCHENSTEINER G.: Theorie der Bildung. Leipzig 1926. 15. KERSCHENSTEINER G.: Grundfragen der Schulorganisation. 5 Aufl. Leipzig 1927. 16. SPRANGER E.: Lebensformen. 6 Aufl. Leipzig 1927. 17. SPRANGER E.: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. Berlin 1928. 18. DOLCH J.: Das Elternrecht. Langensalza 1928. 19. GEISSLER G.: Die Autonomie der Pädagogik. Göttingen 1929. 20. KERSCHENSTEINER G.: Theorie der Bildungsorganisation. Leipzig 1933. 21. GIESE G.: Staat und Erziehung. Hamburg (1933). 22. SCHRÖTELER J.: Geschlechtertrennung oder Geschlechtervermischung. Düsseldorf 1935.
23. FAVRE L.: La réforme de l'enseignement. Paris 1923. 24. FERRIÈRE A.: La coéducation des sexes. Genève (1927). 25. VAISSIÈRE J. de la: La coéducation des sexes. Paris 1928. 26. Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement. T. 1—4. Genève 1933—1936.



# PROGRAM SZKOLNY

napisal

**D r. BOGDAN NAWROCZYŃSKI**  
Prof. Uniw. J. Piłsudskiego w Warszawie

**1. Uwagi wstępne.** Większą część pracy niniejszej wypełnią ogólne rozważania, dotyczące głównych zagadnień programu szkolnego. Zagadnienia te sprowadzamy do następujących pięciu punktów: 1) wychowawcze zadania programu szkolnego, 2) wybór materiału nauczania, 3) synteza w programie szkolnym, 4) zindywidualizowanie programu, 5) program a nauczyciel. Dopiero po omówieniu tych spraw w sposób ogólny przejdziemy do rozbioru podstawowych założeń obecnych programów w Polsce. Będziemy się przy tym starali o to, aby one wystąpiły nie tylko w świetle ogólnych postulatów pedagogicznych, lecz również na tle warunków życia polskiego.

Odsyłając czytelnika, pragnącego się poinformować o odrębnych zagadnieniach programów szkół wyższych i średnich zawodowych, do prac poświęconych tym szkołom, ograniczamy nasze zadanie do omówienia spraw, związanych z programami szkół ogólnokształcących. W punkcie, poświęconym obecnym programom w Polsce, zmuszeni jesteśmy jeszcze bardziej zacieśnić zakres naszej pracy. Będziemy, mianowicie, mówili tylko o programach szkoły powszechnej trzeciego stopnia i gimnazjum. W chwili bowiem, gdy piszemy tę pracę, Ministerstwo wydało programy tylko dla tych dwu szkół ogólnokształcących<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Program Nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, — Pro-

gramy natomiast dla szkół powszechnych drugiego i pierwszego stopnia oraz dla liceów ogólnokształcących nie wyszły jeszcze ze stadium opracowania.

**2. Wychowawcze zadania programu szkolnego.** Szkoła ogólnokształcąca jest nie tylko uczelnią. Zadania jej nie ograniczają się do przekazywania już wytworzonych dóbr kulturalnych nowym pokoleniom. Ma ona na tych dobrach wychować człowieka dla kultury i społeczeństwa.

Temu wielkiemu zadaniu szkoła nie sprostą, gdy będzie w programie nauczania widziała tylko wskazówkę, co młodzież ma sobie przyswoić intelektualnie. A jednak mimo wszystko, co już powiedziano i napisano o ciasnym intelektualizmie szkolnym, jakże często można się spotkać z mniemaniem, że program szkolny po prostu tylko wskazuje, czego młodzież ma się uczyć na pamięć, czy — w lepszym wypadku — na rozum.

Chcąc wejść w głębsze zagadnienia programu szkolnego, trzeba przede wszystkim przewyciężyć ten płytki sposób rozumienia rzeczy. Nie znaczy to, aby młodzież nie miała się wyuczać różnych spraw, o których mowa w każdym programie. Tego od niej wymagać trzeba, tego się może od niej wymagać za mało. Program szkolny jednak powinien sięgać dalej i głębiej. Jak wszystko, co składa

gram Nauki w gimnazjach państwowych, Ministerstwo W. R. i O. P., 1934 r.

się na szkołę, ma on służyć najwyższemu celom wychowawczym.

Te cele polegają na urobieniu osobowości wychowanków, na uczynieniu z nich czynnych i twórczych uczestników tej kultury, tej grupy społecznej, w której im żyć wypadnie.

Program szkolny przyczynia się do osiągnięcia tych celów przez to, że wskazuje te dobra kulturalne, które mogą wywrzeć największy wpływ wychowawczy na dzieci i młodzież. Na tym polega pedagogiczne znaczenie programu szkolnego.

Liczne życiorysy mówią o tym, jak głęboki wpływ wychowawczy w pomyślnych warunkach wywierają niektóre dobra kulturalne. Jeden przykład wystarczy. Z biografii Stanisława Konarskiego wiemy, iż pod wpływem wykształcenia, jakie otrzymał w kraju, hołdował za młodu różnym przesądom i złemu smakowi epoki saskiej. Dopiero zetknięcie się z granicą z innymi poglądami, z inną szkołą, przestoczyło go wewnątrz. Szczególnie głęboki wpływ wywarła nań literatura francuska XVII i XVIII wieku. Pisma Descartes'a, Pascala, Gassendi'ego, Malebranche'a, Fenelona, Corneille'a, Moliere, Rollina uczyniły z niego jak gdyby innego człowieka. Wpływ zaś ich polegał nie tylko na tym, że wzbogaciły jego umysł zasobem nowych wiadomości, lecz przede wszystkim na tym, że zmieniły jego pogląd na wartość ludzi, stosunków i rzeczy, że otworzyły mu oczy na sprawy, których dawniej nie doceniał, że doprowadziły do wytknięcia sobie wielkich celów na przyszłość. W Konarskim, jednym słowem, powstał nowy świat wartości, dokoła niego zaś zorganizowało się w nim nowe życie duchowe.

Wyobraźmy sobie teraz, że stało się inaczej. Niechby Konarski był zdobył na Zachodzie tylko duży zasób nowych wiadomości, pozostając wierny starym swoim ocenom. W tym wypadku wpływ zachodnio-europejskiej kultury na niego był by o wiele bardziej powierzchowny. Pozostawiając w nim starego człowieka,

wyposażała by go ona tylko w większą erudycję. Zmieniając szczegóły, nie zmieniłaby zasadniczej budowy jego życia duchowego.

Otóż i mamy dwa sposoby oddziaływania kultury na człowieka: jeden powierzchowny, drugi sięgający do samego rdzenia życia duchowego. Czyż potrzeba wyjaśniać, jaki to ma związek z naszym tematem? Mówiąc o wychowawczych zadaniach programu szkolnego, nawiązujemy do tych wypadków, kiedy dobra kulturalne wywierają ów głębszy wpływ na człowieka. Rozumiemy przy tym, że ten wpływ nie może powodować w uczniu szkolnym takich zmian, jakie sprawił w Stanisławie Konarskim. Nie dążąc do wywoływania przełomów duchowych w dzieciach i młodzieży, pedagog wierzy jednak w to, iż dobra kulturalne, wymienione w programie szkolnym, wywierają wpływ kształtujący na wrażliwe i plastyczne dusze jego uczniów. Na tym też przekonaniu, wyraźnie sformułowanym jeszcze przez Platona, opiera się pomysł poddawania dzieci i młodzieży długotrwałemu oddziaływaniu celowo dobranych dóbr kulturalnych. Pedagog, układając program, wychodzi z założenia, iż na tym programie urobią się ideały młodego pokolenia, że ono wchłonie podane mu wzory człowieka i społeczeństwa, że się na nich ukształtuje wewnątrz.

Nadzieje te, niestety, nie zawsze się sprawdzają. Obok wypadków, kiedy młodzież wychodzi ze szkoły urobiona w duchu, którym jest przepojony jej program, można wskazać i inne wypadki, świadczące o tym, że młodzież czasami kształtuje się wewnątrz na przekór znienawidzonej przez siebie szkole. Tak formował się przekorny duch młodego Shelley'a. Tak było u nas w szkole zaborczej, gdy ona usiłowała wynarodowić naszą młodzież.

Tego rodzaju niepowodzenia pedagogiczne należy sobie tłumaczyć tym, że program szkolny nie jest jedynym czynnikiem wychowującym. Jest on tylko jednym z czynników — i to nie najważniejszym.

szym. Gdy nie jest z pozostałymi zharmonizowany, lub, co gorsza, gdy ma przeciw sobie potężniejsze wpływy, musi zawieść. Tak jednak dzieje się w wypadkach rozstroju moralnego w szkole. Gdy wszystko jest w porządku, program niewątpliwie urabia uczniów, i to tym skuteczniej, im więcej ma w sobie ducha, im bardziej jest zwarty i zdecydowany, im wyraźniej przezeń prześwieca sugestywny wzór człowieka i obywatela.

**3. Wybór materiału nauczania.** Nie każde dobro kulturalne zdolne jest wywierać wpływ wychowawczy na młodzież; nie każde będzie ją urabiało w obranym przez organizatorów szkoły kierunku. Dlatego to z zagadnieniem celów, którym ma służyć program szkolny, wiąże się zagadnienie wyboru materiału nauczania. Pedagog, przystępując do tworzenia programu szkolnego, powinien mieć przed sobą wyraźny wzór człowieka, którego chce wychować, wyraźny ideał społeczeństwa, któremu jego wychowanek ma służyć. Chcąc te ideały urzeczywistnić w swoich wychowankach, musi on jak najskrupulatniej wybrać materiał nauczania z olbrzymiej skarbnicy kultury narodowej i ogólnoludzkiej, kierując się obranym przez siebie celem wychowawczym.

Przeprowadzić tego rodzaju wybór nie jest rzeczą łatwą z wielu względów, przede wszystkim jednak dlatego, że dokonując go, pedagog staje pomiędzy olbrzymim bogactwem kultury, a ograniczoną pojemnością duszy dziecięcej i młodzieńczej.

Dóbr kształcących w różnych dziedzinach kultury jest zasób niemal nieprzebrany. Gdyby ktoś chciał umieścić w programie szkolnym wszystko, co się do celów pedagogicznych nadaje, przedłowałby go ponad wszelką miarę materiałem nauczania. Tymczasem dobra kulturalne wtedy tylko kształcą młodzież, gdy ona je otrzymuje w umiarkowanych dawkach. Ich nadmiar stępią wrażliwość ucznia, sprowadza niepożądane zjawisko przesyty, hamuje rozwój duchowy. Jest

więc czymś z pedagogicznego punktu widzenia szkodliwym. Cóż dopiero, gdy się zważy, iż czas, przeznaczony na przechodzenie programu, jest ograniczony. Im większy materiał, tym szybsze tempo pracy. Aż wreszcie poczyna brakować w szkole czasu na przetrwanie podawanego materiału, na wydobywanie ukrytych w nim wartości kształcących. Jedna sprawa po drugiej przelatuje szybko, jak obrazy w kinematografie. Nauczyciel, troszcząc się o to, czy zdąży z kursem, nie zwalnia ani na chwilę gorączkowego tempa pracy. Uczniowie chwytają rzeczy z wierzchu, po łebkach. O głębszym zrozumieniu tak podawanego materiału, o należyтым przetrwaniu go na swoją własność, o kształceniu się na nim w tych warunkach nie może być mowy.

Jakaż na to rada? Zmniejszyć materiał nauczania, dawać go niedużo, lecz za to w najlepszym wyborze, przerabiać go z młodzieżą spokojnie a gruntownie. Jednym słowem: *non multa sed multum!*

Mądra to maksyma. Niestety, kto zetknął się z pracą nad układaniem programów szkolnych, ten wie, jak trudno ją urzeczywistnić. Trudność polega na tym, że pedagog, układający program szkolny, ulega bardzo silnemu naciskowi z różnych stron. Przedstawiciele różnych dziedzin kultury duchowej, rzecznicy najrozmaitszych zawodów, najrozmaitszych sfer gospodarczych, społecznych, politycznych, państwowych występują ze swymi żądaniami. I trudno odmówić im słuszności. Wszyscy przytaczają ważne argumenty, wszyscy mają rację. Gdyby jednak uwzględnić równomiernie ich żądania, powstałby program monstrualnie przedładowany materiałem nauczania.

Nie mogąc dogodzić wszystkim, pedagog musi dokonać wyboru, kierując się jakimiś zasadami. I tu nasuwają mu się dwa zagadnienia. Można je sformułować w następujący sposób: 1) w jakiej mierze należy się przy wybieraniu materiału nauczania liczyć z systemem własnych przekonań pedagogicznych, a w jakiej

czynić zadość wymaganiom, przychodzącym z zewnątrz? 2) co ważniejsze: potrzeby dziecka, czy też społeczeństwa?

#### 4. Doktryna czy realizm socjalny?

Zacznijmy od pierwszej z tych kwestii. W radykalny sposób rozstrzygnął ją pierwszy w naszej kulturze twórca pomysłu na wielką skalę programu wykształcenia. Był nim Plato. Własny pogląd na świat i życie, własne przekonania pedagogiczne — tym się kierował, pisząc poświęcone programowi wykształcenia księgi *Rzeczypospolitej*. Nie czynił przy tym żadnych ustępstw, nie wchodził w żadne kompromisy. Wyrzucając poematy Homera, dowiódł, do jakiego stopnia lekcewałzył zarówno tradycję, jak opinię sobie współczesną. Idąc po tej drodze, stworzył program zwarty, konsekwentny, który jednak nie wszedł w życie.

Za naszych czasów podobną bezwzględnością odznaczyli się pedagodowie bolszewicy. Zwłaszcza w okresie od 1917 do 1923 roku wysnuwali oni programy szkolne drogą możliwie najbardziej prostoliniowego rozumowania z doktryny Marxa i Lenina. Mając władzę w ręku, wprowadzili je do szkół. Po upływie jednak kilku lat musieli je zreformować, przystosowując do realnych potrzeb państwa i partii bolszewickiej<sup>1)</sup>.

Na przeciwnym biegunie wypadnie umieścić tych licznych autorów programów, którzy troszczą się przede wszystkim o to, aby dogodzić możliwie wszystkim. Ich programy zazwyczaj wchodzi w życie, ale nie wnoszą do niego nowych wartości. Będąc wynikiem kompromisowej łątaniny, nie mają ani kręgosłupa, ani własnego oblicza. Czyż potrzeba przykładów? Takich programów jest aż nazbyt wiele!

Otóż i mamy dwa krańcowe typy programów: jeden zwarty, konsekwentny, ale doktrynerski i utopijny; drugi dogadzający wszystkiemu i wszystkim, a skutkiem tego pozbawiony myśli prze-

wodniej. Żadnego z nich nie można, oczywiście, uważać za dobre rozwiązanie naszego zagadnienia. Są one raczej Scyllą i Charybdą, pomiędzy którymi musi szukać drogi twórca programu szkolnego. Złe robi, zamykając się w jednostronnej doktrynie, bo szkoła jest instytucją socjalną, i program jej wtedy tylko może być żywotny, gdy jest wyrazem głębszych potrzeb społecznych. Jeszcze większy błąd jednak popełni, jeżeli, rezygnując z własnych przekonań, będzie chciał dogodzić wszystkim interesom, dążeniom i opiniom. W tym bowiem wypadku uzależni się od przypadkowego układu sił, rzadko kiedy będącego wyrazem głębszych tendencji rozwojowych.

Nie dać się omamić powierzchownym objawom życia kulturalnego i społecznego, umieć sięgnąć do najgłębszych jego potrzeb, mieć dar przewidywania przyszłości — oto czego potrzeba twórcy programu szkolnego! Rozumienie rzeczywistości socjalnej musi się u niego łączyć z pewną dozą wybiegającej naprzód doktryny. Te dwa momenty nie powinny się wykluczać w procesie tworzenia programu szkolnego. Właśnie najlepiej jest, gdy one nawzajem się wspierają i kontrolują. Z takim też połączeniem tych dwu momentów spotykamy się u twórców tych programów szkolnych, które w dziejach kultury odegrały większą rolę. W ten sposób tworzył Stanisław Konarski program dla *Collegium Nobilium*. W ten sposób powstawały Ustawy Komisji Edukacji Narodowej.

Doza tych dwu momentów może być rozmaita. Z pewnej przewagi realizmu socjalnego powstają programy, jakby utrwalające istniejący stan rzeczy. Z pewnej przewagi doktryny — programy reformatorskie lub nawet rewolucyjne.

Od okoliczności będzie zależało, który z tych typów okaże się dla danych stosunków odpowiedniejszy. Teoretyk, rozważający te sprawy systematycznie, musi poprzestać na wskazaniu tych możliwości. Do praktyka należy wybrać spośród nich najodpowiedniejszą w danej sytuacji.

1). Patrz: S. Hessen, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej*. Książnica-Atlas, str. 27 i n.

### 5. Dziecko czy społeczeństwo?

Przechodzimy do drugiego zagadnienia. W krótkim sformułowaniu będzie ono brzmiało: dziecko, czy społeczeństwo? Powstało ono z przeciwstawienia się programom, podyktowanym przez takie względy, jak potrzeby kultury, narodu, państwa, poszczególnych klas społecznych i grup zawodowych — tych pedagogów, którzy z d z i e c k a usiłują uczynić ośrodek całego wychowania. Otóż ci p a j d o c e n t r y ś c i mają bardzo dużo do zarzucenia tradycyjnym programom szkolnym. Są one, powiadają oni, wyrazem potrzeb ludzi dorosłych i wytworzonej przez nich kultury. Za mało natomiast uwzględniają właściwości i potrzeby dziecka. Stąd to pochodzi, że materiał nauczania, zawarty w programach, dziecka nie interesuje. Będąc mu narzuconym z zewnątrz, przytłacza on tylko młode pokolenie, zamiast sprzyjać jego rozwojowi. Jest nieznośnym ciężarem, nie zaś dźwignią rozwoju.

Jakaż na to rada? Niektórym pedagogom tego kierunku marzyło się jakieś wychowanie, oparte na pierwiastkach, zawartych w samym tylko dziecku. Myśl ta jednak nigdy nie dała się zrealizować całkowicie, proces bowiem wychowania może się skutecznie rozwijać tylko na podłożu już wytworzonych dóbr kulturalnych.

Najbardziej radykalni z pośród pajdocentrystów usiłowali oprzeć kształcenie na tym, co wytworzą sami uczniowie. Pomysł śmiały i konsekwentny, tę jednak ma wadę, że pozbawia młodzież wielkich wzorów wychowujących i niezmiernie opóźnia wprowadzanie młodego pokolenia w kulturę współczesną. Niewątpliwie istnieją wytwory charakterystyczne dla wieku dziecięcego i młodzieńczego. Nie tyle jednak one mają wartość kształcącą, co prowadzące do nich p r o c e s y t w ó r c z e. Te procesy odgrywają podstawową rolę w wychowaniu. Nie znaczą to jednak, aby przez wytwory dziecięce i młodzieńcze dało się zastąpić dobra, składające się na kulturę narodową

i ogólnoludzką. Dążenia w tym kierunku nie mogą mieć większego powodzenia.

Może więc należałoby tworzyć dobra kulturalne, specjalnie przeznaczone dla dziecka? Za naszych czasów rzeczywiście istnieje i literatura i prasa, specjalnie przeznaczona dla wieku dziecięcego i młodzieńczego. Niewątpliwie odgrywa ona pewną rolę w wychowaniu. Programu jednak szkolnego na tego rodzaju utworach opierać i nie należy i nie można. Przede wszystkim bowiem nie są one autentycznie dziecięce i młodzieńcze. Są utworami dorosłych, pisanymi dla dzieci. I rzecz ciekawa: właśnie najlepsi autorowie tego rodzaju utworów wcale nie usiłują pisać, jak dzieci i młodzież. Ci, którzy to czynią, najczęściej wpadają w ton sztuczny i nieszczerzy.

Po drugie, utworami, pisanymi dla młodego pokolenia, nie dałoby się wypełnić wszystkich działań programu szkolnego. Najczęściej mają one charakter beletrystyczny. Któryż z nich może zastąpić tabliczkę mnożenia? Jest rzeczą oczywistą, że tabliczkę mnożenia należy uprzystępnąć dziecku za pomocą odpowiednich metod. Czy jednak ktoś potrafi ją zastąpić przez coś innego, wyprowadzonego z samego dziecka, czy specjalnie dla niego stworzonego?

Po trzecie, utwory pisane dla dzieci i młodzieży zazwyczaj nie dorównują tym arcydziełom, na których wychowywał się cały naród, na których wychowywała się ludzkość kulturalna. Wielcy mistrzowie są najlepszymi wychowawcami nie tylko dorosłych, ale i młodzieży. Najlepiej też wprowadzają młode pokolenia w kulturę narodową i ogólnoludzką. Z pedagogów współczesnych szczególnie mocno podkreślił to Giovanni Gentile. Nie obawia on się tego, aby współczesne dziecko włoskie nie zrozumiało odpowiednio, oczywiście, dobranych wyjątków z pism Dantego, Leonarda da Vinci czy Galileusza. Właśnie ci twórcy kultury włoskiej przemówią do niego najprościej, najsilniej. Chcieć ich zastąpić przez współczesnych autorów, piszących dla

dzieci? — cóż to za obniżenie poziomu nauczania, jakie niezrozumienie jego zadań wychowawczych!

Cóż zatem pozostaje z wymagań pajdocentrystów? Większe niż dotychczas uwzględnienie właściwości dziecka przy wyborze materiału nauczania. To niewątpliwie! Materiał ten jednak musi być czerpany z nieprzebranych zasobów kultury narodowej i ogólnoludzkiej. Przy jego zaś wyborze wzgląd na dziecko musi się łączyć ze względem na społeczeństwo, dla którego to dziecko wychowujemy.

Stwierdzamy zatem, że i to zagadnienie nie da się rozwiązać przez wybór jednej alternatywy i odrzucenie drugiej. Wymaga ono raczej doprowadzenia pozornie tylko przeciwstawiających się sobie pozycji do twórczej syntezy.

**6. Synteza w programie szkolnym.** Chcąc stworzyć program szkolny, nie dość jest wybrać materiał nauczania; trzeba go jeszcze ułożyć według jakichś zasad. Dlatego to po zagadnieniu w y b o r u materiału nasuwa się zagadnienie jego u k ł a d u.

Dwa cele są tutaj do osiągnięcia. Przez układ materiału nauczania można, mianowicie: 1) dążyć do powiązania wszystkich szczegółów, składających się na program szkolny, w jedną całość o możliwie zwartej strukturze; 2) można starać się o jak najlepsze przystosowanie materiału nauczania do właściwości i potrzeb dzieci i młodzieży. Dążąc do pierwszego z tych celów, staramy się rozwiązać zagadnienie s y n t e z y w programie nauczania; dążąc do drugiego z nich — zagadnienie z i n d y w i d u a l i z o w a n i a programu.

Zaczynamy od pierwszej z tych kwestji. Znajduje się ona w ścisłym związku z omówionymi już przez nas wychowawczymi zadaniami programu szkolnego. Istotnie, jeśli program ma wskazywać podstawę kulturalną, na której kształtuje się osobowość wychowanka, to sam musi być dobrze związaną całością. Cóż to bowiem jest osobowość? Jest to najpełniej-

sza i przy tym harmonijna struktura świata duchowego człowieka, jaka wyraża z jego indywidualności pod uszlachetniającym działaniem kultury. Do wytworzenia się takiej struktury nie może się przyczynić program chaotyczny, pozbawiony wyraźnej myśli przewodniej. Chcąc przez program szkolny wychowywać ludzi pełnych a zwartych, trzeba zacząć od doprowadzenia do syntezy całego bogactwa zawartych w nim szczegółów. To właśnie rozumiemy przez syntezę w programie nauczania.

Niestety za naszych czasów jest to jedno z najtrudniejszych do rozwiązania zagadnień pedagogicznych. Nie występowало ono w ostrej formie jeszcze przed dwustu laty. Wówczas jednak w szkółce parafialnej uczono co najwyżej czytać, pisać i rachować, a program szkoły średniej sprowadzał się do filologii łacińskiej.

Obecnie mamy zupełnie inną sytuację. Już w szkole powszechnej młodzież uczy się jednocześnie około dziesięciu przedmiotów. W szkole średniej ilość tych przedmiotów jest jeszcze większa. Przedmioty szkolne należą przy tym do różnych dziedzin kultury. Istotnie, na współczesny program szkolny składają się nie tylko wiadomości z różnych nauk, lecz również dobra religijne, moralne, społeczne, estetyczne, ekonomiczne i techniczne. Co więcej, różne przedmioty nauczania przeniknięte są rozmaitym poglądem na świat i życie. Innym duchem np. przeniknięty jest ten przedmiot, który nazywamy religią, innym nauki ścisłe. Świeckie nauki humanistyczne wprowadzają znowu w inny świat. A i w tym świecie jakież bogactwo kierunków, jak dużo przeciwieństw i konfliktów!

Wszystko to razem jest odbiciem kultury współczesnej, która okupuje ogromne swoje bogactwo rozbiciem na przeciwstawne kierunki i stanowiska. Brak w niej uznanego powszechnie ideału, a co za tym idzie, syntezy wewnętrznej. Cóż dziwnego, że o tę syntezę tak trudno również w wychowaniu współczesnym?

Szkoła daje młodzieży coraz bogatsze wykształcenie, a jednocześnie coraz więcej wychowanków opuszcza ją z chaosem w głowach, bez jasnego celu w życiu. Niebezpieczeństwo to spostrzegli przenikliwi pedagogowie już w końcu XVIII i na początku XIX wieku. Herbart nazwał je niebezpieczeństwem rozproszenia. Od owych czasów niebezpieczeństwo to nie zmalało, lecz wzrosło. Walka też z nim jest główną bodaj troską pedagogów, zajmujących się zagadnieniami programu szkolnego.

Przystępujemy do omówienia obmyślonych przez nich środków zaradczych. W szkole powszechnej mają one nieco inny charakter, niż w szkole średniej. Z tego względu rozważania nasze podzielimy na dwie części. Zaczniemy od zagadnienia syntezy w programie szkoły powszechnej, po czym dopiero przejdziemy do omówienia tej sprawy w szkole średniej.

**7. Synteza w szkole powszechnej: stare sposoby.** Herbart i jego uczniowie nie tylko dostrzegli niebezpieczeństwo rozproszenia, zagrażające szkole, lecz również usiłowali mu zapobiec. Szczególnie dużo uwagi poświęcił tej sprawie uczeń Herbarta, Tuiskon Ziller (1817—1882). Szukał on ratunku w takim układzie materiału nauczania, aby na każdym jego stopniu jeden przedmiot był ośrodkiem, skupiającym dokoła siebie wszystkie pozostałe. Zapożyczając terminu z geometrii, nazwał on układ materiału, czyniący zadość temu wymaganiu, *koncentrycznym*, a samo zagadnienie — zagadnieniem *koncentracji*. Odtąd przez długi czas pod pojęcie koncentracji podciągano wszystko to, co my obecnie rozumiemy przez syntezę w nauczaniu. Ze jednak pojęcie koncentracji jest ciśniejsze, o tym czytelnik z łatwością się przekona po przeczytaniu dalszych naszych wywodów.

Dwa jeszcze założenia przyjął T. Ziller, opracowując w połowie wieku XIX swój program szkoły elementarnej.

Obydwa przejął od swego mistrza, Herbarta. Pierwsze z tych założeń dotyczyło celu wychowania. Według Herbarta, miał on *charakter moralno-religijny*. Ziller wyprowadził stąd wnioski, że i przedmiot nauczania, mający być ośrodkiem całego programu, ma mieć ten charakter. Takim przedmiotem jest historia święta.

Drugim założeniem było, że dzieci łatwiej rozumieją życie epok pierwotnych, niż czasów współczesnych. Życie bowiem było w przeszłości o wiele prostsze i bardziej naiwne niż obecnie. Stąd pomysł układania programu nauczania według „stopni kulturalnych”. Zaczynać należy od kultury pasterskiej i stopniowo prowadzić młodzież ku współczesności. Ma ona w swoim rozwoju powtarzać w skróceniu dzieje ludzkości.

Ziller wychodził z przesłanek filozoficznych. Wkrótce jednak teoria jego w ostatniej swojej części doznała poparcia ze strony przyrodnika, E. Haeckla. Sformułowane przez niego t. zw. prawo biogenetyczne głosi, iż rozwój osobniczy jest skróconym i uproszczonym powtórzeniem rozwoju rodowego. Opierając się na tym twierdzeniu, J. Dewey w końcu wieku XIX opracował program swojej szkoły eksperymentalnej w Chicago.

Program ten różnił się wyraźnie swoim charakterem od programu T. Zillera. Zamiast tendencji religijno-moralnej wystąpiła w nim *tendencja socjalno-przyrodnicza*. Pozostało jednak przekonanie, że naukę z dziećmi należy zaczynać od stosunków, jakie panowały w kulturach pierwotnych, i stopniowo prowadzić do trudniej zrozumiałej współczesności. Utrzymywały się również jakieś resztki mniemania, jakoby program szkoły elementarnej musiał się składać z przedmiotów, oraz jakoby jeden z nich należało uczynić ośrodkiem całości. Przedmiotem, ogniskującym cały program, nie jest już u niego historia święta, lecz geografia. „Jed-

ność wszystkich nauk — powiedział on — jest ugruntowana na geografii. Znaczenie geografii polega na tym, iż ziemię przedstawia jako trwałe ognisko, skupiające wszystkie ludzkie zajęcia”<sup>1)</sup>.

**8. Krytyka starych sposobów syntetyzowania.** Rozpoczęliśmy przegląd sposobów syntetyzowania programu szkoły powszechnej od pomysłu Zillera; był on bowiem jak gdyby drabiną, po której myśl pedagogiczna wspięła się do współczesnych rozwiązań tego zagadnienia. W tej chwili drabina ta została już odrzucona. Różne się przy tym na to złożyły względy.

Przed wszystkim wyzwalamy się coraz bardziej od odziedziczonej po przeszłości sugestii, jakoby program wszelkiej szkoły musiał się składać z osobnych przedmiotów nauczania. T. Ziller nie umiał sobie jeszcze inaczej przedstawić programu szkoły elementarnej. Nawet w wydanych przez J. Dewey'a odczytach p. t.: „S z k o ł a a S p o ł e c z e ń s t w o” odnaleźliśmy jeszcze jakieś szczątkowe ślady tego przesądu, choć w praktyce jego szkoły eksperymentalnej już był on niemal zupełnie przewyżniony. Badania J. Piaget'a nad umysłem dziecka świadczą wyraźnie o tym, że dziecko grupuje swoje doświadczenia zupełnie inaczej, niż to czynią dorośli, a zwłaszcza uczeni. Podział materiału nauczania według przedmiotów szkolnych jest dla umysłu dziecięcego obcy i niezrozumiały. W sztuczny też sposób rozбивa on żywe i barwne obrazy, z których składa się świat dziecka. Tak przynajmniej mają się rzeczy w pierwszych czterech latach nauki szkolnej, t. j. wówczas, gdy uczniowie liczą od 6-ciu do 11-tu lat życia. Dopiero po tym czasie umysł dziecka poczyna się upodabniać do umysłu człowieka dorosłego. Wtedy też powstaje możliwość stopniowego wprowadzania młodzieży w system pojęć abstrakcyjnych.

<sup>1)</sup> J. Dewey, Szkoła a społeczeństwo, tłum. M. Lisowskiej, Książnica Polska, 1924, str. 15—16.

Dane te przemawiają przeciwko układaniu materiału nauczania w pierwszych czterech latach nauki według tradycyjnych przedmiotów nauczania. O wiele bardziej celowym wydaje się być układ tego materiału według zagadnień, budzących żywe zainteresowanie dziatwy szkolnej.

Drugim przesądem, który się nie ostał, było przypuszczenie, jakoby naukę szkolną należało zaczynać od prymitywnych kultur, jako dostępniejszych dla dzieci od współczesności. Programy na tej podstawie zbudowane zanadto tkwiły w przeszłości, za mało wprowadzały w terażniejszość. Przeciwko temu z biegiem czasu począł się zrywać coraz energiczniejszy protest. Ulegając silnemu parciu otaczającego ją życia, szkoła zaczęła coraz wyraźniej zwracać się frontem ku terażniejszości i przyszłości. Jednocześnie pojawiły się argumenty, przemawiające za tym, że nie wszystko w życiu pierwotnych myśliwych i pasterzy jest tak proste i zrozumiałe, jak dawniej się zdawało, w kulturze zaś współczesnej obok rzeczy niedostępnych dla dziecka są proste i zrozumiałe. Trzeba tylko dokonać odpowiedniego wyboru.

**9. Decroly: nauczanie łączne.** Pierwszy przełamał te dwa przesady belgijski lekarz i pedagog, dr O w i d i u s z D e c r o l y . On też opracował dla przedszkola, a następnie również dla szkoły powszechnej program, oparty na nowych zasadach. Przewodnią myślą tego programu jest: przygotować młodzież przez życie do czynnego udziału we współczesnym życiu społecznym. Materiał nauczania nie jest ułożony według przedmiotów szkolnych, lecz według zagadnień, stanowiących „ośrodki zainteresowania” całej pracy szkolnej. Zagadnienia czerpał dr Decroly: 1) z życia samego dziecka, 2) z jego środowiska przyrodniczego i społecznego. W ten sposób doszedł do następujących „idei osiowych”:

- I. Potrzeby dziecka.
- II. Dziecko a środowisko:



- 1) społeczne: rodzina — szkoła — społeczeństwo;
- 2) przyrodnicze: zwierzęta — rośliny — ziemia — słońce.

Z każdej z tych idei wyłania się szereg tematów. Na przerobienie jednego tematu z dziećmi przeznaczają się kilka do kilkunastu dni szkolnych. Poszczególne tematy bywa oświetlany z najrozmaitszych punktów widzenia. Np. temat: „Nasza szkoła” daje pole i do udzielenia wiadomości historycznych, i do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, i do pomiarów i obliczeń, i do rysowania, i do śpiewu. Przerabiając w ten sposób interesujące je tematy, dziecko czyni postępy w zwykłych przedmiotach szkolnych, nigdy nie będąc na osobnych lekcjach języka ojczystego, historii, geografii, przyrodznawstwa, arytmetyki itd. <sup>1)</sup>

Współczesna myśl pedagogiczna poszła w kierunku, wytkniętym przez Decroly'ego. Najciekawiej przy tym przedstawiają się programy, wypracowane w Niemczech i w powojennej Austrii. Częściowo pod wpływem belgijskiego pedagoga, częściowo niezależnie od niego rozwinął się w tych krajach system nauczania, znany pod nazwą *Gesamtunterricht* <sup>2)</sup>. Po polsku nazwiemy go **n a u c z a n i e m ł ą c z n y m**.

Łączność tego nauczania polega na tym, że i tu młodzież przechodzi kurs szkoły powszechnej zagadnieniami, ogniskującymi wiadomości i zajęcia z najrozmaitszych przedmiotów; oryginalność zaś oparta jest na większym niż u Decroly'ego uwzględnieniu **h u m a n i s t y c z n y c h** pierwiastków, tkwiących w otoczeniu dziecka. Szczególnie pięknie urzeczywistnili nauczanie łączne socjaldemokratyczni reformatorzy wiedeńskiej szkoły powszechnej. Przewodnią myślą nauczania łącznego w Wiedniu stało się wprowadzanie dzieci

w coraz szersze kręgi kultury własnego narodu. W tym celu jego twórcy czerpali tematy przede wszystkim z najbliższego otoczenia dziecka, ze szczególną lubością uwzględniając stare zwyczaje, obyczaje, obrzędy i inne odrębności regionalne. W pierwszym roku nauczania kopalnią takich tematów jest dom rodzinny i szkoła wraz z ich najbliższym otoczeniem. W następnych latach rozszerza się horyzont zainteresowań dziecka na prowincję rodzinną, aby w końcu objąć całą ojczyznę.

Zaletą nauczania łącznego jest, że nie ma w nim, jak u dra Decroly, z góry ustalonego schematu zagadnień. Najlepiej jest, gdy tematy powstają samorzutnie na skutek zainteresowania się dzieci jakąś sprawą. Zadaniem nauczyciela, prowadzącego klasę szkolną, jest zastanowić się, czy pytanie postawione przez dzieci nadaje się na centralny temat, — ewentualnie je zmodyfikować, a następnie dokoła niego osnuć program zajęć na najbliższy okres tygodniowy lub dwutygodniowy.

O tym, jak może wyglądać program niższych klas szkoły powszechnej przy nauczaniu łącznym, daje dobre pojęcie wydawnictwo, opracowane przez reformatorów wiedeńskich p. t.: „Entwurf von Arbeitsplänen für den Gesamtunterricht in den vier Schuljahren der Volksschule”, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien, 1927.

**10. Synteza w szkole średniej: zmniejszenie wielopredmiotowości.** Nauczanie łączne można z powodzeniem stosować w pierwszych czterech latach szkoły powszechnej. W następnych latach musi ono stopniowo ustępować miejsca układowi materiału według przedmiotów nauczania. Gdy bowiem młodzież staje się już zdolna do myślenia abstrakcyjnego, trzeba ją zacząć wprowadzać w system pojęć naukowych. Z tym systemem w bliskim związku pozostaje podział materiału nauczania na przedmioty szkolne. Poczynając od piątego roku nauczania, pora już przechodzić

<sup>1)</sup> Patrz: A. Hamaide, metoda Decroly, tłum. M. Górskiej, „Nasza Księgarnia”.

<sup>2)</sup> Patrz: W. Albert, *Grundlegung des Gesamtunterrichtes*, Wien, A. Haase, 1928. Por. także Enc. Wych. tom II.

dzić stopniowo od nauczania łącznego do układu materiału według przedmiotów nauczania.

Ten układ w pełni znajduje zastosowanie w szkole średniej, doprowadzającej dorastającą już młodzież do progu studiów wyższych. Jedynym odstępstwem od niego mogłoby tu być zastosowanie od czasu do czasu t. zw. metody projektów. Stosowana niezbyt często, wnosi ona urozmaicenie do systematycznej nauki w szkole średniej i wiąże tę szkołę z życiem praktycznym.

Podział materiału na przedmioty szkolne, większa niż w szkole powszechnej wieloprzedmiotowość, system wreszcie nauczycieli przedmiotowych, nie zaś klasowych — wszystko to sprawia, że trudniej jest doprowadzić do syntezy program szkoły średniej niż powszechnej. Nikt też tu nie wskazał tak skutecznego środka, jakim jest nauczanie łączne w szkole powszechnej.

Dążąc do zmniejszenia wieloprzedmiotowości w szkole średniej, niektórzy z pisarzy pedagogicznych radzili bądź zogniskować we wszystkich latach program dokoła jednego centralnego przedmiotu, bądź też rozbić materiał nauczania na bloki pokrewnych przedmiotów i przechodzić je z młodzieżą nie równocześnie, lecz kolejno. Przy tym systemie uczniowie w danym roku szkolnym uczyliby się zawsze jednej grupy przedmiotów pokrewnych, np. w jednym roku nauk humanistycznych, w następnym matematyczno-przyrodniczych itd.

Trudno polecać któryś z tych pomysłów, każdy z nich bowiem ma poważne braki. Pierwszy jest nawrotem do zillerowskiej koncentracji. Ma on tę wadę, iż jakkolwiek przedmiot obralibyśmy za centralny, zawsze wpadniemy w sztuczność, chcąc do niego nawiązać pozostałe przedmioty.

O wiele lepszy jest taki system, przy którym wyposażamy większą ilością godzin całą grupę pokrewnych przedmiotów, resztę zaś traktujemy jako uzupełniające, rezygnując ze ścisłego powią-

zania ich z przedmiotami głównymi. Z uzasadnieniem takiego sposobu budowania programu szkoły średniej spotykamy się w wydanej swego czasu przez nasze Ministerstwo W. R. i O. P. pracy p. t.: „Program naukowy szkoły średniej”<sup>1)</sup>. Uprzywilejowaną grupę przedmiotów nazwano tam *p o d s t a w ą* w y c h o w a w c z ą szkoły. Podstawa wychowawcza decyduje o kierunku wykształcenia w całej szkole. Dzięki niej szkoła średnia nabiera wyraźnego oblicza. To jest zaleta całego tego pomysłu. Nie rozwiązuje on jednak całkowicie naszego zagadnienia, doprowadzając materiał nauczania do syntezy właściwie tylko w obrębie podstawy wychowawczej. Przedmioty uzupełniające pozostają z nią w luźnym tylko związku.

Innego rodzaju zarzut trzeba postawić systemowi *b l o k ó w*, o którym wyżej była mowa. Ten znowu system, wytwarzając roczne przerwy w nauczaniu poszczególnych grup przedmiotów, zrywa ciągłość nauki szkolnej. Z tych względów nie przyjął się on też w praktyce. Spotykamy się w niej co najwyżej z dawaniem poszczególnych przedmiotów w układzie następczym, nie zaś równoległym. Tak np. zamiast uczyć fizyki i chemii jednocześnie, można jednego roku uczyć fizyki, a drugiego chemii. W ten sposób zmniejszamy ilość równocześnie podawanych przedmiotów. Do tego samego celu zmierza również łączenie w jeden przedmiot materiału, zaczerpniętego z różnych nauk. Tak np. w naszym programie szkoły powszechnej fizyka, chemia i nauki biologiczne stanowią jeden przedmiot szkolny, nazwany nauką o przyrodzie. W programie gimnazjum rozpadł się on już na dwa przedmioty, z których jeden nazwano biologią, a drugi fizyką i chemią. Oczywiście, i te przedmioty szkolne mają charakter syntetyczny w tym sensie, że łączą w sobie wiadomości z różnych dyscyplin naukowych.

<sup>1)</sup>. Warszawa, 1919 r.

**11. Korelacja.** Nie poprzestając na dążeniu do zmniejszenia liczby przedmiotów, nauczanych jednocześnie, pedagogowie, pracujący nad ulepszeniem szkoły średniej, starają się wiązać ze sobą poszczególne przedmioty, wyzyskując zachodzące pomiędzy nimi związki. Fakty, zagadnienia i metody różnych przedmiotów szkolnych bardzo często ząębają się o siebie, lub uzupełniają się nawzajem. W s p ó ł z a l e ż n o ś ć (korelacja), zachodząca między przedmiotami szkolnymi, pozwala wiązać je ze sobą w umysłach uczniów gęstą siecią skojarzeń i rozumowań. Korzystając w ten sposób z następujących się sposobności, nauczyciele mogą w pewnym przynajmniej stopniu scalić materiał nauczania. Jak bardzo to potrzebne, tego dowodzi fakt, iż bardzo wielu wychowanków szkoły średniej nie umie zużytkować wiadomości nabytych na lekcjach jednego przedmiotu, przy rozwiązywaniu zagadnień z innego przedmiotu. Pomiedzy różnymi przedmiotami istnieją dla nich jakieś nieprzebyte przegrody. Cała ich wiedza jest jak gdyby poszufladowana.

Wiązanie przedmiotów ze sobą w szkole średniej wtedy tylko może się udać na szerszą skalę, gdy nauczyciele pracują w ścisłym ze sobą porozumieniu, według wspólnego planu. Program powinien ułatwiać tę pracę, tak układając materiał nauczania w różnych współcześnie nauczanych przedmiotach, aby one jak najbliżej współpracowały ze sobą.

Wyzyskiwanie korelacji, zachodzącej między przedmiotami, jest zatem ważnym zagadnieniem przy układaniu programu nauczania. Nie należy jednak przeceniać doniosłości tego sposobu. Na tej drodze nie podobna osiągnąć wszystkiego. Wyobraźmy sobie, że ktoś począłby zszywać różnokolorowe skrawki sukna. Jeśli to będzie czynił na chybił trafił, otrzyma bezkształtny i pstrokaty łachman. Gdyby to czynił planowo i według wzoru, mógłby zrobić artystyczną ma-

katę. Podobnie się rzecz ma i z wiązaniem ze sobą przedmiotów szkolnych. Przez samo tylko zszywanie fragmentów jednego przedmiotu z fragmentami innych przedmiotów nie można osiągnąć syntezy w nauczaniu. Potrzeba jeszcze idei przewodnich, które by tą czynnością kierowały.

**12. Idea scalająca.** Tu dopiero dochodzimy do jądra całego naszego zagadnienia. Program szkolny wtedy dopiero może być doprowadzony do syntezy, gdy go przenika jakaś wielka myśl przewodnia. Twierdzenie to jest słuszne zarówno w stosunku do szkoły średniej, jak powszechnej. Mówiąc o ośrodkach zainteresowania w metodzie dra Decroly, mówiąc o zagadnieniach, według których jest ułożony program przy nauczaniu łącznym, dawaliśmy do zrozumienia, że wszystkie te tematy muszą być podporządkowane jakiejś idei naczelniej. Dr Decroly wyprowadzał je z idei „życia”, jak on je rozumiał. Wiedeńscy reformatorzy chcieli przez nie prowadzić do kultury narodowej i ogólnoludzkiej.

Tego rodzaju idei przewodniej tym bardziej potrzeba w szkole, mającej program ułożony według przedmiotów nauczania. Właśnie dlatego, że tu brak jest zagadnień centralnych, scalających całą pracę szkolną, zachodzi potrzeba przeniknięcia wszystkich przedmiotów jedną myślą przewodnią. Tylko coś wielkiego, w co się wierzy, czemu się chce służyć, może skupić w jednym ognisku wszystkie szczegóły programu, co więcej wszystkie czynniki wychowawczej pracy w szkole.

Czy można wskazać jakąś ideę, która by zawsze i wszędzie scalała program szkolny? Nie! tego właśnie uczynić niepodobna, doświadczenie bowiem uczy, że w różnych czasach, w różnych warunkach socjalnych i kulturalnych różne idee scalały program szkoły. Za czasów Stanisława Konarskiego i Komisji Edukacyjnej chodziło u nas o odrodzenie narodu i uratowanie państwa przez

wychowanie oświeconego obywatela. Neohumanieści niemieccy kierowali się ideałem pełnego i harmonijnego człowieczeństwa. Utylitaryści angielscy i amerykańscy potrafili równie gorąco przejąć się ideałem dzielnego i zaradnego businessman'a. Przykładów można by przytoczyć o wiele więcej. Czyż jednak już te nie świadczą o tym, jak różnorodne bywają ideały, scalające szkoły? I tak być musi, szkoła bowiem jest instytucją społeczną, wpłątaną w proces przemian historycznych i zależną od grupy socjalnej, która ją utrzymuje. Jej myśl przewodnia musi się zmieniać. Ta zmienność jest objawem życia. Przeciwnie, utrzymywanie się w ciągu stuleci tej samej idei scalającej jest zazwyczaj objawem za-  
stoj.

Dochodzimy w ten sposób do wyniku, że nie ma i nie może być jakiejś uniwersalnej idei, która by scalała program szkolny. Nie znaczy to jednak, aby takiej idei nie można było znaleźć dla danej epoki i dla danego społeczeństwa. Historia poucza, co prawda, że były epoki pod tym względem bezpłodne — ale były i płodne.

Zamiast więc pytać w ogólnej formie, jaka idea scala program szkolny, należy stawiać zagadnienie zupełnie konkretne. Należy pytać: jaka jest ta idea dla naszego pokolenia? Czy ono się na nią zdobyło? Nie tu jednak miejsce na omawianie tej sprawy. Zajmiemy się nią pod koniec tej pracy w punkcie, poświęconym obecnym naszym programom szkoły ogólnokształcącej.

**13. Zindywidualizowanie programu nauczania.** Jak przystosować materiał nauczania do indywidualnych właściwości i potrzeb młodzieży? Tak brzmi zagadnienie, którym z kolei mamy się zająć. G. Kerschensteiner sformułował naczelną zasadę, którą się przy jego rozwiązywaniu będziemy kierowali. Brzmi ona jak następuje: „Jednostkę ludzką można kształcić tylko na takich dobrach kulturalnych, których struktura duchowa całkowicie lub częściowo zgadza się ze

strukturą danego stopnia rozwojowego indywidualnej formy życia”<sup>1)</sup>.

Z tej formuły, nazwanej przez G. Kerschensteina podstawowym aksjomatem procesu kształcenia, wypływają dwa postulaty, dotyczące programu szkolnego. Po pierwsze, program powinien być dostosowany do wieku młodzieży; po drugie, powinien uwzględniać różnice indywidualne, zachodzące wśród rówieśników. Jak uczynić zadość tym dwu wymaganiom? Na to pytanie postaramy się obecnie odpowiedzieć. Zaczniemy przy tym od pierwszego postulatu, aby następnie dopiero zająć się drugim.

**14. Przystosowanie programu do wieku uczniów.** Z zagadnieniem tym spotykaliśmy się już, mówiąc o syntezie w programie szkolnym. Istotnie, była już o tym mowa, że ze względu na właściwości umysłu dzieci synteza w pierwszych czterech latach szkoły powszechnej musi być inaczej przeprowadzana, niż w wyższych klasach tej szkoły i w szkole średniej: do lat 10 — 11 nauczanie łączne, w wieku starszym systematyczna nauka według przedmiotów szkolnych.

Nie trudno zrozumieć, że i materiał nauczania musi być inaczej dobierany i układany do nauczania łącznego, inaczej zaś do nauczania według przedmiotów. Stąd konieczność dzielenia programu wykształcenia ogólnego co najmniej na dwa następujące po sobie stopnie. Pierwszy stopień przeznaczony jest dla pierwszych czterech lat nauczania. Nazywamy go zazwyczaj p r o p e d e u t y c z n y m. Ostatni przypada na szkołę średnią. Nazywamy go stopniem s y s t e m a t y c z n e g o n a u c z a n i a. Pomiędzy tymi dwoma stopniami jest jeszcze miejsce na stadium pośrednie, przeprowadzające młodzież od nauczania propedeutycznego do systematycznego.

<sup>1)</sup> G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, Berlin, Union, wyd. 3-cie, str. 41.

Nie zawsze zachowywano te dwa stopnie przy budowaniu programu ogólnego wykształcenia. Dawniejsze programy najczęściej prowadziły kurs danego przedmiotu jednym ciągiem, nie były zatem ustopniowane.

Budowanie programu według stopni ma na celu jak najlepsze przystosowanie go do właściwości i potrzeb różnego wieku. Stopień propedeutyczny dostosowany jest do sposobu myślenia młodzieży szkolnej do lat 10 — 11. Świat w tym wieku składa się dla dziecka z zabarwionych uczuciem obrazów. Z takich też obrazów składa się program na stopniu propedeutycznym. Są to konkretne kompleksy zjawisk, czerpane ze środowiska ucznia. Niektórzy nazywają takie obrazy epizodami, a stopień programu, o którym mowa, *e p i z o d y c z n y m*<sup>1)</sup>.

Na stopniu systematycznym względy na system naukowy pojęć biorą górę nad względami psychologicznymi. Wybór materiału i jego układ jest zupełnie odmienny, całe ujęcie przedmiotu bardziej abstrakcyjne, ciągłe i wyczerpujące.

Sądzącemu rzeczy powierzchownie mogłoby się zdawać, iż przy dwustopniowej budowie programu po przejściu jakiegoś przedmiotu w sposób propedeutyczny cofamy się wstecz, aby wszystko zaczynać od początku sposobem systematycznym. W rzeczywistości nie ma tu cofania się wstecz, lecz ciągłe posuwanie się naprzód. Kurs propedeutyczny przystosowujemy do właściwości umysłu dziecięcego nie po to, aby te właściwości utrwalić, lecz aby stworzyć najkorzystniejsze warunki dla rozwoju dziecka. Kurs ten przygotowuje do następującego po nim kursu systematycznego. Stwarza on fundament, na którym dopiero można bezpiecznie budować gmach wiedzy systematycznej. Kto zaczyna naukę systematyczną zbyt wcześnie, ten nie tylko zadaje gwałt umysłowi dziecka,

lecz również podejmuje wyjątkowo niewdzięczne zadanie.

Jak owad musi przejść wszystkie stadia swego rozwoju, zanim stanie się motylem, tak umysł dziecka musi świat przemyśleć po dziecięcemu, zanim go zacznie pojmować jak dorośli.

**15. Uwzględnianie różnic indywidualnych wśród rówieśników.** Z tego, co nam mówi współczesna psychologia dzieci i młodzieży, zdaje się wynikać, iż zróżnicowanie indywidualne wśród rówieśników wzrasta z wiekiem. Do lat 10 — 11 narzucają się uwadze obserwatora różnice *s t o p n i a* inteligencji; różnice natomiast *j a k o ś c i o w e* nie są jeszcze wyraźne. Zarysowują się one mocniej dopiero na dwa do trzech lat przed pokwitaniem. Wśród młodzieży 10—14-letniej można już z gruba rozróżnić podstawowe struktury duchowe. Po przełomie, związanym z pokwitaniem, a więc w wieku 15—16 lat ustalają się nowe kierunki zainteresowań. Zróżnicowanie wzrasta. Z podstawowych struktur wyłania się większa ilość typów.

Za tymi etapami zróżnicowania psychicznego muszą nadążać programy szkolne, jeśli mają w dostatecznej mierze uwzględnić różnice indywidualne wśród rówieśników. Dwie tu otwierają się możliwości. Przy zachowaniu sztywnych, t. zn. jednokierunkowych dla każdej szkoły programów, wypada tworzyć równoległe klasy lub szkoły dla różnych grup młodzieży. W tym wypadku równoległe ciągi wykształcenia muszą otrzymać rozmaite programy. W systemach o bardziej elastycznych programach otwierają się inne możliwości. Rozpatrzmy je po omówieniu systemów, opartych na różnicowaniu klas.

**16. Zróżnicowanie klas w szkole powszechnej.** Na dwu stopniach nauczania można te systemy stosować: w szkole powszechnej i średniej. Wobec tego, że w szkole powszechnej mniej jeszcze zaznaczają się jakościowe różnice indywidualne, a bardziej ilościowe, różni-

1). Patrz: S. Hessen, Podstawy Pedagogiki, Nasza Księgarnia.

cowanie klas odbywa się w niej głównie według stopni inteligencji. We wszystkich krajach kulturalnych praktykuje się obecnie wydziałanie młodzieży o nie-normalnie niskim stopniu inteligencji do szkół specjalnych. O wiele nowszą i dotychczas sporną sprawą jest tworzenie w obrębie szkolnictwa powszechnego równoległych ciągów klas dla słabo uzdolnionych, średnio uzdolnionych i wybitnie uzdolnionych.

Sprawa ta jest sporna głównie dlatego, że ze względem psychologicznym, o którym mówimy, koliduje взгляд socjalny, nakazujący uczynić ze szkoły powszechnej tę instytucję wychowawczą, która s c a l a społeczeństwo, dając dzieciom, pochodzącym ze wszystkich warstw społecznych, wspólne wykształcenie i wychowanie. Im społeczeństwo jest bardziej zróżnicowane, im więcej w nim sił odśrodkowych, tym konieczniejszą rzeczą jest w nim związać wszystkich obywateli mocnymi więzami moralnymi. Do tego ma się przyczynić szkoła powszechna. Jedno z najważniejszych jej zadań polega właśnie na tem, aby w duszach obywateli wybudować wspólny fundament przekonań, przywiązań i dążeń.

Scalające zadania szkoły powszechnej wypisali na swym sztandarze zwolennicy t. zw. s z k o ł y j e d n o l i t e j. Nie będziemy tu szerzej omawiali głoszonych przez nich haseł. Choć bowiem niewątpliwie wypływają z nich konsekwencje, z bliska dotyczące programu szkolnego, to jednak właściwą ich treść stanowi ideał demokratycznego u s t r o j u szkolnego. W pracach też poświęconych zagadnieniom ustroju szkolnictwa jest najwłaściwsze miejsce do omówienia zagadnienia szkoły jednolitej.

Na tym miejscu wystarczy zaznaczyć, iż konflikt pomiędzy postulatem zróżnicowania szkoły powszechnej według stopni uzdolnienia młodzieży, a hasłem szkoły jednolitej występuje w ostrej postaci, jeżeli z niego wysnuć ten wnio-

sek, że program c a ł e j szkoły powszechnej musi być jednakowy dla wszystkich uczniów normalnych. Tak stawiają sprawę radykalni zwolennicy szkoły jednolitej. Bardziej umiarkowani jej przedstawiciele czynią pewne ustępstwo na rzecz psychologicznego postulatu zróżnicowania szkoły powszechnej. Polega ono na tym, że program w pierwszych czterech latach nauczania jest jednolity, w następnych jednak latach, dając to samo podstawowe wykształcenie wszystkim, ulega jednak pewnej redukcji w klasach, przeznaczonych dla słabszych uczniów, a pewnemu rozszerzeniu w klasach, przeznaczonych dla najzdolniejszych.

Otóż i mamy rozwiązanie, czyniące zadość obydwu postulatam. Zróżnicowania opartego na tych zasadach poczęto próbować w niektórych szkołach Stanów Zjednoczonych od połowy wieku XIX. Na tej zasadzie zostały zorganizowane cztery wyższe klasy szkoły powszechnej w nadreńskim mieście Mannheimie w początku bieżącego stulecia. Po Wielkiej Wojnie reformatorzy wiekańscy podzielili cztery wyższe klasy szkoły ludowej na dwa równoległe ciągi klas: jeden przeznaczony dla uczniów wolniej pracujących, drugi dla czyniących szybsze postępy<sup>1)</sup>.

**17. Zróżnicowanie klas w szkole średniej.** W szkole średniej tego rodzaju zróżnicowanie klas szkolnych byłoby nie na miejscu. Do tych szkół bowiem powinna się dostawać tylko młodzież dobrze i wybitnie uzdolniona. Sprawa zatem wydziałania młodzieży o inteligencji podnormalnej lub słabej do osobnych klas czy szkół zupełnie tu odpada. Co najwyżej możnaby stworzyć osobne szkoły dla młodzieży wybitnie uzdolnionej. Rzeczywiście, w niektórych krajach po

<sup>1)</sup>. Blższe szczegóły w pracach B. Nawroczyńskiego: *Uczeń i Klasa*, 2-gie wyd. Książnica-Atlas; *Zasady Nauczania*, 3-cie wyd., tamże. Patrz również: J. Zylberberg, *Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal-demokratów*, Nasza Księgarnia.

wojnie podjęto próby w tym kierunku, bez większego jednak powodzenia.

Z wielką siłą natomiast narzuca się sprawa uwzględnienia *j a k o ś c i o w y c h* różnic, zaznaczających się wśród młodzieży szkół średnich. Wiąże to się z datującym się od połowy wieku XVIII rozpadnięciem się wykształcenia średniego na różne kierunki. Dwa z tych kierunków, klasyczny i realny, walczyły ze sobą zawzięcie w ciągu XIX stulecia. Były i są próby załatwienia tego sporu drogą kompromisu. Polega on na wytworzeniu programu, mniej więcej równomiernie uwzględniającego wymagania stron obu.

Nie jest to trafne rozwiązanie. Prowadzi ono bowiem do programów, pozbawionych wyraźnego charakteru i nie uwzględniających w dostatecznej mierze różnicy kierunków i zamiłowań młodzieży szkoły średniej. Przyszły humanista nie trafia przy tym rozwiązaniu do odpowiadającego jego uzdolnieniom gimnazjum humanistycznego, przyszły matematyk czy przyrodnik — do gimnazjum matematyczno-przyrodniczego. Wszyscy oni trzymani są na wspólnej strawie duchowej, odpowiedniej chyba tylko dla osobników, do niczego wyraźnie nie uzdolnionych, nie zamiłowanych. Tacy, oczywiście, są także. Czy jednak szkoła średnia ma być do nich przede wszystkim przystosowana? To wielkie pytanie! Naszym zdaniem, o wiele lepiej zróżnicować ją od początku na dwa zasadnicze kierunki: humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy. Na wyższym piętrze, gdy młodzież ma już 15 — 16 lat życia, zróżnicowanie to dobrze jest zwiększyć.

Takie stopniami wzrastające zróżnicowanie programów szkoły średniej ma liczne zalety. Po pierwsze, pozwala ono w należyty sposób uwzględnić również stopniami wzrastające zróżnicowanie struktur duchowych wśród młodzieży szkolnej; po drugie dopuszcza do głosu wszystkie żywotne kierunki wykształcenia; po trzecie już na ławach szkoły śred-

niej przygotowuje młodzież do coraz bardziej specjalizujących się zawodów i w ten sposób czyni zadość wymaganiom życia gospodarczego.

**18. Elastyczne sposoby indywidualizowania.** Przechodzę do krótkiego omówienia tych sposobów indywidualizowania, które odbiegają od sztywnego programu. Można by je nazwać *e l a s t y c z n y m i*.

Pewną elastyczność do programu szkolnego wprowadza pozostawienie młodzieży wyboru między kilku przedmiotami nauczania. W tym samym kierunku zdąża przeznaczenie kilku godzin tygodniowo na t. zw. wolne studium. Uczeń obowiązany jest podczas tych godzin pracować w bibliotece, lub laboratorium szkolnym. Nauczyciel kieruje jego pracą. Przedmiot jednak swej pracy wybiera sam uczeń, kierując się swoim zamiłowaniem. W Prusach po wojnie wprowadzono takie godziny wolnego studium do trzech wyższych klas szkoły średniej w wymiarze czterech godzin tygodniowo.

W systemie daltońskim szkoła ma, co prawda, obowiązujący ją program ramowy. Nauczyciel jednak, układający zadania miesięczne, przystosowuje ten program do indywidualnych właściwości młodzieży, redukując go do minimum dla słabszych, rozszerzając dla zdolniejszych i szczególnie zamiłowanych. Poza tym zmianie jest tu tempo pracy.

Najbardziej elastyczne są programy przy systemie przedmiotowo-wyborczym. Polega on na tym, że uczeń, wybierając sobie pewien kierunek studiów, obowiązany jest tylko część godzin szkolnych poświęcać na przerobienie programu, wyznaczonego mu przez szkołę. W pozostałych godzinach wolno mu dobierać sobie przedmioty według własnego uznania. Ilość przy tym godzin *w y z n a c z o n e g o* studium z roku na rok zmniejsza się, wzrasta natomiast swoboda wyboru.

System ten, bardzo rozpowszechniony w Stanach Zjednoczonych, nie przy-

ją się w Europie z paru względów. Przede wszystkim zwiększa on znacznie koszt prowadzenia szkoły; następnie, sprzyjając samodzielności młodzieży, nie zapobiega przypadkowemu dobieraniu sobie przedmiotów i częstym zmianom studiów.

System przedmiotowo-wyborczy ma u nas prawo obywatelstwa w szkołach wyższych. W szkole średniej natomiast nie daje on należytych wyników. Pewniejszy tu jest, jak się zdaje, system w zasadzie sztywny, uelastyczniony jednak przez godziny wolnego studium i przedmioty pozostawione do wyboru.

**19. Program a nauczyciel.** Duch humanizmu, przenikający pedagogikę współczesną, wymaga poszanowania człowieka nie tylko w uczniu, ale i w nauczycielu. Mieliśmy możność przekonać się, jak wiele czyni się za naszych czasów wysiłków, aby przystosować program do indywidualnych właściwości dziecka. Cóżby to jednak pomogło, gdyby nauczyciel jednocześnie był sprowadzony do roli biernego tylko wykonawcy tego wszystkiego, co jego władze przemyślały i uznały za słuszne? Tak było jeszcze do niedawna. Program dla nauczyciela był nakazem. Nawet sposób wykonania tego nakazu był mu z góry drobiazgowo przepisany. To uchodziło za dobrą organizację szkoły. Klasycznym przykładem jest ów minister francuski z czasów drugiego cesarstwa, który, wyciągnąwszy zegarek z kieszeni, chwalił się, iż w tej chwili w tej i tej klasie wszystkich liceów Francji uczniowie tłumaczą taki a taki urywek z Cezara.

Z takim mechanizowaniem szkoły i nauczyciela zerwaliśmy, chwała Bogu, już obecnie. I słusznie! Wychowanie bowiem człowieka może się odbywać tylko przez człowieka. Człowiek w szkole jest najważniejszym czynnikiem wychowującym; ważniejszym od organizacji szkolnej, ważniejszym od programów, od już ustalonych metod. Wszystko to jest martwe, wszystko po-

zbawione ducha, gdy nauczyciel pracuje jedynie z musu, bez wiary w to, co robi, bez entuzjazmu pedagogicznego.

Nie dość jest zatem ułożyć chociażby najmądrzejszy program. Trzeba jeszcze pozyskać dla niego nauczyciela. Trzeba, aby on się do niego przekonał, aby weń wierzył. Wówczas dopiero program poczyna żyć w szkole, wytwarza w niej atmosferę moralną, realizuje się w duszach dzieci i młodzieży.

Rozumieli to wielcy reformatorzy szkolni i dlatego, nie poprzestając na tworzeniu nowych programów, starali się zawsze wychować do nich nauczycieli. Tak czynił Stanisław Konarski, Grzegorz Piramowicz, Henryk Pestalozzi.

Nowsi reformatorzy poszli jeszcze dalej. Zwiększając aktywność ucznia, zwiększyli również aktywność nauczyciela. Z p r z e k o n a n e g o w y k o n a w c y programu uczynili go jego w s p ó ł t w ó r c ą. Nigdy bowiem nauczyciel nie włoży tyle duszy w cudze dzieło, co w swoje własne. Nigdy go też nie będzie tak dobrze rozumiał.

W jaki sposób nauczyciel może być współtwórcą programu? Przede wszystkim w ten sposób, że program nie wchodzi w szczegóły. Zakreślając tylko w ogólny sposób, co w danej klasie przejść należy, ustanawia niejako ramy, które wypełnia treścią nauczyciel.

Można iść jeszcze dalej. Można podać tylko pewne myśli przewodnie, pozostawiając wypracowanie na tej podstawie właściwego programu nauczycielstwu. Tak czynił dr O. Decroly. W jego szkole obowiązywał tylko najogólniejszy schemat zagadnień (ośrodków zainteresowania). Program natomiast wypracowywało grono nauczycielskie z tygodnia na tydzień.

Największe pole pozostawiają inicjatywie nauczycielskiej te kraje, w których w ogóle nie ma przez centralną władzę szkolną przepisanych programów. Tak jest w Anglii, tak jest w Stanach Zjednoczonych A. P. Angielski



Urząd Wychowania wydał, co prawda, opracowany przez siebie program dla szkół elementarnych. Program ten nie ma jednak charakteru obowiązującego rozporządzenia. Są to jedynie „Rady, podane do rozważenia nauczycielom i innym osobom, biorącym udział w pracy publicznych szkół elementarnych”. Tak brzmi tytuł tego programu. W Stanach Zjednoczonych nie ma centralnej władzy szkolnej. Nie ma też nawet i w takiej formie podanego wszystkim szkołom Unii programu. Zastępuje go bogata literatura pedagogiczna, poświęcona sprawie tworzenia programów. Zastępują go uchwały i wydawnictwa cieszących się autorytetem komitetów fachowców. Reszta jest sprawą inicjatywy stanowych i samorządowych władz szkolnych, oraz w dużym stopniu nauczycielstwa.

Jeden jeszcze wzgląd przemawia za udziałem nauczycielstwa w tworzeniu programu szkolnego. Jest nim dążność do wiązania szkoły z otaczającym ją życiem. Zbliżenie szkoły do życia — to przecież jedno z naczelnych haseł współczesnej szkoły pracy.

Otóż, chcąc to hasło urzeczywistnić w dziedzinie programu, trzeba doń czerpać materiał z otoczenia dzieci, uwzględniając odrębności lokalne tego otoczenia. Tego zadania nie może spełnić program, opracowany w centrali. Jeden program dla całego państwa, choćby najlepiej opracowany, zawsze będzie daleki od kulturalnego i przyrodniczego środowiska szkoły, zawsze będzie pozbawiony miejscowego kolorytu. A tymczasem w świecie pedagogicznym coraz wyraźniej toruje sobie drogę ta myśl, że całe wielkie drzewo wykształcenia powinno wyrastać z macierzystej gleby. W bardzo ciekawy sposób ta myśl zaznaczyła się w faszystowskiej reformie szkolnej. Z dążeniami centralistycznymi potrafiło we współczesnych Włoszech pogodzić dość daleko posuniętą swobodę nauczyciela. Zapewniono mu ją właśnie po to, aby mógł on oprzeć nauczanie na dorobku regionalnej kultury.

Obydwie tendencje, centralistyczna i regionalna, dają się zatem pogodzić w jednym programie szkolnym. Program taki jednak musi być wspólnym tworem dwu czynników. Jednym z nich będzie centralna władza szkolna, drugim nauczycielstwo, wżyte w miejscowe środowisko. Pierwsza ustala to, czego wymaga interes ogólnopaństwowy. Nauczycielstwo powołane jest do wypełnienia ogólnych ram programu materiałem czerpanym z otoczenia szkoły. Przy tym im młodsze dzieci, tym ciaśniejszy musi być krąg życia, z którego się czerpie.

Pięknym przykładem wypracowanego na tej zasadzie programu jest przytaczany już powyżej „Projekt planów pracy dla nauczania łącznego w czterech latach szkoły ludowej miasta Wiednia”.

**20. Podstawy obecnych programów w Polsce: charakter wychowawczy.** „Celem szkoły jest wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej. Zmierając do osiągnięcia tego celu naczelnego — społeczno-obywatelskiego przygotowania swych wychowanków, szkoła musi wszechstronnie rozwijać ich osobowość przez urabianie w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej. Działanie w tym kierunku tylko wtedy będzie skuteczne, kiedy zbudzi i wyrobi w młodzieży swoje siły i dążenia, skierowane ku własnemu rozwojowi”.

Takie sformułowanie celów szkoły umieściło Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na czele Programu Nauki w publicznych szkołach powszechnych i w gimnazjach państwowych<sup>1)</sup>. Sformułowanie trafne. Łączy

1) Część Wstępna, str. VII. — Cytując Część Wstępną, podaną w niezmienionej postaci na czele obydwu Programów, będziemy je oznaczali skrótem *Pr.* Właściwy Program Nauki w publicznych szkołach powszechnych oznaczmy literami *Pr. Pow.* Wyjątki z Programu Nauki w Gimnazjach państwowych będziemy przytaczali pod literami *Pr. G.*

bowiem cele społeczno-obywatelskie z troską o rozwój osobowości wychowanków. Zupełnie zrozumiałą jest przy tym rzeczą, że cele społeczno-obywatelskie szkoły u nas wysunięto na pierwszy plan, uznano za naczelne. Tego wymaga sytuacja, w której żyjemy. Współczesny Polak w miarę sił swoich powinien się przyczyniać do budowania odzyskanego państwa. Jest to największe zadanie całego naszego narodu od czasu, kiedy niepodległość z ideału stała się rzeczywistością. Jest ono tak wielkie, że jedno pokolenie podjąć mu nie będzie mogło. Jego ciężar musi być rozłożony na szereg pokoleń następnych. Wszystkie one mają pomnażać dobro Rzeczypospolitej, żyć, pracować i walczyć dla jej potęgi i chwały. Dlatego to naczelnym celem szkoły w Polsce jest, musi być „wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej”.

Ta myśl przenika wszystkie nasze programy, nadając im charakter wybitnie wychowawczy. Chcąc wychować dobrego obywatela państwa, nie wystarczy działać na umysł wychowanka. Trzeba sięgać głębiej do jego świata moralnego. Wyraźnie to zaznaczono w Programach. „Podłożem całej pracy szkoły”, czytamy we wstępie do nich, „winna być wiara w potęgę czynnika moralnego, mocą którego jednostka sama może się przetwarzać i wydobywać ze siebie utajone i nieznane siły. Szkoła winna rozwijać te siły i pielęgnować nieprzemijające wartości etyczne, kierujące nimi i górujące nad zmiennym biegiem życia, grą interesów i namiętności”<sup>1)</sup>.

„Szkoła kładzie nacisk na wyrobienie wytrwałości, hartu i zdolności pokonywania trudności i otacza szczególną pieczę wychowanie fizyczne młodzieży”<sup>2)</sup>.

**21. Wybór materiału w programach polskich i tendencje ogólne.** Ta sa-

ma myśl kierowała wyborem materiału. Twórcy Programów wysnuli z niej przede wszystkim tę konsekwencję, iż szkoła nasza ma się opierać w pierwszym rzędzie „na kulturze Polski, jako na dziedzinie tworzenia własnych, nowych wartości, promieniujących w ludzkość, oraz dziedzinie samoistnego przetwarzania wartości ogólnoludzkich”<sup>1)</sup>.

Drugą konsekwencją było zbliżenie szkoły do t e r a ż n i e j s z o ś c i polskiej. Gdy dawniejsze programy, z nadto tkwiąc w przeszłości, na ogół miały charakter retrospektywny, program obecny w śmiały i pomysłowy sposób zbliżył się do tego, co aktualne. Nie zrywając z tradycją historyczną, jak to uczynili bolszewicy, przeniósł on centrum zainteresowań młodzieży z tego, co było, na to, co jest, co będzie. Został u w s p ó ł c z e ś n i o n y.

Myśl ta została wyrażona w Części Wstępnej do Programów w następujący sposób: „Wprowadzając, odpowiadając do rozwoju umysłowego uczniów, pierwiastek przeszłości, dobrano jednak materiał nauczania tak, aby jego opanowanie pozwoliło młodzieży, w sposób dostępny dla wieku, zrozumieć przede wszystkim w s p ó ł c z e ś n e ż y c i e P a ń s t w a P o l s k i e g o. Ponieważ zaś na to życie wybitny wpływ wywierają c z y n n i k i g o s p o d a r c z e, dobrano tak materiał nauczania, aby dać uczniowi możliwość zrozumienia doniosłości tych czynników”<sup>2)</sup>.

Jak stąd widać, z otaczającej nas rzeczywistości dwie sprawy zostały szczególnie uwzględnione w programach: w y m a g a n i a ż y c i a p a ń s t w o w e g o i s t o s u n k i g o s p o d a r c z e. Zacznijmy od pierwszych.

**22. Kierunek państwowy.** Nauka o współczesnym państwie polskim powtarza się w Programach naszej szkoły ogólnokształcącej trzy razy. Po raz

1) Pr., str. VII.

2) Pr., str. VIII.

1) Pr., str. VII.

2) Pr., str. XXIII.

pierwszy występuje ona w VII klasie szkoły powszechnej, po raz drugi w IV klasie gimnazjum, po raz trzeci w liceum. W ten sposób każdy z tych trzech stopni szkoły ogólnokształcącej zamyka się nauką o państwie. Przedmiot ten, koronując niejako program każdej z tych trzech szkół, jest ostatnim pouczeniem, ostatnią wskazówką, którą uczeń otrzymuje, opuszczając jej mury. Rzecz jasna, iż program dla każdego z tych trzech poziomów został inaczej pomyślany. Im uczeń starszy, im więcej umie, tym bardziej rozszerza się i pogłębia nauka o państwie, tym bardziej łączy się z nauką o kulturze polskiej, o życiu gospodarczym.

Ale to jeszcze nie wszystko. Państwo współczesne nie jest w naszych programach tylko osobnym p r z e d m i o t e m nauczania. Jest ono również przewodnim m o t y w e m, snującym się przez inne przedmioty oraz przez program wychowawczy szkoły. Wśród tematów ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu, przewidzianych dla I klasy szkoły powszechnej, znajdujemy: „Uroczystości organizowane przez szkołę, a w związku z tym godło państwa (orzeł), portrety Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego”. W następnych klasach tego rodzaju oddziaływań nie tylko już na umysł, ale i na serce jest coraz więcej. Wszystkie one zmierzają do tego, aby w młodym pokoleniu zaszcześcić cześć dla godła i reprezentantów państwa, poszanowanie praw, posłuszeństwo dla władzy, świadomość obowiązków obywatelskich, gotowość do ofiarnej służby dla państwa.

**23. Kierunek gospodarczy.** Cały ten program wychowania państwowego łączy się ściśle z wprowadzeniem młodzieży w stosunki gospodarcze. Posłuchajmy, co o tym powiedziano w Części Wstępnej Programów: „Wyrabiając świadomy stosunek do spraw społecznych i państwowych, szkoła daje wydatne miejsce tak ważnym w epoce współczesnej sprawom gospodarczym oraz

przygotowaniu do życia praktycznego”<sup>1)</sup>.

Analiza Programów wykazuje, iż Ministerstwo zrealizowało w ten sposób sformułowane zamierzenie nader szczęśliwie. W szczególności należy to powiedzieć o programie szkoły powszechnej. Gdy dawniejszym programom zarzucano, iż są nazbyt książkowe, nazbyt literackie, że są tak pomyślane, jak gdyby kształcić miały konsumentów, nie zaś producentów<sup>2)</sup>, obecnym nie da się tego zarzucić. Zagadnieniom życia gospodarczego udzielono w nich dużo miejsca. W klasie VII szkoły powszechnej na lekcjach geografii ma być mowa o „życiu gospodarczym Polski ze szczególnym uwzględnieniem najbliższej okolicy”. W wyniku nauczania młodzież, opuszczająca szkołę powszechną, ma z niej wynieść „znajomość krain geograficznych Polski, głównych stosunków ludnościowych, warunków i stanu rolnictwa, górnictwa i przemysłu, rodzajów komunikacji i ich znaczenia dla życia gospodarczego. Zrozumienie gospodarczego znaczenia Śląska i morza dla Polski. Bliższą znajomość życia gospodarczego własnej okolicy, jego potrzeb i możliwości rozwoju. Zrozumienie znaczenia umiejętnej gospodarki jednostki i zespołu dla ogólnego dobrobytu i potęgi państwa. Umiejętność czytania najczęściej spotykanych wykresów, posługiwania się mapami gospodarczymi i przystępnymi materiałami statystycznymi”<sup>3)</sup>.

Tyle ma uczeń szkoły powszechnej wynieść z ostatniej klasy wiadomości o życiu gospodarczym Polski. Znowu jednak sprawa tym się nie wyczerpuje. Ona się tylko tym ma kończyć w szkole powszechnej. Przygotowywanie jednak ucznia do tego, żeby te rzeczy należycie zrozumiał, ma się zaczynać od

1) Pr., str. VIII.

2) Patrz: Władysław Grabski, Kultura wsi i nauczanie powszechne, Zagadnienia polskiej polityki ekonomicznej, Nr. 3. — Tenże, Wychowanie gospodarcze społeczeństwa, tamże, Nr. 4, Warszawa, F. Hoesick 1929.

3) Pr. Pow., str. 217.

pierwszego roku nauczania i nie na jednym przedmiocie, ale na wszystkich przedmiotach. Cały bowiem program szkoły powszechnej został zbliżony do życia praktycznego. Przytaczam kilka przykładów.

Program arytmetyki na klasę V-tą szkoły powszechnej przewiduje: „Stosowanie nabytych umiejętności do zagadnień w szczególności z zakresu życia praktycznego. Tabelki statystyczne. Rachunki za towar. Spisy inwentarzowe (np. w sklepiku szkolnym). Książka kasowa”<sup>1)</sup>. Nauka o przyrodzie martwej zaczyna się w tejże klasie „od rozważenia elementarnych zjawisk cieplnych. Chwila rozpoczęcia nauki przypada na czas przełomowy między jesienią a zimą, gdy uczniowie są świadkami głębokich przeobrażeń w otaczającej przyrodzie i w gospodarce człowieka”. Centralnym tematem obserwacji, pogadanek i ćwiczeń staje się budowa pieca i proces spalania, zachodzący w piecu<sup>2)</sup>. Program osobnego przedmiotu, zatytułowanego: „Zajęcia praktyczne” — przewiduje: zajęcia rękodzielnicze, zajęcia gospodarcze i hodowlane dla chłopców i dziewcząt<sup>3)</sup>.

Jak stąd widać, program szkoły powszechnej został nie tylko uwspółcześniony, lecz również upraktyczniony. Ta sama tendencja przejawia się również w programie gimnazjum, choć tutaj nie mogła ona zrealizować się w takiej pełni ze względu na coraz większe wymagania przedmiotów teoretycznych.

**24. Ilość materiału.** W parze z upraktycznieniem programów przyszła redukcja materiału nauczania. Ilość wiadomości teoretycznych została zmniejszona. Pewnej redukcji uległa również ilość przedmiotów w szkole powszechnej. W dawniejszym programie ilość przedmiotów, nauczanych jednocześnie, dochodziła w szkole powszechnej do 11.

Obecnie dochodzi ona do 10. Odpadł nowożytny język obcy. Nauka jego rozpoczyna się obecnie dopiero w I klasie gimnazjum.

Gorzej się sprawa przedstawia z wielopredmiotowością w gimnazjum. Tutaj redukcja jest tylko pozorna. Polega ona na tym, że liczba przedmiotów o b o w i ą z k o w y c h w jednej klasie nie przekracza 11, gdy dawniej dochodziła do 13 w gimnazjum humanistycznym. Cóż stąd, kiedy wśród przedmiotów nadobowiązkowych znalazł się nie tylko drugi nowożytny język obcy, lecz również rysunek i śpiew. Gdy uczeń dobierze sobie przynajmniej ostatnie dwa, tak ważne dla ogólnego wykształcenia, przedmioty, już wielopredmiotowość w gimnazjum przy obecnych programach będzie większa, niż była dotychczas. To zatem zagadnienie nie zostało w gimnazjum pomyślnie rozwiązane.

**25. Zagadnienie syntezy w obecnych programach.** Przechodzę do sprawy syntezy w obecnych programach nauczania.

W Programie szkoły powszechnej podział na przedmioty występuje od pierwszej klasy. Zasada zatem nauczania łącznego nie została przeprowadzona w całej czystości. Pewien krok jednak w tym kierunku został zrobiony. Język polski w pierwszym i drugim roku nauczania jest przedmiotem syntetycznym. W jego programie zawarte są nie tylko ćwiczenia w mówieniu, czytaniu i pisaniu, nie tylko elementarne wiadomości o języku, lecz również tematy z dziedziny historii, geografii i przyrodoznawstwa. Od tego pnia z biegiem lat szkolnych odszczepiają się kolejno różne przedmioty: w klasie III i IV geografia, jeszcze na tym poziomie złączona z nauką o przyrodzie; w klasie V historia. W piątej również klasie następuje rozszczepienie się geografii i nauki o przyrodzie na osobne przedmioty.

Jak stąd widać, nauczanie łączne zostało urzeczywistnione, ale częściowo. Obejmuje ono w pierwszym i drugim

<sup>1)</sup> Pr. Pow., str. 135.

<sup>2)</sup> Pr. Pow., str. 134.

<sup>3)</sup> Pr. Pow., str. 17, 39—40, 67—68, 98—99, 143—146, 189—192, 221—235.

roku nauczania następujące przedmioty: język polski, historię, geografiię i naukę o przyrodzie żywej i martwej. Dołączeniu innych przedmiotów do tej grupy sprzyja ta okoliczność, że wszystkie one, lub prawie wszystkie znajdują się w rękach jednej siły nauczycielskiej. Dodane do Programu szkoły powszechnej Uwagi ogólne o organizacji pracy w klasie I zalecają takie łączenie zajęć z różnych przedmiotów. Co więcej, wyraźnie tam powiedziano, iż „rozgraniczenie przedmiotów nauki szkolnej winno być dalekie od rygorystu i sztywności”<sup>1)</sup>. Wszystko to doprowadza nas do wniosku, iż Program szkoły powszechnej, nie narzucając wszystkim nauczycielom nauczania łącznego, umożliwia je jednak w pierwszych latach nauczania, a nawet w ogólniejszej formie ułatwia.

W dalszych latach nauczania poczynają coraz silniej występować trudności, związane z wielopredmiotowością. W wyższych klasach szkoły powszechnej nie są one jeszcze zbyt wielkie. Nic dziwnego; znajdujemy się tu na poziomie, na którym nie walczą jeszcze ze sobą różne kierunki wykształcenia.

Inaczej w szkole średniej. Tu wybór kierunku wykształcenia po prostu narzuca się każdemu twórcy programu. Na co się zdecydowało nasze Ministerstwo? Nie poszło ono ani w kierunku realnym, ani klasycznym, lecz obrało drogę pośrednią. Przedłużając myśli przewodniej szkoły powszechnej w ogromnej większości przedmiotów, dodało do nich łacinę.

Starałem się wyżej wykazać, że rozwiązanie takie nie jest korzystne. Nie doprowadza ono mianowicie do programu o wyraźnym obliczu, o zwartej budowie wewnętrznej. Program naszego gimnazjum potwierdza, jak sądzę, tę tezę. Nie jest on ani dość humanistyczny, ani dość realny. Przedmioty, składające się na przedłożenie szkoły powszechnej, nie wiążą się w naturalny sposób z łaciną. Czteroletnia nauka łaciny nie zdąży

wywrzeć głębszego wpływu kształcącego. Może mieć co najwyżej utylitarne znaczenie, ułatwiając rozumienie terminologii naukowej, o ile ona nie jest pochodzenia greckiego, i dalsze studia.

Wykazując te wady Programu gimnazjum, trzeba jednak zaznaczyć, że Ministerstwo przy jego opracowywaniu było skrupowane artykułem 21 Ustawy o ustroju szkolnictwa, który stanowi: „Gimnazjum jest pod względem programowym w zasadzie jednolite i obejmuje naukę języka łacińskiego. Minister W. R. i O. P. może jednak tworzyć gimnazja bez nauki języka łacińskiego”.

Przesądzona w ten sposób zasada jednolitości zaciążyła na programie gimnazjum. Na szczęście odstępstwo od niej jest dozwolone. Gdyby Ministerstwo z tego skorzystało, otworzyłaby się droga do zróżnicowania gimnazjum na dwa typy. Wówczas o wiele łatwiej dałoby się rozwiązać sprawę powiązania przedmiotów w programie gimnazjalnym. W obecnym stanie rzeczy zróżnicowanie szkoły średniej na kilka typów ma nastąpić dopiero w dwuletnim liceum ogólnokształcącym.

Jeżeli pomimo zaznaczonych braków program gimnazjum nie rozsypuje się jednak na części, należy to przypisać oddziaływaniu zupełnie innego momentu. Stanowi go scalająca zarówno ten program, jak program szkoły powszechnej, idea państwowa. Z tej idei Ministerstwo uczyniło jakby ognisko, skupiające wszystkie nie tylko dydaktyczne, ale i wychowawcze oddziaływania szkoły. W tym też kierunku idzie jego zalecenie: „Wszystkie dziedziny działania szkoły jednoczyć się winny w wytwarzaniu u młodzieży czynnego i możliwie twórczego stosunku do państwa”<sup>1)</sup>.

**26. Zindywidualizowanie w obecnych programach.** Z poruszonymi przed chwilą zagadnieniami ściśle się łączy sprawa uwzględniania indywidualnych właściwości i potrzeb młodzieży. Ze twórcy programów brali ją pod uwagę,

1) Pr. Pow., str. 25.

1) Pr., str. VIII.

o tym świadczą następujące słowa: „Zarówno treść jak i sposoby nauczania winny być dostosowane do jakości i zakresu sił duchowych ucznia. Należy więc nauczanie dostosować do charakterystycznych właściwości młodzieży w odpowiednich fazach rozwojowych. Ponadto należy w miarę możliwości uwzględniać różnice między poszczególnymi osobnikami w obrębie tej samej fazy rozwoju psychicznego, a więc stosować zasadę indywidualizowania w znaczeniu ścisłej-szym”<sup>1)</sup>.

Dwie sprawy rozróżniło w ten sposób Ministerstwo: dostosowywanie programu do wieku młodzieży, oraz uwzględnianie różnic indywidualnych wśród rówieśników. Musimy się zastanowić, w jakim stopniu programy czynią zadość obydwu tym postulatam pedagogicznym.

Z rozwiązania pierwszej sprawy można być całkowicie zadowolonym. W naszych bowiem Programach bardzo pomysłowo i ładnie przeprowadzono tę zasadę, iż przedmioty nauczania rozpoczynają się od kursu propedeutycznego, po czym dopiero, gdy młodzież jest już starsza, następuje kurs systematyczny. Pomiędzy tymi dwoma stopniami w wielu przedmiotach można odnaleźć stadium pośrednie, ułatwiające młodzieży przejście od pierwszego sposobu traktowania przedmiotu do drugiego.

W ten sposób skomponowany jest np. program historii. W klasie V i VI szkoły powszechnej składa się on z ułożonych w porządku chronologicznym obrazów z historii Polski, ma zatem charakter propedeutyczny. Jeszcze w I klasie gimnazjum na kurs historii składają się „obrazy”, tym razem czerpane z życia starożytnego Wschodu, dziejów starożytnej Grecji, Rzymu i wczesnego średniowiecza. W kursie klasy II stopniowo przechodzi się od „obrazów” do „zagadnień”<sup>2)</sup>. W klasach III i IV kurs historii staje się coraz

bardziej systematyczny; tym bardziej musi mieć taki charakter w liceum ogólnokształcącym.

O wiele mniej zadowala sposób rozwiązania drugiej sprawy. Zróżnicowanie bowiem szkoły średniej na różne kierunki wykształcenia przychodzi zbyt późno i trwa zbyt krótko. Jak już wiemy, w naszym obecnym systemie szkolnym jednolity jest nie tylko program całej szkoły powszechnej, co, oczywiście, nie może budzić zastrzeżeń, lecz również czteroletniego gimnazjum. Dopiero liceum ogólnokształcące ma dzielić się na kilka równoległych wydziałów. Do ukończonych zatem 16 lat życia młodzież w obrębie szkolnictwa ogólnokształcącego nie ma możliwości wybrania sobie szkoły, odpowiadającej budzącym się często o kilka lat wcześniej uzdolnieniom i zamiłowaniom.

Dziesięć lat jednakowego dla wszystkich programu — to stanowczo za długo!

Możność dobierania sobie nadobowiązkowych przedmiotów przy 30 godzinach tygodniowo sztywnego programu i zupełnym braku godzin wolnego studium nie zaradza złemu, zawiera w sobie natomiast niebezpieczeństwo przeciążenia młodzieży nadmierną ilością godzin i przedmiotów szkolnych.

**27. Czynniki regionalny.** Pozostały do omówienia dwie, sprzężone ze sobą, sprawy. Pierwszą z nich jest czynnik lokalny i regionalny w programach; drugą — rola, wyznaczona przez program nauczycielowi.

Zaczynamy od pierwszej. Ministerstwo poświęciło jej następujący ustęp w Części Wstępnej Programów: „Szkoła rozwija swą działalność w pewnym środowisku, nie może więc być objęta na jego wpływy. Jednym z podstawowych zadań szkoły jest poznanie więzi, łączących wychowanka ze środowiskiem, wnikanie w strukturę środowiska i jego dorobek kulturalny. Wykorzystując wartości dodatnie, które nastroją środowisko, a przeciwdziałając jego wpływom ujemnym przysposobi szkoła

1) Pr., str. XXVI.

2) Pr., str. XXVI.

powierzoną jej młodzież do przyszłej pracy nad podnoszeniem środowiska na wyższy poziom kulturalny" <sup>1)</sup>).

Szersze rozwinięcie tych zasadniczych myśli znajdujemy w programach poszczególnych przedmiotów. Tak np. w uwagach metodycznych o nauczaniu historii znajduje się ustęp zatytułowany: „Czynnik lokalny i regionalny”. Czytamy tam: „Rozwinięcie elementu lokalnego w nauczaniu historii wymaga bardzo wydatnego zastosowania poglądowości, w szczególności oparcia się na znajomości bliskich obiektów, ciekawych pod względem historycznym. Uczniowie winni poznać dokładnie miejscowe zabytki, związane z epoką, o której się uczą. W związku z poszczególnymi punktami uczniowie winni się dokładniej zaznajomić z przeszłością miejscowości, w której szkoła się znajduje. Szkoła warszawska np. wybierze inne punkty materiału do rozwinięcia, niż szkoła wiejska, oddalona od środków kulturalnych. Oprócz wiadomości z dziejów danej miejscowości, należy również wprowadzić w nauczanie bliższe wiadomości z przeszłości regionu, w którym szkoła się znajduje. Wszędzie, gdzie odrębność regionu nie występuje dość wyraźnie, tematem może być historyczna d z i e l n i c a, np. Pomorze, Podlasie. Nauczyciel winien tutaj oprzeć się na bardzo posuniętych w ostatnich czasach badaniach regionalnych i coraz liczniejszych wydawnictwach monograficznych. Tematy lokalne i regionalne dają bardzo dużo sposobności do samodzielnego wnioskowania uczniów” <sup>2)</sup>).

Wszystko to świadczy o tym, że Ministerstwo zdawało sobie sprawę z doniosłości czynników lokalnych i regionalnych w programie nauczania. Zupełnie też słusznie powołało ono nauczycieli do „wnikania w strukturę środowiska i jego dorobek kulturalny”, oraz do wykorzystywania wartości dodatnich środowiska w nauczaniu.

**28. Rola nauczyciela.** Czy nauczyciel otrzymał niezbędną do wywiązania się z tego zadania swobodę ruchów? Na pytanie to można odpowiedzieć twierdząco, choć jednocześnie trzeba stwierdzić, że programy nasze pod tym względem bynajmniej nie należą do liberalnych. Już sam fakt, że obowiązują nie tylko w szkołach publicznych i państwowych, lecz również prywatnych, świadczy o tym, że tendencją ich jest nie tyle popierać inicjatywę pedagogiczną, co ujednostajniać nauczanie na obszarze całego państwa. Programy nasze są sztywne, a przy tym dość drobiazgowe. Doza swobody, przyznana w nich nauczycielowi, składa się z dwu niejako porcji. Po pierwsze, „program, określając ogólne ramy metodyczne, pozostawia nauczycielowi w pewnym zakresie swobodę wyboru metody nauczania” <sup>1)</sup>; po drugie, w materiale nauczania, podanym w programie, rozróżniono „składniki ustalone, nie dopuszczające zmian, oraz inne, ujęte elastyczniej, które trzeba dostosować do warunków pracy” <sup>2)</sup>. W tej części programów zestawiono miejsce dla inicjatywy nauczyciela. Wyjaśniając, ku czemu ma on ją skierować, program wylicza następujące zadania: „uwzględnienie warunków wsi i miasta, czerpanie materiału ze środowiska bliższego i dalszego, uwzględnianie właściwości regionu, dobór odpowiednich aktualnych zdarzeń, przeżyć młodzieży, wypełnienie w niektórych przedmiotach ram ogólnych lub przykładowych materiałem szczegółowym, dobór odpowiednich zadań i ćwiczeń, lektury, materiału ilustracyjnego itd., a niekiedy nawet wybór między zasadniczymi wariantami pracy (zajęcia praktyczne)” <sup>3)</sup>.

Część Wstępna Programów zamyka się następującą ważną wskazówką: „Nauczyciel powinien sobie dokładnie zdawać sprawę z tego, w jakim zakresie materiał i tok nauczania jego przedmio-

<sup>1)</sup> Pr., str. XXII.

<sup>2)</sup> Pr. Pow., str. 294—295.

<sup>1)</sup> Pr., str. XXVI.

<sup>2)</sup> Pr., str. XXIX.

<sup>3)</sup> Pr., str. XXIX.

tu zostały w programie ustalone, w jakim zaś pozostawiono mu swobodę, a więc możliwość rozwinięcia twórczości, stanowiącej jego prawo i obowiązek<sup>1)</sup>.

Uznając w ten sposób twórczość w dziedzinie programu za „prawo i obowiązek” nauczyciela, Ministerstwo wytknęło granice, wśród których ona może się rozwijać. Postawienie sprawy w zasadzie trafne. Można mieć wątpliwości, czy granice te nie są zbyt ciasne, można życzyć sobie, aby one się w przyszłości rozszerzyły; samo jednak postawienie sprawy, w obecnych zwłaszcza warunkach, trzeba uznać za słuszne.

W naszej Rzeczypospolitej, zrastającej się w organicznie związaną całość z trzech byłych zaborów, w programie szkoły ogólnokształcącej musi być trzon wspólny, a więc i obowiązujący. Dopiero poza nim jest miejsce na różnorodność, będącą wynikiem twórczości poszczególnych nauczycieli.

Im dalej posunie się proces zrastania moralnego Polski, im bardziej wzrośnie kultura środowisk lokalnych i regionalnych, im wyższy będzie poziom nauczycielstwa, tym pomysłniejsze wytworzą się warunki dla zwiększenia się w naszych programach sfery swobody i dla zmniejszenia się bardzo obecnie rozległej dziedziny przepisu.

**28. Ocena ogólna obecnych programów polskich.** Na tym kończymy przegląd podstawowych założeń naszych obecnych programów. Staraliśmy się wyjaśnić, jakie są te założenia. Nie poprzestając na tym, poddaliśmy je krytyce. Uwydatniając zalety, nie pominęliśmy i wad. Czytelnik ma prawo zapytać nas obecnie, jaki stąd sąd wypływa o całości naszych programów? Odpowiadam: niewątpliwie dodatni. Zwłaszcza program szkoły powszechnej, w porównaniu z tym, co było, stanowi ogromny krok naprzód. Za mniej udatny uważam program gimnazjum. Ale też i trudności w tym wypadku były dużo większe.

Dwie rzeczy w obydwu Programach

zasługują na szczególne podniesienie: przepełnienie całej szkoły ideą państwową, oraz zbliżenie jej do życia gospodarczego. Obydwie te idee są zdrowe, zaś sposób ich przeprowadzenia stanowczy, a zarazem pełen umiaru.

Idea państwowa w programach współczesnych nie jest nowością. Znajdujemy ją i w programach bolszewickich, i w reformie faszystowskiej, i u niemieckich pedagogów z obozu narodowo-socjalistycznego. Gdy jednak, pomimo różnic, dzielących komunizm od nacjonalizmu, występuje ona we wszystkich tych wypadkach w postaci skrajnej i agresywnej, w naszych programach służba dla własnego państwa pojęta jest jako „stałe torowanie drogi ku wyższym formom współżycia społecznego i nowym wartościom kulturalnym, obrona dóbr duchowych i materialnych, oraz przyczynianie się do postępu i szczęścia całej ludzkości”<sup>1)</sup>.

Z tym samym umiarkowaniem, z tym samym dążeniem do zharmonizowania w wychowaniu wszystkich momentów kształcących spotykamy się również, gdy chodzi o gospodarcze nastawienie Programów. W przeciwieństwie do programów bolszewickich, uzależniających kulturę duchową od materialnej, a skutkiem tego wpadających w skrajny utylitaryzm, nasze Programy, zapewniając „wydatne miejsce tak ważnym w epoce współczesnej sprawom gospodarczym oraz przygotowaniu do życia praktycznego, nie zajmują przy tym stanowiska jednostronnie utylitarne i nie odsuwają na plan dalszy czynników duchowych, ale łączą je z praktyką życia codziennego, z rzetelnie wykonywaną pracą na każdym odcinku społecznym”<sup>2)</sup>.

Ten umiar, ta kultura w sposobie traktowania spraw, wzbudzających największe namiętności w świecie współczesnym, zapewniają dziełu naszego Ministerstwa poczesne miejsce wśród reformatorskich programów naszych czasów.

1) Pr., str. VIII.

2) Pr., str. VIII.

1) Pr., str. XXIX.



# P R Z E D S Z K O L E

napięła

ZOFIA ŻUKIEWICZOWA  
Kierowniczka Sekcji Wychow. Przedszk.  
Zarządu Miejskiego w m. st. Warszawie

1. **Zarys historyczny.** Zagadnienie wychowania dziecka w okresie, poprzedzającym wiek szkolny, interesowało już myślicieli starożytnych. Plato zalecał w pierwszych latach życia dziecka wychowanie zbiorowe, podlegające opiece i wglądowi państwa. Przy tym wychowanie opierał na popędzie dziecka do zabawy. Arystoteles i Kwintylijan podkreślają również znaczenie wychowania w pierwszych latach życia i zwracają uwagę na znaczenie zabawy dla rozwoju dziecka.

O ile w wiekach średnich sprawie tej nie poświęcano szczególnej uwagi, to w okresie Odrodzenia (zwłaszcza Hiszpan Ludwik Vives) wprowadzono nowe ustosunkowanie się do dziecka. Pedagogowie ówczesni położyli podwaliny pod badanie wieku przedszkolnego. Na tych fundamentach opiera swoją ideę „Szkoły macierzyńskiej” realista Jan Amos Komeński w XVII w. Potem Locke i J. J. Rousseau dorzucili wiele myśli zasadniczych dla sprawy wychowania przedszkolnego.

W praktyce jednak wychowanie dzieci do lat 6 odbywało się w rodzinie. Dopiero w XVIII wieku, właśnie pod wpływem Rousseau’a, wychodzi ze szkoły *S a l z m a n n ’ a* w Schnepfenthal w Turyngii inicjatywa organizacji dla dzieci w wieku od 1. 3 do 6 — zakładów do zabawy i zajęć (*Spiel-und Beschäfti-*

*gungsanstalten*, albo *Spielschulen*). Są to instytucje o charakterze ściśle pedagogicznym dla dzieci sfer zamożniejszych.

W tym samym czasie książdz Jan *O b e r l i n*, proboszcz ubogiej wioski, stwarza pierwszą ochronę. Instytucja ta ma na celu nie tylko opiekowanie się małymi dziećmi z ludu, pozbawionymi opieki, ale jednoczesne kształcenie ich umysłu i rozwijanie pod względem moralnym.

Inicjatywę ks. Oberlina przejmuje *A n g l i a*. Do roku 1827 Anglia posiadała około 300 „szkótek dziecięcych” (*infant schools*) dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Prawie jednocześnie instytucje tego typu ukazały się w *N i e m c z e c h*. W r. 1838 w samym Berlinie istnieją 22 ochrony, które noszą nazwę „Zakładów ochrony małych dzieci” (*Kleinkinderbewahranstalten*).

Rozwój i wyniki akcji przedszkolnej w Anglii wzbudzają zainteresowanie wśród społeczeństwa *f r a n c u s k i e g o*. W r. 1828 adwokat, Denys Cochin, organizuje pierwsze „sale ochrony” (*Salles d’asile*). Już w r. 1835 specjalne rozporządzenie władz przekazuje kontrolę nad nimi inspektorowi szkolnemu.

O zadaniach tych instytucji Cochin pisze, iż są one otwierane w celu „uzupełnienia pieczy, wpływów i nauk, które każde dziecko powinno otrzymać od mat-

ki przez przykład i jej słowa". W r. 1840 Francja posiada 555 „sal ochrony”.

W innych krajach środkowej Europy (Węgry, Czechy, Austria) powstają również zakłady wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Zaznacza się przy tym wpływ pedagogiki Pestalozzigo. Rosja (Petersburg) wzoruje się na niemieckich instytucjach wychowania przedszkolnego.

Inicjatorem powołania do życia pierwszej instytucji wychowania przedszkolnego w Warszawie był Teofil Janowski, członek W. Tow. Dobra pierwszym kierownikiem tej instytucji — Teofil Nowosielski, który bardzo słusznie określił cel ochrony, nazywając ją „nie szkołą, ale domem wychowania”. Ważną rolę w organizowaniu ochron w Polsce odegrało Warsz. Towarzystwo Dobroczyńności (od 1837 r.).

Jednocześnie z rozwojem pierwszych ochron w Warszawie o potrzebie organizacji wychowania przedszkolnego na wsi pisze Cieszkowski, podkreślając z całym naciskiem znaczenie społeczne ochron, od których spodziewa się „zrodu regeneracji ludu naszego”.

**2. Fryderyk Froebel.** W rozwoju i organizacji instytucji wychowania przedszkolnego dla dzieci ubogich we wszystkich krajach w ciągu całego XIX wieku ścierają się dwa poglądy. Jeden rozumie ochronę jako zakład przede wszystkim opiekuńczy, mający na celu ochronę dziecka przed ciężkimi warunkami bytu domowego i brakiem opieki domowej. Drugi, nie odrzucający bynajmniej wartości poglądu pierwszego, wysuwa jednocześnie na plan pierwszy zadania wychowawcze, w nich widząc najważniejszy cel społeczny instytucji. Zwolennicy poglądu pierwszego to ci, którym wystarczy dokonanie aktu miłosierdzia w stosunku do bliźniego, w oderwaniu od celów ogólnych, bardziej zasadniczych, a ci drudzy to wyznawcy idei podnoszenia mas społecznych przez wychowanie — w najszerszym znaczeniu tego słowa —

i służenia w ten sposób społeczeństwu, narodowi, państwu.

Do podniesienia wartości i znaczenia instytucji przedszkolnych w wysokiej mierze przyczynił się Froebel.

Fryderyk Froebel, uczeń Pestalozzigo, dochodzi do przekonania, że szkoła nie ma odpowiedniej podstawy, jeśli nie jest poprzedzona należytym wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym, oraz że wychowanie w grupie jest dziecku niezbędne dla rozwoju pełni sił życiowych i społecznych, tkwiących w jego naturze. Na tym tle urasta idea, plan i metoda zbiorowego wychowania przedszkolnego.

Idee swoje propaguje Froebel w czasopiśmie „Sonntagsblatt” pod hasłem „pozwólcie nam żyć dla naszych dzieci”. („Kommt, lasst uns unsern Kindern leben”). W r. 1840 otwiera w Blankenburgu pierwszy „powszechny ogródek dziecięcy”, zrywając jednocześnie społeczeństwo, aby całe Niemcy pokryło takimi „ogródkami”, przez które uszlachetni się atmosfera, w jakiej dzieci żyją. Froebel apeluje przede wszystkim do kobiet mających dzieci i do przyszłych matek. Jego najgorętszym pragnieniem jest, aby „ogródek dziecięcy” (*Kindergarten*) był dla nich również szkołą, pouczającą jak należy dzieci wychowywać i jak należy organizować życie rodzinne, by uzyskać doskonałą harmonię, niezbędną do dobrego wychowania dziecka. Tak jak Pestalozzi, Froebel widzi odrodzenie ludzkości przez dźwignięcie na odpowiedni poziom rodziny.

Akcja Froebela znajduje aprobatę. W wielu miastach niemieckich powstają „ogródki dziecięce”, rośnie liczba zwolenników Froebela i jego idei. Akcja spoczywa w rękach społeczeństwa. Dla propagowania idei organizują się stowarzyszenia, z których najdawniejsze i największe stanowi „Niemiecki Związek Froebelski” (*Deutscher Fröbelverband*), który powstał prawie bezpośrednio po śmierci Froebela. W związku z akcją urzeczywistniania ideałów Froebela został po-

wołany do życia w Berlinie w r. 1873 przez siostrzenicę i uczennicę Froebła, Henrykę Schrader-Breymann, zakład, któremu nadano imię „*Pestalozzi-Fröbel-Haus*”.

Rozrastając się stopniowo, zakład ten ogarnął wielką ilość instytucji dla dzieci, jak „ogródki dziecięce” dla dzieci normalnych i niedorozwiniętych, prowadzone porównawczo według kilku rodzajów metod, żłóbki, świetlice, przytuliska, sierocińce, kolonie. Jednocześnie prowadzi kilkanaście różnorodnych instytucji kształcenia kobiet w dziedzinie wychowawstwa, gospodarstwa i rozmaitych fachów kobiecych.

Wśród licznych „ogródków” w Niemczech, społecznych i prywatnych, specjalny typ stanowią „szkolne ogródki dziecięce” organizowane dla dzieci o spóźnionym rozwoju, albo upośledzonych fizycznie lub psychicznie. Istnieją też „ogródki” wędrownie (*Wanderkindergarten*), które w pewnych okresach czasu w celach zdrowotnych przenoszone są poza miasto. Organizowane są również „ogródki” w i e j s k i e, co szczególnie propagowane jest w Niemczech współczesnych ze względu na wpływ wywierany przez nie na matki i życie rodzinne. Jednym z najgorętszych rzeczników tej idei jest dr. P. Petersen, twórca Planu Jenajskiego.

Ideał Froebła podniesienia rodziny przez „ogródek dziecięcy” zawsze był w Niemczech realizowany z całym pietyzmem i zrozumieniem. „Ogrodniczki” niemieckie wprowadzały go w życie, nie szczędząc swych sił i czasu. Obecny froebelizm niemiecki pod wpływem nowych wymagań nauki o dziecku oczyszcza się z martwoty dawnej rutyny dydaktycznej, zrywa z ciasnymi przepisami t. zw. „metody froebelskiej” i biorąc za podstawę do swego dalszego rozwoju nie tylko pedagogiczne ale i społeczne poglądy Froebła, dąży do zrealizowania w całej pełni tej jego ideologii.

Wpływ niemieckich „ogródków dziecięcych” i pisma Froebła o wychowaniu

dziecka w wieku przedszkolnym dały impuls do otwierania również podobnych instytucji dla dzieci sfer zamożniejszych oraz zaczęły przenikać do ideologii istniejących już i nowo organizujących się ochron dla dzieci ubogich w innych krajach Europy i pozaeuropejskich. W ten sposób ku końcowi XIX wieku metoda froebelska dotarła wszędzie, gdzie istniały i powstawały instytucje przedszkolne, bez względu na ich nazwę, i zmusiła do zastanowienia, iż niedość jest z g r o m a d z i ć dzieci w ochronie, ale jednocześnie trzeba je w y c h o w y w a ć i r o z w i j a ć. Już to samo stanowiło znaczny krok naprzód, wpływając na zmianę stosunku społeczeństwa do zadań i celu ochrony, pomimo, iż z biegiem czasu stronę dydaktyczną systemu wypaczono i zrutynizowano. Najmniej może zwrócono uwagę (poza Niemcami) na tę stronę ideologii Froebła, która wzywa do wychowywania matek i wywierania wpływu na rodzinę. Instytucje przedszkolne były instytucjami, traktowanymi prawie jedynie jako pomoc okazywana rodzinom niezamożnym w wychowywaniu dzieci.

**3. Wychowanie przedszkolne w Anglii i w Stanach Zjednoczonych.** W celu propagandy metody Froebła wśród społeczeństwa i organizowania instytucji „ogródków dziecięcych” powstały do dziś istniejące specjalne stowarzyszenia. Do największych należą Towarzystwa Froebelskie (*Fröbel-Society*) w Anglii i w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. W obydwóch tych krajach instytucje przedszkolne podzielono na dwa typy oddzielne dla dwóch okresów wieku przedszkolnego: do lat 4 *Nursery-School* i dla wieku lat 4—5 *Kindergarten*. Część tych ostatnich, szczególnie w Ameryce, została zorganizowana przy szkołach powszechnych, prowadzonych przez gminy. Pełnią one rolę oddziałów przygotowawczych do klasy 1-szej szkoły elementarnej. W Anglii istnieje znaczna ilość instytucji przedszkolnych na otwartym powietrzu. Umieszczone są one w budynkach lekkiego typu z otwieranymi ścia-

nami, co daje doskonały dostęp powietrza, chroniąc jednocześnie od deszczu lub zbyt silnego nasłonecznienia. Wychowanie w *Nursery-Schools* jest przede wszystkim fizyczne, pozostające pod stałą opieką lekarską. Przebywanie dzieci w *Open - Air - Nursery - Schools* ma stanowić skompensowanie tych warunków mieszkaniowych, w jakich przebywa jeszcze dziś znaczna liczba dzieci proletariatu angielskiego wielkich miast. W związku z bezrobociem i pogorszeniem warunków bytu szerokich mas w Ameryce i w Anglii, w obydwóch tych krajach została podjęta bardziej intensywna akcja organizowania przedszkoli. W Ameryce nadano im nazwę „*Emergency Nursery Schools*” (przedszkola organizowane na poczekaniu). W ciągu ostatnich paru lat w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej zorganizowano takich przedszkoli w rozmaitych stanach około 1200 (dane z 1935 r.). Podlegają one władzom oświatowym w Waszyngtonie, gdzie przy Ministerstwie Oświaty istnieje wydział obejmujący wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe.

**4. Wychowanie przedszkolne w północnej, wschodniej i południowej Europie.** „Ogródek dziecięcy” znalazł stosunkowo najmniej zainteresowania w krajach skandynawskich. Szwecja, Norwegia, Dania mają do dziś minimalną ilość instytucji wychowania przedszkolnego. Tłumaczyć to można warunkami społecznymi i rodzinnymi, które pozostawiając kobietę w domu nie wymagały instytucji pomocniczych do wychowania dzieci. Instytucje przedszkolne, jakie powstały w tych krajach, od początku przyjęły metodę Froebela. Większe zainteresowanie wychowaniem przedszkolnym, szczególnie w ostatnich latach, wykazała **F i n l a n d i a**. W organizacji wychowania przedszkolnego biorą tam żywy udział gminy, bądź całkowicie utrzymując przedszkola, bądź wydatnie subsydując prywatne instytucje przedszkolne, w których liczba dzieci dochodzi do 25. Ł o t w a na wzór angielski wpro-

wadziła do swych przedszkoli podział na dwa stopnie, z których wyższy (dzieci 6-letnie) jest obowiązkowy, jako dający przygotowanie do szkoły.

R o s j a cesarska wykazywała duże zainteresowanie wychowaniem przedszkolnym i metodą froeblovską. „*Dietskimi sadami*” intensywnie zajmowało się towarzystwo „*Narodnych dietskich sadow*”, dbając o kierunek pedagogiczny tych instytucji. Wiadome jest również powszechnie, jaką wagę do wychowania przedszkolnego przywiązują obecne władze s o w i e c k i e. Doceniają one znaczenie okresu przedszkolnego, w którym rozwija się strona uczuciowa i umysłowa, tworzą się przyzwyczajenia, powstają i utrwalają pojęcia, rozwija się mowa. Przedszkola sowieckie są oczywiście instytucjami państwowymi. Liczba dzieci na jedną wychowawczynię przypada niewielka (przyjęto liczbę 18). W ostatnich czasach, w związku z dążeniem do u t r w a l e n i a rozluźnionej r o d z i n y, dawny stosunek przedszkola bardziej obojętny, a czasem wrogi do matki i domu rodzinnego dziecka ulega zasadniczej zmianie.

**5. Przedszkola w Czechosłowacji i w Belgii.** W krajach środkowo-europejskich, zwłaszcza w Czechosłowacji, istnieje tendencja do wprowadzenia p o w s z e c h n o ś c i przedszkola, która powinna umożliwić dostęp do tej instytucji wszystkim dzieciom, nie mającym w rodzinie zapewnionego wychowania i rozwoju. Czechosłowacka „*Materska skola*” opiera się w swej metodzie na Komeńskim i jego dziele „*Szkola macierzyńska*”, przyjęła też wiele od Froebela, jak również od innych później powstałych metod przedszkolnych. W organizacji wychowania przedszkolnego w Czechosłowacji wybitną rolę wzięły na siebie gminy, którym znaczna część przedszkoli zawdzięcza swe istnienie. Pomimo, iż w niewielkiej dotychczas liczbie krajów prawodawstwo wyraźnie nakłada na gminę obowiązek prowadzenia przed-

szkoli, w większości krajów same samorządy gminne dobrowolnie przyjmują na siebie ten obowiązek.

Kierując się tymi przesłankami zarządy gminne w Belgii już od r. 1879 prowadzą przedszkola, łożąc na ich utrzymanie, organizując przy tym w okresie letnim specjalne półkolonie dla dzieci z przedszkoli. Regulamin dla przedszkoli m. Brukseli tak określa cel tych instytucji: „Dobra organizacja ogródków dziecięcych (*jardins d'enfants*) ma doniosłe znaczenie dla miasta, posiadającego znaczną ilość ludności robotniczej. Ogródek dziecięcy jest podstawą szkoły początkowej i bez niego nauczanie powszechne jest pozbawione podstawy, jest zasadniczo wadliwe. Powinien on (ogródek) dopomagać rodzinom zbyt licznym i pomoc ta będzie o wiele skuteczniejsza, niż skromne zapomogi udzielane przez biura dobroczynności”. Przedszkole belgijskie, z początku prowadzone ściśle według metody Froebła, potem zaczęło się przekształcać pod wpływem Decroly'ego<sup>1)</sup>. Wprowadzono też system „ośrodków zainteresowań” 2 typów: jedne z tych „ośrodków”, obejmujące zainteresowania dziecka w związku z jego spontanicznym rozwojem, celowo wprowadza wychowawczynie, drugie, „ośrodki aktualne”, związane są z porą roku, wydarzeniem zaobserwowanym przez dzieci itp. (Metoda „belgijska” lub „brukselska” opracowana przez p. Neyrinck).

Przedszkola belgijskie posiadają w swej organizacji t. zw. „*gardennats*” (dozory), które polegają na tym, że dzieci rodziców pracujących poza domem mogą przychodzić już o godz. 7 i opuszczać przedszkole o godz. 18. W godzinach od 7 do 8½ i od 16 do 18 dzieci pozostają pod opieką specjalnie zaangażowanej na te godziny wychowawczynie. Ten rodzaj instytucji wspierający organizację przedszko-

la spotykamy również w innych krajach, np. w Szwajcarii, Francji.

**6. Przedszkola wiedeńskie.** Na specjalną uwagę zasługuje organizacja wychowania przedszkolnego w Wiedniu powojennym, oparta na podłożu socjalnym i związana z ogólną reformą szkolnictwa austriackiego. Rok 1918 zastał w Wiedniu 57 przedszkoli miejskich. Przystąpiono do reorganizacji ich pod względem urządzenia oraz podstaw organizacyjnych i pedagogicznych. Znikły cechy dawnej filantropii. Urzędy opieki społecznej zaczęły skierowywać do przedszkoli dzieci rodzin pozostających pod ich opieką. W niektórych wypadkach, w razie oporu rodziców, sądy dla nieletnich na wniosek urzędu opieki nad nieletnimi mają prawo zmusić do posyłania dziecka do przedszkola pod karą aresztu lub odebrania dziecka rodzinie<sup>1)</sup>. W związku z tym wynikła konieczność znacznego rozszerzenia sieci przedszkoli, tym bardziej, że liczne rzesze dzieci z poza opieki społecznej również zaczęły się garnąć do przedszkoli. Wpłynęło na to zrozumienie ze strony szerokich sfer ludności doniosłych wartości przedszkola oraz usunięcie z przedszkoli miejskich dawnego piętna filantropijnego. Oczywiście, w razie braku miejsc pierwszeństwo mają dzieci najuboższe. Większość nowozbudowanych bloków mieszkalnych dla robotników otrzymała przedszkole urządzone, jak zresztą wszystkie inne, według ostatnich wymagań higieny i pedagogiki. Część przedszkoli umieszczono przy szkołach, dla innych jeszcze zbudowano oddzielne wspaniałe lokale. W ten sposób liczba przedszkoli miejskich w Wiedniu w r. 1931 wynosiła 110 przy 349 oddziałach obejmujących 10.470 dzieci. Żałować należy, iż w latach następnych liczby te na skutek trudności finansowych zostały obniżone. Statystyka z r. 1935 podaje 101 przedszkoli.

<sup>1)</sup> W takim wypadku dziecko zostaje umieszczone w zamkniętym zakładzie wychowawczym.

1) Enc. Wych. tom II, str. 181.

Co się tyczy organizacji przedszkoli pod względem godzin przebywania dzieci, znaczna większość tych instytucji funkcjonuje od godz. 7 do 18 bez przerwy. Takie przedszkola noszą nazwę „ludowych<sup>1)</sup> ogródków dziecięcych” albo „publicznych”. Inne przedszkola miejskie są czynne od godz. 8 do 12 i od 14 do 18. Są to tzw. „normalne ogródki dziecięce”. Organizacja tych dwóch typów przedszkoli uzależniona jest od potrzeb ludności i jej zatrudnienia. Pomimo, iż w Austrii nie wprowadzono ustawowego powszechnego obowiązku posyłania dzieci do przedszkoli, jednak zarząd miasta Wiednia wyrażał niejednokrotnie pogląd o konieczności upowszechnienia tej instytucji.

Jeszcze pod innym względem organizacja przedszkoli wiedeńskich nosi specjalny charakter. Oto cała strona administracyjna i organizacyjna podlega Opiece Społecznej, strona zaś pedagogiczna pozostaje w ręku władz oświatowych w osobach specjalnych inspektorów. Obydwie władze zwracają baczność uwagę na sytuację dziecka w rodzinie tak pod względem higienicznym, zdrowotnym, jak opiekuńczym i wychowawczym. Pod względem systemu pedagogicznego i dydaktycznego prawie wszystkie przedszkola w Austrii są prowadzone metodą froeblovską przy uwzględnieniu współczesnych wymagań pedagogiki. Inne metody mają znacznie mniej zastosowania.

**7. Wychowanie przedszkolne we Francji.** Organizacja wychowania przedszkolnego we Francji ma zasadnicze, specjalne znaczenie dla tego zagadnienia. Przedszkola (*écoles maternelles*) są tu wprowadzone do *u s t a w y s z k o l n e j* jako instytucje poprzedzające szkołę powszechną i posiadają-

ce podstawy prawne na równi z tymi szkołami. Ustawa z roku 1881 wprowadza zasadę powszechności publicznej szkoły początkowej i publicznego przedszkola. W tym samym 1881 roku wydany zostaje dekret, wprowadzający dla przedszkoli nazwę „*école maternelle*” (zamiast „*salle d'asile*”). Rok 1886 przynosi ustawę normującą nauczanie początkowe, w której rozdział I ustala, iż: „Nauczanie (*l'éducation*) początkowe jest udzielane: 1) w *écoles maternelles* i w *classes enfantines*, 2) w szkołach początkowych elementarnych, 3) w szkołach początkowych wyższych”. Przy tym przedszkola publiczne, na równi ze szkołami publicznymi, utrzymywane są wspólnie przez *g m i n ę*, która obowiązana jest dostarczyć pomieszczenia, urządzenia i obsługi przedszkola, i przez *p a ñ s t w o*, które opłaca personel wychowawczy oraz kieruje jego pracą za pomocą specjalnie powołanych inspektorek państwowych. W stosunku do *écoles maternelles* ustawa ta obowiązuje gminy posiadające ponad 2000 mieszkańców, z których 1200 mieszka w jednym ośrodku. Gminy, mające poniżej 1200 osób ludności, mają prawo organizować zamiast „*écoles maternelles*” t. zw. „*classes enfantines publiques*”. Jest to instytucja równoznaczna z *école maternelle*, ale znajdująca się przy szkole powszechnej i posiadająca tylko jeden oddział. Liczba przedszkoli publicznych we Francji w r. 1934 przekroczyła 4000, obejmując przeszło 500.000 dzieci. Poza tym statystyka z r. 1934 wykazuje przeszło 8000 *k l a s p r z e d s z k o l n y c h*, które istnieją przy średnich szkołach żeńskich. Noszą one przeważnie nazwę „ogródków dziecięcych” (*jardin d'enfants*). Są to instytucje płatne, do których uczęszczają dzieci sfer zaможnych. Część przedszkoli prywatnych istnieje też zupełnie samodzielnie pod nazwą „ogródków dziecięcych”, „domów dziecięcych”, „domów dla małych” itp. Pod względem metodyki przedszkolnej przedszkola francuskie przeszły przez

<sup>1)</sup> W przedszkolach t. zw. „ludowych” liczba wychowawczyń jest większa, niż liczba oddziałów. Daje to możliwość zmieniania się personelu w ciągu dnia. W przedszkolach tych dzieci są żywione trzykrotnie w ciągu dnia. Posiłek jest zasadniczo płatny; zwalniane od opłaty są dzieci najuboższe.

okres wpływu Froebła, znacznie mniej przejęły się metodą Montessori, najwięcej w latach ostatnich holdują metodzie Decroly'ego, a przede wszystkim stosują jego materiał dydaktyczny. Specjalną cechą programu zajęć w przedszkolach francuskich stanowi nauczanie czytania i pisania, z tym obliczeniem, aby dziecko przed wstąpieniem do szkoły umiało czytać i pisać. Nauczanie to jest prowadzone metodą globalną Decroly'ego<sup>1)</sup>.

Dla zobrazowania całokształtu zagadnienia przedszkolnego we Francji zaznaczyć należy, iż realizowanie ustawy przedszkolnej nie jest traktowane tylko z punktu widzenia formalnego. Przeciwnie, władze państwowe, samorządowe i całe społeczeństwo odnoszą się do tego zagadnienia z wielkim zrozumieniem. Prawie przy każdym przedszkolu publicznym istnieje komitet pomocy i opieki nad dziećmi.

Budownictwo przedszkolne we Francji rozwija się coraz bardziej. W wielu miejscach przedszkola budowane są na terenach szkolnych, stanowiąc wraz ze szkołą powszechną, średnią ogólnokształcącą, zawodową zwarty kompleks instytucji szkolnych.

**8. Organizacja przedszkoli w Szwajcarii.** Szwajcaria posiada również znacznie rozbudowaną sieć przedszkoli. Są to instytucje przeważnie utrzymywane przez gminy. W niektórych kantonach, jak np. w genewskim, przedszkola (*écoles enfantines*) są upaństwowione. Prowadzone są też na równi ze szkołami powszechnymi łącznie przez gminy i państwo na tych samych zasadach, co we Francji.

Przedszkole zasadniczo ma się składać z dwóch działów: jeden obejmuje dzieci od lat 3 do 6, drugi dzieci od lat 6 do 7 z tym obliczeniem, aby wszystkie dzieci pozbawione należytego wychowania i rozwoju w domu mogły

przejsć przynajmniej przez ten drugi oddział, w którym program dopuszcza nauczanie czytania, pisania i początkowych rachunków.

Szwajcaria niemiecka i francuska najbardziej się poddały wpływowi metody Froebła, wprowadzając do niej z biegiem czasu zmiany. Zasadniczej zmiany uległa metoda w kantonie Tessin (Szwajcaria włoska), wprowadzono tu bowiem do przedszkoli publicznych jako obowiązujący system Montessori. Wśród prywatnych przedszkoli Szwajcaria posiada najwybitniejsze, z punktu widzenia pedagogiki współczesnej, przedszkole eksperymentalne „*La maison des petits*”, prowadzone przez Instytut Wiedzy o Wychowaniu w Genewie<sup>1)</sup>.

**9. Zagadnienie przedszkole w Włoszech. Metoda Agazzi.** Instytucje włoskie, noszące nazwę „*asili d'infanzia*” (przysiliska dziecięce), odpowiednio do tej nazwy nosiły przez dłuższy okres czasu charakter filantropijny. Pewien wpływ na te instytucje wywarła jak wszędzie metoda Froebła, większe jednak znaczenie dla pogłębiania społecznych zadań przedszkola miało ukazanie się w r. 1892 metody Agazzi. Za inicjowały ją w Brescji dwie siostry, Róża i Karolina Agazzi, mając na celu oprócz ogólnego wychowania i rozwoju poszczególnej jednostki jej wychowanie społeczne. Podstawę stanowi zorganizowanie dzieci w ten sposób, aby każde dziecko starsze miało pod swoją opieką młodszego, dopomagając mu do zaznajomienia się z otoczeniem, wdrożenia się do czynności, zw. domowymi, wzbogacenia mowy przez uczenie się nazw przedmiotów. Słowem dziecko starsze wprowadza młodszego w życie, dzieląc się z nim swoimi świeżo nabytymi wiadomościami i nabytą już umiejętnością dokonywania elementarnych czynności życiowych. Jest to stosunek oparty na przykładzie życia rodzinnego i współżycia ro-

1) Sam Decroly był przeciwny nauczaniu czytania i pisania przed rokiem 7. Dużo wychowawczyń francuskich krytykuje też to zarządzenie.

1) „Institut des Sciences de l'éducation” dawniej „Institut J. J. Rousseau”. Enc. Wych. tom II str. 182.

dzeństwa w sferach ludowych. Wprawianie się w wykonywaniu czynności życia codziennego nie tylko osobistych, ale i w stosunku do ogółu (w granicach możliwości dziecka) uznane jest przez siostry Agazzi za podstawowe zagadnienie wychowawcze. System ich przede wszystkim bierze za podstawę wrodzoną u dziecka potrzebę aktywności i popęd do naśladownictwa oraz przejawiający się już u dziecka 6-letniego, a nawet 5-letniego instynkt społeczny.

Poza tym takie „kształcenie” dziecka młodszego, zresztą b e z p r z e c i ą ż a n i a starszego, powoduje szereg ćwiczeń psychofizjologicznych, fizycznych i umysłowych, pożyteczny również dla młodocianego „wychowawcy”.

Drugą cechą metody Agazzi, również o podkładzie społecznym, jest dobór materiału dydaktycznego. Siostry Agazzi unikają pomocy pedagogicznych kosztownych, wykonywanych fabrycznie, często obcych dziecku, szczególnie, gdy chodzi o dziecko z najuboższej sfery. Natomiast stosowany jest materiał rzeczowy, przynoszony przeważnie z domu przez same dzieci, składający się ze znanych im kawałków materiału, szpilek, guzików, pudełek itp. Obchodzenie się z tym materiałem, umiejętnie zastosowanie go w zajęciach i w zabawie stanowi bezpośrednią naukę o życiu i jego organizacji. Na tym materiale dziecko poznaje barwy, rozróżnia wielkości, zaznajamia się z liczbą. Specjalny nacisk położony jest też na obcowanie i współżycie dziecka z przyrodą. Poznanie form geometrycznych wynika w sposób naturalny z poznawania kształtów rzeczowych. Pod względem dydaktycznym i społecznym metoda Agazzi jest bliska metodzie Decroly'ego.

Pomoc matki w dostarczaniu dla przedszkola dostępnego jej materiału dydaktycznego powoduje nawiązanie kontaktu domu z przedszkolem i daje możliwość wpływania wychowawczego na matkę. Metoda sióstr Agazzi posiadająca duże wartości pedagogiczne i socjal-

ne zdobyła sobie we Włoszech (szczególnie północnych) prawo obywatelstwa.

**10. Na czym polegają tendencje społeczne w metodzie Montessori.** Dr Maria Montessori, w jednej osobie lekarz - psychiatra, biolog i pedagog, opiera się na metodach, którymi posługiwali się Seguin, Itard, a później Bourneville przy kształceniu anormalnych, i z największym entuzjazmem tworzy metodę mającą według niej dać rzeczywiste szczęście ludzkości. Uważa ona, iż dotychczasowe metody pedagogiczne i stosunek otoczenia dorosłego do dziecka są w najwyższym stopniu krzywdzące, wypaczają naturę dziecka i w ostatecznym wyniku powodują złą organizację społeczeństwa. Montessori dochodzi do przekonania, iż przy wychowaniu dziecka należy pominąć jego instynkty i zainteresowania, mające związek z przystosowaniem człowieka do otoczenia, natomiast wysunąć na plan pierwszy znaczenie dynamiki rozwojowej, przejawiającej się w samorzutnej aktywności i w równie samorzutnej potrzebie ćwiczenia mechanizmu umysłowego. Dla zadośćuczynienia tym wrodzonym potrzebom dziecka Montessori wprowadza: 1) czynnik swobody (z wyłączeniem: a) szkodenia sobie i innym oraz b) dowolności w stosowaniu materiału dydaktycznego) i 2) nauczanie na opracowanym przez nią materiale dydaktycznym, mającym służyć do ćwiczenia i samokontroli czynności dziecka. Metoda Montessori, wprowadzona przez nią po raz pierwszy w r. 1907 w „domach dziecięcych” w Rzymie, dzięki intensywnej propagandzie w szybkim tempie stała się znana albo, ściślej mówiąc, wiadoma całemu światu. W Ameryce Północnej powstaje „Stowarzyszenie Montessori” przy współudziale wybitnych osobistości. Anglia powołuje również organizację „*Montessori Society*”, która przyczynia się do tworzenia „domów dziecięcych” na terenie angielskim, potem w Australii, w Indiach, a następ-



nie w Chinach i Japonii. Niemniej gorąco przyjmowana jest w Holandii. Kursy metodyczne prowadzone przez samą Montessori odbywały się w Stanach Zjednoczonych Am. Półn., w Argentynie, w Danii, we Francji, niedawno w Hiszpanii, w Londynie. Ostatnio akcja prowadzona przez dr Montessori rozszerzyła się na Genewę, w której powstało „Szwajcarskie Stowarzyszenie Montessori”. Przewodnictwo objął prof. J. Piaget, który jednocześnie jest przewodniczącym Międzynarodowego Biura Wychowania (B. I. E.). Jest to bardzo poważny sukces Montessori, ponieważ dotychczas Instytut J. J. Rousseau w Genewie (związany z B. I. E.) odnosił się do jej metody z rezerwą.

Praca dr Montessori nie ograniczyła się do przedszkola, lecz rozszerza swoje pojęcia autodydaktyki w wychowaniu na szkołę powszechną i średnią. Znaleźli się jednak liczni przeciwnicy metody, a nawet wśród zwolenników zaczęły się objawiać pewne odstępstwa od czystej linii pedagogiki Montessori. Faszystowski rząd włoski odniósł się do metody z dużą rezerwą.

Na czym opiera dr Montessori przekonanie, że wychowanie prowadzone jej metodą uszczęśliwi ludzkość? Otóż Montessori twierdzi, że jednostka wychowana i wykształcona według jej systemu posiada dobrowolną karność, umysł wszechstronnie wyćwiczony, wysoką kulturę w obcowaniu z otoczeniem, poczucie piękna oraz umiejętność organizowania życia. Jednocześnie ta jednostka ma głębokie poczucie dobra, ponieważ s u m i e n i e jej również jest ćwiczone. Montessori określiła to w sposób następujący: „Tak samo jak się udoskonala poczucie estetyczne, można udoskonalić wrażliwość sumienia w tym celu, aby umiało ono rozpoznać dobro”. Rolę dominującą grają tu oprócz ćwiczeń psycho-fizycznych: dostosowanie otoczenia do potrzeb dziecka, doskonały spokój, niezbędny dla dokonywania się jego rozwoju, przykład

postępowania oraz stosunek do niego ze strony wychowawcy. Dotychczas poglądy Montessori zgadzają się z zasadniczymi poglądami pedagogiki współczesnej. Ale idźmy dalej. Oto w szkole Montessori z gromadnego życia (n i e współzycia) dziecko wchłania przede wszystkim świadomość z a k a z u: nie przeszkadzać innym, wymaga tego bowiem system autodydaktyki. Nie jest przy tym wykluczona wzajemna pomoc, ale współzycia w sensie organizacji życia gromadnego nie ma. Montessori twierdzi, że wobec różnicy pomiędzy społecznością dziecięcą a ludźmi dorosłych taki stan rzeczy najzupełniej dzieci zadowala. Nie mają one jeszcze potrzeby zrzeszania się. Pełnia zadowolenia, jaką dziecko osiąga przez doskonały, wszechstronny rozwój podczas przebywania w jej szkole, przy rozwiniętym opanowaniu wewnętrznym, ma wytworzyć ową pogodę usposobienia, uprzejmość, serdeczność i dobroć, które przy wejściu w życie sprawią, że człowiek będzie umiał współżyć ze społeczeństwem.

Musimy stwierdzić, iż system wychowawczy Montessori jest w najwyższym stopniu idealistyczny. Jest to pedagogika nie licząca się z życiem współczesnym, a zrealizowanie jej dla szerokich mas, o które nam powinno chodzić przede wszystkim, może być dopiero kwestią dalekiej przyszłości. Prawie się powtarza historia „Emila” Rousseau’a (z tą różnicą, iż tu ma się do czynienia z faktycznym wychowaniem i z żywym wychowankiem): wychowuje się człowieka nie tylko „idealnego”, ale również „oderwanego od życia”. W dzisiejszych warunkach społecznych stosowanie takiej metody wychowania społecznego wydaje mi się niemożliwe nawet w przedszkolu. I to też w znacznym stopniu przyczynia się do samorzutnych odchyłeń wprowadzonych do „domów dziecięcych” przez ludzi, którzy w zasadzie hołdują metodzie Montessori.

**11. Rozwój ochron w Polsce.** Przykład Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności (1837), po części pisma Augusta Cieszkowskiego sprawiły, iż zaczęto organizować ochrony po miastach i na wsi. Stały się do tej akcji organizacje społeczne, właściciele majątków ziemskich, zarządy fabryk, w znacznym stopniu duchowieństwo świeckie, tworząc ochronki przy parafiach oraz zgromadzenia zakonne, żeńskie. Spośród nich najgorliwiej zajęły się dziećmi w wieku przedszkolnym ss. Felicjanki i Służebniczki. Ochrony prowadzone przez te organizacje nosiły piętno wybitnie charytatywne. Konieczność utrzymania karności wśród bardzo licznej nieraz gromady dziecięcej sprowadzała się do przymusowego unieruchomienia dzieci i mechanizowania w ochronie wszelkich czynności. W wielu ochronach został wprowadzony t. zw. „*gradus*”<sup>1)</sup>, wzorowany zresztą na ówczesnych stosunkach francuskich. Przeważnie też brak środków finansowych wpływał na niedostateczne zaopatrzenie w materiał do zajęć. Wobec tego w znacznej mierze wypełniano czas nauczaniem słownym. Składały się na to modlitwy, pieśni, przeważnie religijne, wiersze, pogadanki. Brak odpowiednio przygotowanego personelu również wpływał na niski poziom pedagogiczny tych instytucji.

W związku z sytuacją polityczną ochrony na terenie z a b o r u r o s y j s k i e g o zaczęły się przekształcać w potajemne szkoły polskie. Pod pozorem akcji dobroczynnej przyjmowano również dzieci starsze, ucząc je czytać i pisać po polsku, prowadząc pogadanki z historii itp. Dzieci młodsze, w wieku przedszkolnym stawały się elementem dodatkowym. Obcując ze starszymi dziećmi, one również wcześniej wciągały się do nauki szkolnej.

1) Gradus był zbudowany w kształcie schodów o szerokich stopniach, na których dzieci siedziały amfiteatralnie, nieruchomo, śledzone baczny okiem dozorującej wychowawczynie.

**12. Dążenie do unormowania akcji przedszkolnej.** Z końcem XIX w. zaczęła się budzić w Polsce myśl o konieczności reformy instytucji przedszkolnych. W b. Kongresówce akcję zapoczątkowuje Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego, powołane do życia przez Marię Weryho-Radziwiłłowiczową. Statut Towarzystwa objął zadanie kształcenia personelu wychowawczego, urządzenie odczytów, zjazdów, wystaw, wydawanie prac z dziedziny przedszkolnej itp. Dzięki osobistej energii oraz ideałości Weryho-Radziwiłłowiczowej, która do dziś pozostaje na stanowisku przewodniczącej Towarzystwa, zdołało ono pomimo trudnych warunków finansowych i politycznych zrealizować szereg swoich zamierzeń. Do najważniejszych należy powołanie do życia pierwszego Seminarium Ochroniarskiego (1904 r. w Pruszkowie pod Warszawą).

Powstaje również nowa organizacja społeczna, mająca na celu prowadzenie ochron. Jest to Towarzystwo Opieki nad Dziećmi, któremu z całym oddaniem i umiejętnością przewodniczy dr Gawroński. Strona higieniczna i wychowawcza w ochronach Towarzystwa jest otoczona specjalną troskliwością. Personel wychowawczy jest starannie dobierany, osoby stojące na czele jako opiekunki ochron odpowiadają zadaniu. Szereg ochron powstałych później, w czasie wojny wzoruje się na przepisach opracowanych przez Tow. Opieki nad Dziećmi. W tym samym czasie akcję przedszkolną rozpoczyna Macierz Szkolna. Powstają też w Warszawie dwie nowe szkoły ochroniarskie: Stefanii Marciszewskiej-Posadzowej, prowadzona początkowo pod egidą Towarzystwa Dobroczynności, które w r. 1907 posiada 40 ochron, i Celiny Bronowskiej, pozostającej w kontakcie ze Stowarzyszeniem Ziemianek, później z Macierzą Szkolną.

W Małopolsce wpływ na organizację ochron wywierają seminaria nauczycielskie w Krakowie, Lwowie i Przemyślu, przy których powstają jednorocz-

ne kursy froeblovskie i ćwiczeniówki przedszkolne. W tym samym czasie (1902 r.) Towarzystwo Szkoły Ludowej przystępuje do otwierania ochron, nadając im charakter przede wszystkim wychowawczy i narodowy w celu przeciwdziałania się wpływowi obcym. Dla podniesienia sprawy przedszkolnej i należytej organizacji ochron na terenie Małopolski najwięcej zdziałał Lwów i jego seminarium kształcące ochroniarki. Znałe tam są nazwiska s. Barbary Żulińskiej, Marii Jaworskiej, Natalii Cicimirskiej i inne.

Najmniej dokonano dla podniesienia wychowania przedszkolnego w Wielkopolsce. Ciężkie warunki polityczne i niemożność organizowania odpowiednich uczelni dla personelu ochron musiały wpłynąć na niski również poziom instytucji. Seminarium froeblovskie Walerii Puffke w Poznaniu, prowadzone w języku niemieckim (tylko ćwiczeniówka była prowadzona po polsku), dostarczało przeważnie wychowawczyń do domów prywatnych. Ochronki obsługiwane były przede wszystkim przez członkinie Stowarzyszenia Ochroniarek, rekrutujących się przeważnie ze sfery włościańskiej, które poza ochroniarstwem pełniły jednocześnie, w razie potrzeby, funkcje pielęgniarek przy chorych, po części spełniały inne posługi we dworach utrzymujących ochronę. Taki stan rzeczy uznawany był w Wielkopolsce przez dłuższy czas za normalny.

**13. Prywatne „ogródki dziecięce”.** **Ideologia St. Karpowicza.** Ku końcowi XIX w. wraz z rozpowszechnieniem się metody Froebła zaczęły powstawać w Polsce prywatne zakłady wychowania przedszkolnego pod nazwą „ogródków froeblovskich” lub „dziecięcych”. Instytucje te były wzorowane na zagranicznych tego typu zakładach, różniły się przy tym od ochron mniejszą ilością godzin zajęć oraz tym, że przyjmowały dzieci z inteligencji i były płatne. W Warszawie do najbardziej wówczas

znanych należały „ogródki” przy kursach Jadwigi Chrzęszczewskiej i Jadwigi Jahołkowskiej. Pomimo, iż „ogródki froeblovskie” posiadały personel inteligentny, nie uchroniły się one od typowej rutyny „froeblovskiej”, czemu sprzyjało powszechne niemal niezrozumienie zadań wychowawczych przedszkola ze strony rodziców. Prace Szycołówny, Dawida i Karpowicza zapoczątkowują literaturę psychologiczną polską, w której dziecko w wieku przedszkolnym znajduje odpowiednie miejsce. Poglądy te jednak bardzo powoli przenikają do szerszych sfer inteligentnych.

Reakcję na stanowisko rodziców i rutynę metody froeblovskiej stanowi powołanie do życia w r. 1912 przez Stanisława Karpowicza „Domu dziecięcego”<sup>1)</sup>, którego organizacja musi być uznana za bardziej nowoczesną od wielu dzisiejszych instytucji przedszkolnych. Możemy go porównać z przedszkolem Decroly’ego albo jeszcze bardziej z „*la maison des petits*” w Genewie. Metoda genewskiego „domu dla małych” jest najbliższa „domowi” Karpowicza ze względu na kierowanie się w zajęciach zainteresowaniami samorzutnymi dzieci. Z jednej strony pierwszorzędną rolę grało poszanowanie indywidualności dziecka, z drugiej wychowanie społeczne przez samopomoc dziecięcą i prace kolektywne. Całość istniała na tle doskonałych warunków higienicznych i dbałości o estetykę w otoczeniu. Współpraca z rodzicami stanowi również specjalną troskę Karpowicza. Przeprowadza on ankiety wśród rodziców, organizuje dla nich pogadanki. Część matek uczęszcza na kursy wychowawczyń prowadzone przy „domu dziecięcym”. Kursy te, pomyslane jako 2-letnie, rozrastają się na 3-letnie i obejmują ciekawy program „wychowania i nauczania początkowego”, oparty na ukończonej szkole średniej. „Dom” Karpowicza z konieczności jest płatny, uczęszczają do niego dzieci

1) Według artykułu H. Heftmanowej, Nr 8—9 „Przedszkole”, 1935 r.

zamożniejsze. Karpowicz pragnie jednak przyczynić się do organizacji podobnych „domów” dla dzieci proletariatu. Wojna przerwała jego pracę. „Dom dziecięcy” przestał istnieć w r. 1914. Stan zdrowia jego twórcy nie pozwolił na odtworzenie instytucji po wojnie, w Polsce niepodległej. Ostatnim czynem Karpowicza w r. 1919 było zwrócenie się do ówczesnego Ministra Pracy i Opieki Społecznej, Praussa, z memoriałem w sprawie projektu domu dziecięcego i kursów wychowania i nauczania początkowego celem przygotowania kierowniczek domów dziecięcych i klubów dzieci robotniczych. Karpowiczowi chodziło o uzyskanie środków na założenie pierwszego wzorowego ośrodka, marzył zaś o gruntownej reformie wychowania przedszkolnego i zakładaniu „w miastach i wioskach całej Polski” „ognisk domowych” dla dzieci w wieku przedszkolnym, pozbawionych opieki i kierownictwa wychowawczego. W r. 1920 śmierć przecięta piękne projekty Karpowicza. Zresztą zrealizowanie ich w szerszej skali, aczkolwiek bardzo potrzebne, na razie było niemożliwe.

**14. Zarządzenia władz polskich w dziedzinie przedszkolnej.** Fakt istnienia „ochron” i „ogródków dziecięcych” na terenie Polski w chwili odzyskania niepodległości odrazu spowodował konieczność powołania odpowiedniego organu dla ujęcia i unormowania całokształtu zagadnienia przedszkolnego. Wynikła przy tym kwestia, do którego ministerstwa należy włączyć ochrony. Nikt nie kwestionował przynależności „ogródków dziecięcych” do Ministerstwa Oświecenia, ale „ochron”, instytucji traktowanych jako o p i e k u ņ c z e, czyby nie należało włączyć do Opieki Społecznej? Zaczęto jednak przeważać rozumowanie, że „ochrona” lub „ochronka” — w późniejszym znaczeniu przedszkola — powołana jest do wychowywania i kształcenia dziecka w odpowiednim dla jego wieku zakresie tak, jak tego w następnym etapie jego życia dokona szkoła.

Pierwsza próba statystyki, którą Min. W. R. i O. P. przeprowadziło w r. szk. 1918/19, wykazała, że samo pojęcie „ochrona” wymaga stabilizacji. Albowiem na zgłoszonych 1089 ochron i ogródków podano 33.944 dzieci poniżej lat 7 i 27.109 powyżej lat 7, czyli że 44% tych instytucji stanowiły ochrony-szkoły i ochrony-przytulki. Druga statystyka z r. 1919/20 wykazała 1041 instytucji dla dzieci poniżej lat 7, zaś 670 ochron dla dzieci ponad lat 7. Ustalenie wieku szkolnego na lat 7 kładzie częściowo kres tym anomaliiom, powołanie zaś przez Min. W. R. i O. P. specjalnego wydziału, mającego czuwać nad całokształtem organizacji przedszkolnej w Polsce, i powierzenie bezpośredniego nadzoru nad ochronami i „ogródkami” inspektorom szkolnym miało sprawę należyście uregulować. Wskutek jednak przeciążenia inspektorów i niedostatecznego obznajomienia ich z wychowaniem przedszkolnym, jako też wskutek obawy urażenia organizatorów prywatnych ochron, celu tego w wielu razach nie osiągnięto. Trudności również napotkało zastąpienie nazwy „ochrona”, noszącej piętno filantropijne, nową nazwą „przedszkole”, która powinna była jednocześnie spowodować skasowanie „egzotycznych” bądź co bądź nazw „ogródków” i „froebówek”.

Dopiero „Ustawa o ustroju szkolnictwa” z dn. 11 marca 1932 r. wprowadziła definitywnie „przedszkole” jako nazwę oficjalną.

Pierwsze państwowe władze przedszkolne na początku swego istnienia przejęły spośród funkcjonujących instytucji przedszkolnych 10 ochron i prowadziły je jako wzorówki do kwietnia 1926 roku, kiedy to na skutek akcji oszczędnościowej skasowano pozycję w budżecie Min. W. R. i O. P. na prowadzenie 8 przedszkoli. Obecnie istnieją 2 przedszkola państwowe: w Warszawie im. Sienkiewicza i w Nałęczowie im. Żeromskiego, których prowadzenie jest zawarowane specjalnymi legatami. Do liczby

państwowych należą również przedszkola utrzymywane przez Śląski Urząd Wojewódzki (w r. 1934/5 — 197). Poza tym przy wszystkich seminariach państwowych ochroniarskich, których obecnie Polska posiada 8, prowadzone są ćwiczeniówki, objęte budżetem seminarium. Jednocześnie roztoczono opiekę nad seminariami ochroniarskimi prywatnymi, poddając je wraz z seminariami państwowymi kontroli Wydziału Kształcenia Nauczycieli. Program tych seminariów stopniowo ulegał zmianie. Z dwuletniego został w r. 1929 rozszerzony na trzyletni. Obecnie w myśl Ustawy o ustroju szkolnictwa z dn. 11 marca 1932 r. program przekształca się na czteroletni, oparty na 6-klasowej szkole powszechnej (dawniej na 7-klasowej). Poza tym ustawa wprowadza licea przedszkolne, dające prawo wstępu na uniwersytet. Ukończenie liceum, a tym bardziej wyższego zakładu naukowego da absolwentom możliwość zajmowania stanowisk inżynierskich i kierowniczych.

Ustawa o ustroju szkolnictwa i Ustawa o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych z dn. 11 marca 1932 r. wprowadzają dawno oczekiwane uporządkowanie organizacji przedszkoli, ponadto ustanawiają należne przedszkolu miejsce wśród innych instytucji powołanych do kształcenia dziecka. Przy tym formalna strona powstania i funkcjonowania przedszkola odpowiada wymaganiom, stosowanym do szkoły. Brak jeszcze ustawy dotyczącej przedszkoli samorządowych oraz ustawy, która by ustalała, na kim ma ciążyć obowiązek otwierania i utrzymywania przedszkoli o charakterze p u b l i c z n y m.

**15. Stosunek społeczeństwa do wychowania przedszkolnego.** Pierwsze zbiorowe wypowiedzenie się społeczeństwa w Polsce niepodległej za wychowaniem przedszkolnym miało miejsce na Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycielskim w kwietniu 1919 r. w Warszawie. Wielokrotnie też później na rozmaitych zjaz-

dach nauczycielskich poruszano sprawę wychowania przedszkolnego, podkreślając jej zasadnicze znaczenie. Utworzenie sekcji przedszkolnych w łonie organizacji nauczycielskich stwierdza pogłębianie się kontaktu szkoły z przedszkolem.

Akcja organizowania kursów doszkalających dla wychowawczyń przedszkoli, zapoczątkowana przez Tow. Wychowania Przedszkolnego, prowadzona także przez niektóre kuratoria szkolne, znalazła też należyty oddźwięk wśród zorganizowanego nauczycielstwa, w organizacjach społecznych, obejmujących swą działalnością wychowanie przedszkolne, oraz wśród zakonnic czynnych w przedszkolach.

**16. Rozwój akcji przedszkolnej.** Statystyka instytucji wychowania przedszkolnego w Polsce wykazuje dość znaczne wahania (1919/20 — 1041, 1926/7 — 1185, 1931/2 — 1820, 1932/3 — 1726, 1934/5 — 1876 przedszkoli, obejmujące około 100.000 dzieci). W ogólnej liczbie przedszkoli mniej więcej jedną piątą stanowią przedszkola prowadzone przez samorządy miejskie i powiatowe oraz częściowo przez gminy wiejskie. Główny Urząd Statystyczny daje tym przedszkolom nazwę publicznych. Reszta to instytucje utrzymywane przez organizacje społeczne i zakonne, fabryki, oraz osoby prywatne. Największa liczba przedszkoli przypada na organizacje społeczne i zakonne.

Skoro weźmiemy pod uwagę znaczenie wychowania dziecka od podstaw i konieczność dania tego wychowania dzieciom pozbawionym należytego kierunku w domu i dzieciom wychowywanym przez ulicę, gdy zważymy znaczenie normalnego wychowania i rozwoju dziecka dla szkoły, która walczy ciężko z drugorocznością, powodowaną w znacznym stopniu słabym rozwojem fizycznym, umysłowym i moralnym uczniów, to już to samo musi nas przekonać, że sprawa unormowania wychowania przedszkolnego stanowi zagadnienie bardzo poważne, wymagające za-

sadniczego rozstrzygnięcia w najbliższym czasie. Przekonanie to pogłębimy, biorąc pod uwagę nie tylko fakt, iż w ten sposób społeczeństwu i państwu przysporzy się obywateli fizycznie i moralnie zdrowych, ale że jednocześnie zaoszczędzi się poważne sumy przez znaczne obniżenie drugoroczności, w przyszłości zaś zmniejszy się wydatki na szpitale i więzienia. Musimy też zwrócić specjalną uwagę na sytuację dzieci w rodzinach bezrobotnych, w których szukanie pracy jest jedynym, ale wysoce absorbującym i denerwującym zajęciem. Przykład zagranicy (Austria, Ameryka, Anglia) zasługuje tu na jak najszerze naśladownictwo w imię najżywoźniejszych interesów społecznych i państwowych.

Nie mniejsze znaczenie dla szerokich mas ludności ma również kontakt przedszkola z rodzicami, co tak gorąco podkreślał Froebel, zupełnie słusznie nadając temu zadaniu przedszkola równorzędnie ważną rolę. Przedszkola w Polsce, tak samo jak w innych krajach, mają już w tym kierunku wyrobioną tradycję. Organizacja opieki rodzicielskich, współpraca ich dla przedszkola, pogadanki dla rodziców itd. stwarzają szerokie pole do kształcenia matek i ojców. Nie zaprzeczając bynaj-

mniej wartości akcji organizacji społecznych w dziedzinie przedszkolnej, obecnie i w przyszłości, musimy jednak stwierdzić, iż dla uzyskania ciągłości akcji w tej dziedzinie, a tym samym normalnego funkcjonowania przedszkoli niezbędne jest wprowadzenie obowiązku przedszkolnego do zakresu działalności samorządów. Akcja społeczna mogłaby istnieć w miarę posiadanych własnych środków, bądź jak dziś przez organizowanie społecznych (prywatnych) przedszkoli, bądź też jako pomoc przedszkolom samorządowym. Pomoc ta mogłaby mieć np. charakter współpracy z opiekami rodzicielskimi przedszkoli. Wynikałoby stąd odwrócenie sytuacji obecnie często spotykanej. Akcja społeczna, zamiast szukać pomocy u samorządów, przysłałaby faktycznie z pomocą samorządom. Wprowadzenie obowiązku przedszkolnego do działalności samorządów, ujęte na razie procentowo w stosunku do liczby mieszkańców (jak we Francji i w Szwajcarii), zbliży nas do tej chwili, w której wszystkie dzieci polskie, pozbawione należytego wychowania i rozwoju, znajdą je w przedszkolu. Będzie to znacznym krokiem naprzód w dążeniu do powszechności wychowania przedszkolnego.

Uwaga: Na początku niniejszego artykułu, na str. 63 należy dodać wyraz „alzaciej” po słowach: „Jan Oberlin, proboszcz ubogiej wioski”.

### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. SWOBODA JAN: Wykład praktyczny prowadzenia dzieci małych w ochronie. Przełożył z czeskiego Nowosielski Teofil. Warszawa, 1840.
2. CIESZKOWSKI AUGUST: O ochronach wiejskich, I wyd. „Biblioteka Warszawska”, 1842, IV wyd. z przedmową prof. Posadzego. Poznań, 1922.
3. PAPE-CARPENTIER MARIA: Rady dla prowadzących ochrony. Przełożył z francuskiego T. Lubomirski. Warszawa 1860.
4. WERYHO MARIA: W sprawie ochron. Warszawa, 1906.
5. MARCISZEWSKA-POSADZOWA STEFANIA: Rady i wskazówki dla kierujących ochronami. Warszawa, 1907.
6. PIERSZY OGÓLNOPOLSKI ZJAZD NAUCZYCIELSKI: O szkołę polską. Lwów — Warszawa, 1920.
7. WERYHO MARIA: Wskazówki dla osób zakładających i prowadzących ochrony. Warszawa, 1921.
8. INSTRUKCJA w sprawie ochron dla powiatowych inspektorów szkolnych, zatwierdzona rozporz. ministerstwa b. dzielnicy pruskiej. Poznań, 1921.
9. JOTEYKO JÓZEFA DR i GRZEGORZEWSKA MARIA DR: Metody i zakres naucza-

nia w Belgii. Warszawa, 1922. 10. ŻUKIEWICZOWA ZOFIA: Organizacja wychowania przedszkolnego w Polsce. Rocznik pedagogiczny. T. IV cz. I. Warszawa, 1929. 11. WERYHO-RADZIWIŁŁOWICZOWA MARIA: Zarys wychowania przedszkolnego. Nakł. Polskiego Komitetu Opieki nad dziećmi. Warszawa, 1930. 12. PORADNIK W SPRAWACH NAUCZANIA I WYCHOWANIA: Rady i wskazówki dla wychowawczyń w przedszkolach. Wyd. M. R. i O. P. Zeszyt 2. Warszawa, 1933. — Drugie wydanie w druku. 13. FRIEDLÄNDER MICHAŁ DR: Uspołecznianie się dziecka w wieku przedszkolnym. Warszawa, 1933. 14. ZWIĄZEK PRACY OBYWATELSKIEJ KOBIET: Instrukcja w sprawie zakładania przedszkoli. Wyd. II. Warszawa, 1934. 15. PRACA ZBIOROWA POD OGÓLN. KIEROWNICTWEM INŻ. MĄCZYŃSKIEGO ZDZISŁAWA: Przedszkola, teren, urządzenia terenowe, budynek i jego wykonanie, urządzenia pomieszczeń. Wyd. M. W. R. i O. P. Warszawa 1935. 16. RADLIŃSKA HELENA: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa, 1935.

17. „WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE”. Czasopismo. Istn. od 1925 r. Wyd. Towarzystwa Wychowania Przedszkolnego. Poświęcone głównie sprawom pedagogicznym i metodycznym. 18. „PRZEDSZKOLE”. Czasopismo. Istn. od 1933 r. Organ Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P. Oprócz spraw pedagogicznych i metodycznych specjalnie uwzględnia zagadnienia organizacyjne, statystyczne i zawodowe.

19. NURSERY-SCHOOL ASSOCIATION OF GREAT BRITAIN: Nursery School Buildings and Equipment. Londyn. 1933. 20. Nursery schools will save the country millions of pounds by preventing ill-health. Publication nr 16. Londyn. 21. Nursery Schools a Necessity to the Nation. Publication nr 26. Londyn. 22. Nursery Schools Mean National Economy Pamphlet nr 22. Londyn. 23. RAY STRACHEY: The Unemployed and the Children. Emergency Open-Air Nurseries. Londyn. 24. EMERGENCY NURSERY SCHOOLS NEWS LETTER. Wyd. Federal Emergency Relief Administration, Division of Emergency Education Program. Waszyngton, 1934. 25. EMERGENCY PARENT EDUCATION. Bulletin. Waszyngton, 1935. 26. DABNEY DAVIS MARY: Young children European Countries. Bulletin nr 2. Wydanie Ministerstwa Oświecenia Publicznego Stanów Zjedn. Ameryki Północnej. Waszyngton, 1936.

27. BRÈS SUZANNE: Construction et aménagement des écoles maternelles. Paryż. 28. GIRARD JEANNE: L'Education de la petite Enfance. Paryż, 1908. 29. MONTESSORI M. DR: Pedagogie Scientifique. Education Elementaire. Tłum. z włoskiego. Paryż. 30. Andemars M. et Lafendel L.: La Maison des Petits. Neuchâtel, 1923. 31. Ferrière Adolf: L' Aube de l'Ecole Sereine en Italie. Monografia Nowego Wychowania. Paryż, 1927. 32. NEYRINCK V.: L'Education au Jardin d'Enfants. 33. COMPTE-RENDU DU CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENFANCE: Rozdz. III, VII. Paryż, 1931. 34. CHAMPENOY M.: Petit Guide de l'Egislation Scolaire. Paryż. 35. FERRIÈRE ADOLF DR: Maria Montessori. (W jęz. franc.) Schweizer Erziehungs — Rundschau, nr 10. Zürich, 1933.

36. PRÜFFER JOHANNES: Geschichte der Kleinkinderpädagogik. 37. VEREINSZEITUNG DES PESTALOZZI-FRÖBEL-HAUSES IN BERLIN: nr 161, wrzesień 1927, obejmujący całokształt historii i działalności Pestalozzi-Fröbel-Haus'u. 38. PRÜFFER JOHANNES: Friedrich Fröbel; sein Leben u. Schaffen. III wyd. 1927. 39. HETZER HILDEGARD DR: Kindheit und Armut. Leipzig, 1929. 40. SIMONIE ANTON DR (red.) Kindergartenpädagogik. Praca zbiorowa, obejmuje wszechstronne zagadnienie wychowania małego dziecka. Wiedeń, 1931. 41. ELISABETH LENTHEUSSER UND WALDEMAR DÖPEL (red.) Friedrich Fröbel ein Führer aus den Nöten der Gegenwart. Praca zbiorowa. Weimar, 1932.

42. LOMBARDO RADICE GIUSEPPE: Il problema dell'educazione infantile. (Metoda Agazzi) Wenecja, 1931. 43. FRANZONI A: Metodo Agazii. Prefazione di Giovanni Gentile. Rzym, 1931.

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI”  
WARSZAWA, UL. ŚWIĘTOKRZYSKA 18. KONTO P. K. O. 2058.

---

LEON WŁADYSŁAW BIEGELEISEN

## WSTĘP DO NAUKI EKONOMII SPOŁECZNEJ

---

Tom I. Teoria relatywizmu społecznego. Str. 537. Cena zł 18.—

### Treść:

I. Teoria poznania ekonomicznego.

Kryteria prawdziwości w ekonomice. Kategorie poznania ekonomicznego. Prawa i modele jako środki poznania obiektu gospodarczo-społecznego. Kierunki badania ekonomicznego. Podział nauk ekonomicznych.

II. Zagadnienie determinizmu przyczynowego w naukach przyrodniczych i gospodarczych.

Nauka o determinizmie przyczynowym. Logika prawdopodobieństwa a przyczynowość w oświetleniu ekonomicznym. Nauka o prawach. Celowość, jako uzupełnienie przyczynowości w naukach społecznych.

III. Kwantyfikacja w ekonomice.

Kwantyfikacja matematyczna w ekonomice. Uściślenie logistyczne w ekonomice.



HANNA POHOSKA

## DYDAKTYKA HISTORII

Wyd. II uzupełnione i rozszerzone, dostosowane do nowych programów.

Str. 468. Cena zł 15.—

Treść: Część teoretyczna i historyczna. Cele nauczania historii. Przedmiot nauczania. Metoda nauczania historii. Praca nauczyciela. Bibliografia. Tablice. Skorowidz.

WYDAWNICTWO M. ARCTA I „NASZEJ KSIĘGARNI”:



BOGDAN SUCHODOLSKI

## POLITYKA KULTURALNO-OŚWIATOWA W POLSCE WSPÓŁCZESNEJ

---

Str. 134. Cena zł 2.50

Treść: Przedmowa. Cele i kryteria. Polityka kulturalna. Oświata i szkoła w świecie współczesnym. Drogi oświaty w Polsce. Nauczyciel i wewnętrzne życie szkoły. Drugi tor oświaty.



# Z E Ś W I A T A P R Z Y R O D Y

## KSIĄŻKI DLA NAUCZYCIELA:

Nr 1. Piccard A. Na podbój stratosfery . . . . .	1.20
Nr 2. Cygowa T. dr i Karmazyńska-Przewalska H. Nasze rośliny wiosenne . . . . .	3.50
Nr 3. Dobrowolski A. B. Najpiękniejsze klejnoty natury . . . . .	1.50
Nr 4. Dembowski J. Darwin . . . . .	2.80
Nr 5. Sokołowski J. dr. Metodyka obserwowania ptaków . . . . .	1.10
Nr 6. Lublinerówna K. Mchy i porosty . . . . .	—.—



# O P O W I E Ś C I P R Z Y R O D N I C Z E

## KSIĄŻKI DLA DZIECI I MŁODZIEŻY:

Nr 1. Żabińska A. Jak białowieskie rysiczki zostały warszawiankami . . . . .	1.—
Nr 2. Grotowska H. Mechanik Jur . . . . .	—,90
Nr 3. Dyakowski B. Sąd nad żabami . . . . .	1.—
Nr 4. Burdecki F. Polskie niebo . . . . .	1.20
Nr 5. Sokołowski J. Co bociek klekotał . . . . .	1.—
Nr 6. Kasperowiczowa M. Jaś higienista . . . . .	—,70
Nr 7. Dyakowski B. Królowa górskiego źródła . . . . .	1.—
Nr 8. Centkiewicz C. J. W krainie zorzy polarnej . . . . .	1.20
Nr 9. — Anaruk, chłopiec z Grenlandii . . . . .	1.20



# P R A C A W O G R O D Z I E

1. Antoniewicz J. Ćwiczenia i obserwacje biologiczne w ogrodzie . . . . .	1.50
2. Gąsiorowska Z. Ogród szkolny a nowy program . . . . .	4.—
3. Lubdziecka R. Rośliny pnące i ścielące się . . . . .	1.—
4. Poradnik techniczno-ogrodniczy. Projektowania, zakładania i prowadzenia ogrodów przy szkołach. Pod red. inż. W. Bromirskiego . . . . .	6.—
5. Praca w ogrodzie szkolnym. Pod redakcją dr Heleny Waniczek . . . . .	6.—
6. Przybyłowicz S. Ogród-pracownia. Doświadczenia i obserwacje przyrodnicze na niższym poziomie nauczania . . . . .	2.—

## WARUNKI PRENUMERATY:

Miesięcznie zł. 3, półrocznie zł. 14, rocznie zł. 27.

Nr kartoteki przekazu rozrachunkowego 171; konto P. K. O. Nr 2058, zaznaczając na blankiecie nadawczym: „Encyklopedia Wychowania”.

Cena zeszytu pojedynczego w sprzedaży wynosi zł. 4, z przesyłką zł. 4.50.

Redaktor odpowiedzialny: JÓZEF WŁODARSKI. Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.

ZAKŁADY GRAFICZNE „NASZA DRUKARNIA”, WARSZAWA, SIENNA 15.