

TOM III ZESZYT DRUGI

ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA

REDAKTOR NACZELNY
DR. STANISŁAW ŁEMPICKI
PROF. UNIwersYTETU
WE LWOWIE



WYDAWNICTWO NASZEJ KSIĘGARNI S.A.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WARSZAWA 1937 ROK

REDAKCJĘ „ENCYKLOPEDII WYCHOWANIA” STANOWIĄ:

DR STANISŁAW LEMPICKI

DR WOJCIECH GOTTLIEB, DR BOGDAN SUCHODOLSKI, JÓZEF WŁODARSKI

Treść zeszytu drugiego:

ZOFIA ŻUKIEWICZOWA: *Przedszkole.*

SERGIUSZ HESSEN: *Szkoła powszechna.*

MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ: *Szkoła średnia.*

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 szkoły	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	

P R Z E D S Z K O L E

napisała

ZOFIA ŻUKIEWICZOWA

Kierowniczką 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 Komieński 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 Turynii 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 ksiądz 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 jednocześnie 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 Janikowski, 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 „zarodu 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 fizycznej opieki domowej. Drugi, nie odrzucający bynajmniej wartości poglądu pierwszego, wysuwa jednocześnie na plan pierwszy zadaniami wychowania w nich widząc najważniejszy cel społeczny instytucji. Zwolennicy poglądu pierwszego to ci, którym wystarcza 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”, wzywając 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 Froeblovski” (*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” wiejskie, 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 frobelizm niemiecki pod wpływem nowych wymagań nauki o dziecku oczyszcza się z martwoty dawnej rutyny dydaktycznej, zrywa z ciasnymi przepisami t. zw. „metody froebrowskiej” 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 froebrowska 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 zwywa 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 Froebrowskie (*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 Froebła. 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 subsydiując 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. „*Diet-skimi 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 Froebła, 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, łącząc 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 im 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'ego¹⁾. Wprowadzono też system „ośrodków zainteresowań” 2 typów: jedno z tych „ośrodków”, obejmujące zainteresowania dziecka w związku z jego spontanicznym rozwojem, celowo wprowadza wychowawczyni, 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 wychowawczyni. 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 rodzinie¹⁾. 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 otrzymało 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.

¹⁾ 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 „ludowych¹⁾ 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 baczna 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 ustawy szkolnej 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 ń 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” (*jeu-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

¹⁾ 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 Froebela, znacznie mniej przejęły się metodą Montessori, najwięcej w latach ostatnich hołdują 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'ego¹⁾.

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 Froebela, wprowadzając do niej z biegiem czasu zmiany. Zasadniczej zmianie 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 Genewie¹⁾.

9. Zagadnienie przedszkolne we Włoszech. Metoda Agazzi. Instytucje włoskie, noszące nazwę „*asili d'infanzia*” (przysłuliska dziecięce), odpowiednio do tej nazwy nosiły przez dłuższy okres czasu charakter filantropijny. Pewien wpływ na te instytucje wywarła jak wszędzie metoda Froebela, większe jednak znaczenie dla pogłębiania społecznych zadań przedszkola miało ukazanie się w r. 1892 metody Agazzi. Zainicjowały 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 bez przeciążenia 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, umiejętne zastosowanie go w zajęciach i w zabawie stanowi bezpośrednią naukę o życiu i jego organizacji. Na tym materiale dziecko poznaje barwy, rozróżnia wielkości, zapoznania 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. Fascystowski 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 współżycia) 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 współżycia w sensie organizacji życia gromadnego nie ma. Montessori twierdzi, że wobec różnicy pomiędzy społecznością dziecięcą a ludzi dorosłych taki stan rzeczy najzupełniej dzieci zadowala. Nie mają one jeszcze potrzeby zrzeszania się. Pełnia zadowolenia, jaką dziecko osiąga przez doskonałą, 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 odchyień 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 karność 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*”¹⁾, 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 wczesnie 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 wychowawczyni.

12. Dążenie do unormowania akcji przedszkolnej. Z końcem XIX w. zaczyna 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, urządzanie odczytów, zjazdów, wystaw, wydawanie prac z dziedziny przedszkolnej itp. Dzięki osobistej energii oraz ideaowości 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 Celine Bronowskiej, pozostającej w kontakcie ze Stowarzyszeniem Ziemiaków, później z Macierzą Szkolną.

W Małopolsce wpływ na organizację ochron wywierają seminaria nauczycielskie w Krakowie, Lwowie i Przemyśle, 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 przeciwstawienia się wpływowi obcym. Dla podniesienia sprawy przedszkolnej i należytej organizacji ochron na terenie Małopolski najwięcej zdziałał Lwów i jego seminarium kształcące ochraniarki. Znałe tam są nazwiska s. Barbary Zulińskiej, 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 Ochraniarek, rekrutujących się przeważnie ze sfery włościańskiej, które poza ochraniarstwem 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 Szyćcowny, 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”¹⁾, 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, pozabawionych opieki i kierownictwa wychowawczego. W r. 1920 śmierć przecięła 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? Zaczęło 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 p o n i ż e j l a t 7 i 27.109 p o w y ż e j 7 l a t, 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 należycie 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 pogłębienie 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 drugoroczną, 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 najszersze naśladownictwo w imię najżywoniejszych 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 rodzicielskiej, 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, przysłababy faktycznie z pomocą samorządów. 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 ochronę. 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. PIERWSZY OGÓLNOPOLSKI ZJAZD NAUCZYCIELSKI: O szkołę polską. Lwów — Warszawa, 1920.
7. WERYHO MARIA: Wskazówki dla osób zakładających i prowadzących ochronę. 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. Tlum. 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 wszechstronnie 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.

SZKOŁA Powszechna

napisal

SERGIUSZ HESSEN

1. **Rozbudowanie szkoły powszechnej w XIX stuleciu.** Termin „szkoła powszechna” jako termin urzędowy został wprowadzony do języka polskiego dopiero po odzyskaniu niepodległości. Przedtem używano nazw „szkoła pospolita” (w odróżnieniu od „szkoły wydziałowej” jako wyższego typu „szkoły ludowej” w zaborze austriackim), „szkoła ludowa” (w zaborze pruskim), „szkoła początkowa” (w zaborze rosyjskim). Te nazwy jeszcze dotąd są używane w Czechosłowacji (*Škola obecná*), w Austrii i w Niemczech (*Volksschule*), w Rosji (*naczalnaja szkoła*) i we Francji (*école primaire*). W innych krajach używa się nazwy „szkoła elementarna” (kraje anglosaskie, Włochy, Szwajcaria). Każda z tych nazw uwypukla jedną z typowych cech szkoły powszechnej, charakteryzując ten proces rozbudowywania jej w ciągu XIX stulecia, który ją wytworzył na miejscu „szkoły parafialnej” z wieku XVIII.

Powszechność nauczania szkolnego była proklamowana w ustawodawstwie niektórych państw już w XVIII wieku (1763 w Niemczech, 1774 w Austrii), nawet w XVII stuleciu (stan Massachusetts 1647, stan Connecticut 1650). Francuska konstytucja r. 1793, w myśl wiecznych przyrodzonych praw człowieka, przedstawia powszechność nauczania jako prawo każdej jednostki, względnie jako obowiązek społeczeństwa wobec jednost-

ki. Jednakże zasada ta w całym XVIII stuleciu pozostaje tylko zapowiedzią, której realizację przynosi dopiero wiek następny. Przy tym nie Francja, lecz Prusy (choć pod niewątpliwym wpływem rewolucji francuskiej) oraz Dania, a potem i pozostałe państwa niemieckie realizują pierwsze powszechność nauczania szkolnego. W drugiej ćwierci XIX wieku obowiązek szkolny zostaje wprowadzony w Szwecji (1842), w trzeciej ćwierci w większości stanów Ameryki Północnej (za przykładem stanu Massachusetts, 1858), na Węgrzech (1868), w Austrii (1869), w Anglii (1870) i Szkocji (1872), w Szwajcarii (1874) i w Japonii (1872). We Francji obowiązek szkolny został wprowadzony dopiero w 1882 r., w Norwegii w 1889, w Holandii jeszcze później (1898). Jednak formalne wprowadzenie obowiązku szkolnego nie zawsze się pokrywało z faktyczną powszechnością nauczania szkolnego. Np. w Belgii obowiązek szkolny istniał w końcu XIX w., a w życie wprowadzony został dopiero po wojnie światowej (1920), i nie istniał w Hiszpanii i we Włoszech, gdzie był on wprowadzony jeszcze w 1857, względnie w 1877 r. Mimo to można powiedzieć, że z wyjątkiem półwyspu pirenejskiego, Italii południowej, Bałkanów i terytoriów, które należały do imperium rosyjskiego, szkoła powszechna była rozbudowana w koń-

cu XIX wieku w całej Europie i Stanach Zjednoczonych. To samo odnosiło się do Japonii i kolonii brytyjskich zamieszkałych przez białych. Najlepiej pod tym względem działało się w Niemczech, Danii, Szwecji, Szkocji, Szwajcarii, właściwej Austrii i Czechach, najgorzej na Węgrzech i w b. Galicji. Szkoła była bezpłatna, obowiązkowa dla dzieci od 6—7 do 13—14 roku życia i znajdująca się pod dozorem władz państwowych, utrzymywana już nie przez parafie i władze kościelne, lecz przez ciała samorządowe i państwo.

2. Wewnętrzna struktura szkoły powszechnej XIX stulecia. Wysitek całego wieku był potrzebny, aby szkoła powszechna mogła być realizowana, nie więc dziwnego, że jeszcze w końcu ubiegłego stulecia szkoła powszechna bardzo mało odpowiadała temu, co obecnie przez ten termin rozumiemy. Nazwy dawniejsze — szkoła „pospolita”, „elementarna”, „ludowa”, nadawane w odróżnieniu od szkoły średniej, przeznaczonej dla warstw społecznie uprzywilejowanych, wskazywały na jej prymitywny charakter¹⁾. Ten charakter wynikał już z celu, który stawiali szkole powszechnej jej twórcy. Byli oni przedstawicielami ideologii, którą by nazwać można konserwatywnym liberalizmem. Z jednej strony bronili poglądu liberalistycznego: najwyższą wartością jest wolność obywateli. Wolność ta była przy tym ujęta w sposób negatywny, jako prywatna sfera dowolnego postępowania, raz na zawsze określona równym dla wszystkich prawem. Funkcja państwa polega wyłącznie na zapewnieniu każdej jednostce owej negatywnie określonej sfery wolności. Z drugiej jednak strony uznawali, że państwo, będąc państwem praworządnym, powinno też troszczyć się o rozwój

nauki i sztuki, a przede wszystkim o wychowanie elity duchowej, z której rekrutują się administracja państwowa i tzw. wolne zawody. Powinno też państwo zapewnić ludowi minimum wykształcenia, ale tylko minimum, bo każde przekroczenie tego minimum byłoby już naruszeniem negatywnej wolności prywatnej. W tym ujęciu państwa, jako państwa praworządnego i kulturalnego (*Rechts- und Kulturstaat*), łączyła się tradycja oświeceniowej monarchii z deklaracją praw r. 1789.

W polityce szkolnej ideologii tej odpowiadał dualizm systemu szkolnego, charakterystyczny dla całego stulecia XIX. Szkolnictwo składało się z dwóch odrębnych systemów: szkolnictwa „średniego”, dającego prawdziwe wykształcenie („wykształcenie ogólne”) przez wdrożenie ucznia do tradycji kulturalnej i przez to przygotowującego do studiów akademickich¹⁾, i szkolnictwa ludowego, dającego ogółowi warstw pracujących naukę elementarną, jako minimum sprawności niezbędnych dla należytego wykonywania pracy zawodowej. W ten sposób był ujęty też i cel szkolnictwa zawodowego, które budowało się na szkole ludowej. Zadaniem jego było nie wykształcenie osobowości oraz wdrożenie jej do tradycji kulturalnej, lecz nabywanie niezbędnej techniki rzemieślniczej. Między tymi dwoma systemami nie było żadnej łączności: tylko najwybitniejsze jednostki mogły się ze szkoły ludowej dostać do szkoły średniej i to przy pomocy wyjątkowego wysiłku.

Szkoła ludowa była wyraźnie ujęta jako szkoła dla warstw pracujących, która nie powinna zachęcać swych uczniów do nabywania głębszej wiedzy i przez to odwozić ich od przyszłej pracy, przeznaczonej im przez środowisko rodzinne i stanowe oraz warunki mająt-

¹⁾ W Niemczech różnica ta była jeszcze więcej podkreślona przez nazywanie szkoły średniej „szkołą wyższą” (*höhere Schule*). Tak samo w Stanach Zjednoczonych, gdzie szkoła średnia ma nazwę „*high school*”.

¹⁾ O pojęciu „wykształcenia ogólnego” w szkole średniej XIX wieku patrz mój artykuł „Idea ogólnego wykształcenia w szkolnictwie i pedagogice XIX stulecia”. *Kultura i Wychowanie*, 1937, nr 3.

kowe. W ciągu całego XIX wieku szkoła powszechna chętnie też uwzględniała potrzeby rodzin, korzystających z pracy dzieci, skracając w tym celu rok szkolny i zezwalając na liczne wyjątki w ścisłym przestrzeganiu obowiązku szkolnego. Nauka w szkole miała przy tym już od samego początku charakter twardej pracy, przeciwstawiającej się wszelkiej zabawie, co w zupełności odpowiadało zasadzie ścisłego minimum nauczania.

Jeżeli chodzi o treść nauczania, to aż do ostatniej ćwierci XIX wieku nauka w szkole powszechnej zaledwie wykraczała poza granice „*trivium*” (czytanie, pisanie i rachunki), uzupełnianego nauką religii. Fakt, że owo *trivium* mogło wypełnić całą elementarną naukę w ciągu 7 i 8 lat, świadczy o tym, jak niski był w niej poziom nauczania pod względem jakości. Jako jaskrawy przykład warto przytoczyć program nauki w szkole pruskiej ludowej według regulaminu z roku 1854, a była to właśnie ta szkoła, która „zwyciężyła pod Sedanem”. Z 26 godzin tygodniowych (3 godziny w środy i soboty, 5 godzin w pozostałe dni tygodnia) 6 godzin było poświęconych nauce religii, 12 godzin nauce czytania i pisania, 5 rachunkom, 3 śpiewowi. Tak było we wszystkich klasach. Jeżeli na to pozwalały warunki, to można było za pozwoleniem władzy szkolnej dodać dla starszych dzieci jeszcze 3 godziny „*Vaterlands- und Naturkunde*” i 1 godzinę rysunków. Program był wyraziście wykrojony dla szkoły jednoklasowej, która była uważana za normalny typ szkoły ludowej. Struktura wewnętrzna tej szkoły była więc mechanistyczna, nie było w niej żadnego rozczłonkowania ani zróżnicowania. Jednakowemu minimum treści nauczania odpowiadała jednakowość struktury przystosowanej do reprodukcji tego samego wzoru z zewnątrz urzędowo narzuconego. Zasada abstrakcyjnej powszechności określała tę mechanistyczną strukturę.

W sposób nie mniej elementarny był ujęty i wychowawczy cel szkoły. Szkoła

miała wychowywać dobrych poddanych państwa, co faktycznie sprowadzało się do wychowania w posłuszeństwie. Utrzymywanie zewnętrznej karności na lekcjach i podczas przerw było miernikiem dobrego wychowania. Szkoła zadowalała się tym minimum wychowania, bez którego jej minimalna nauka byłaby niemożliwa.

3. Nauczyciel szkoły powszechnej w XIX wieku. W wymienionym regulaminie pruskim z r. 1854 czytamy następujące wskazówki, dotyczące kształcenia nauczycieli szkoły powszechnej. Nauka każdego przedmiotu powinna odbywać się według przepisanej podręcznika, „który zawiera w sobie wszystko, co przyszłym nauczycielom wiedzieć należy”. Zadaniem nauczyciela jest objaśnienie treści podręcznika „tak, żeby ona była zupełnie przyswojona przez uczniów, jednakże bez jakich bądź uzupełnień treściowych ze strony nauczyciela”. Wszelkie „rozszerzenie zakresu nauczania” bez specjalnego pozwolenia jest wzbronione. Nauczyciel jest kwalifikowany do nauczania języka, „jeżeli umie należycie traktować elementarz i czytanekę”. Podczas kiedy „z prywatnej lektury uczniów seminariów nauczycielskich wszystkie dzieła tak zwanej (1) literatury klasycznej powinny być wyłączone”, kładzie się specjalny nacisk na kaligrafię, która jest „należytym środkiem karności umysłowej”. Nie inaczej wyglądały te sprawy jeszcze 60 lat temu i we wszystkich innych krajach poza Niemcami.

Seminaria nauczycielskie były traktowane w ten sam sposób, jak inne szkoły zawodowe oparte na szkole ludowej. Technika nauczania stanowiła centrum wykształcenia przyszłego nauczyciela, przy czym uważano, że praca nauczycielska daje się prawie całkowicie zmechanizować i powodzenie nauczania zależy przede wszystkim od ścisłego stosowania technicznych chwytów i reguł, ustalonych przez pedagogikę. Wyznaczy podobnych metodycznych chwytów gorliwie

spierali się o to, jaka metoda nauki czytania i pisania jest najlepsza, wszyscy jednak zgadzali się pod tym względem, że jakaś najlepsza metoda istnieje i że dokładne stosowanie tej metody zapewni powodzenie w nauczaniu. W seminarium każdy uczący przedstawiał swą własną metodę jako jedynie skuteczną, nie nasuwającą żadnych wątpliwości i nie dopuszczającą żadnych odchyłań. Wykształcenie zawodowe przyszłego nauczyciela było więc uważane nie jako rozwój jego osobowości, lecz jako tresura w ustalonej z góry technice zawodu, ujętego jak zwykle rzemiosło. Również jako coś gotowego był ujmowany i przedmiot, którego nauczyciel miał uczyć, a raczej który miał „podać” swym uczniom w szkole powszechnej. Winien on był podawać swym uczniom gotowe, ściśle ograniczone wiadomości i sprawności (elementy), nie powinien był więc sam badać i tworzyć. Jest bowiem nauczycielem, a nie uczniem. Powinien naturalnie dobrze wiedzieć wszystko, co dotyczy jego przedmiotu, ale tylko w ramach tego, czego ma uczyć i co jest niezbędne dla przyswojenia techniki jego rzemiosła. Dlatego więc i tzw. „ogólnokształcących” przedmiotów w seminariach nauczycielskich uczono w ten sam sposób, co i we wszystkich innych szkołach zawodowych: jako sumy gotowych wiadomości danych w podręczniku, bynajmniej nie jako poznania samej rzeczywistości. Skoro zadaniem i treścią nauki w szkole powszechnej nie miało być kształcenie, ale nabywanie sprawności („elementy”, „trivium”), przeto i pedagogika w seminariach musiała być ujęta jako technika rzemiosła, jako receptura, czyli „nauka normatywna”.

4. Historyczne znaczenie tradycji szkoły ludowej XIX w. Teraz, kiedy ta „dawna” szkoła powszechna wraz z tradycją pedagogiczną seminariów nauczycielskich została definitywnie obalona, i nawet tam, gdzie się jeszcze zachowała jako rzeczywistość, nie jest już przedmiotem walki, można *sine ira et studio*

uznać nie tylko jej znaczenie historyczne lecz i jej historyczną słuszość. Rozbudowanie szkoły ludowej jako szkoły powszechnej i wprowadzenie obowiązku szkolnego napotykało na tyle przeszkód (brak budynków, brak nauczycieli, szczupłość budżetów państwowych i samorządowych nawet w krajach najbogatszych, sprzeciw klas posiadających, konserwatyzm rządów i parlamentów, niezdecydowanie nawet liberalnej opinii publicznej, broniącej hasła „laissez faire”, nareszcie nierozumienie przez samą ludność, szczególnie wiejską, wartości i pożyteczności szkoły), że prymitywny i mechanistyczny charakter szkoły powszechnej był za czasów wprowadzenia obowiązku szkolnego nie tylko nieunikniony, ale i bodaj jedynie skuteczny. Minimum, ściśle wymagane jako jednakowy wzór, było raczej koniecznością ówczesnej sytuacji historycznej, niż postulatem błędnej ideologii.

Jako dowód tego może służyć chociażby ten fakt, że jeszcze w 1900 r. obowiązek szkolny, formalnie wprowadzony kilkadziesiąt lat temu, nie był realizowany nie tylko w Hiszpanii i we Włoszech, lecz i we Francji, gdzie przeszło 20% dzieci nie było jeszcze wówczas objętych przez szkołę. W Anglii rząd nigdy nie narzucał szkołom ustalonej z góry treści nauczania (jak to się działo np. w Prusach, Austrii), ograniczając się tylko do finansowego poparcia inicjatywy społecznej, uwarunkowanego utrzymaniem pewnego minimalnego poziomu szkoły. Jednakże i tutaj aż do 1898 r. panował system „*payment by results*”, tj. subwencjonowania szkoły według wyników. Wyniki te były ustalane przy pomocy corocznych egzaminów uczniów przez inspektorów (w przedmiotach *trivium*), co nadawało całej nauce szkolnej mechanistyczny charakter odtwarzania jednakowego wzoru. Pozostaje więc wątpliwe, czy bez tego systemu minimalny poziom szkoły elementarnej, rozbudowywanej się w szkołę powszechną, mógłby być osiągnięty. Obecne przywrócenie

w Rosji sowieckiej wewnętrznej struktury szkoły XIX stulecia z jej jednakowym wzorem, ściśle reprodukowanym, jest, zdaje się, przede wszystkim koniecznym wynikiem „walki o jakość” szkoły, o podniesienie jej poziomu do tego minimum, poza którym szkoła, rozbudowana w ciągu kilku lat jako powszechna (i to przy braku budynków, nauczycieli, pomocy naukowych, środków materialnych, przy indyferentyzmie ludności), przestaje już być szkołą¹⁾. Nie wolno też zapominać, że scharakteryzowana wyżej pedagogiczna tradycja seminariów nauczycielskich potrafiła w ciągu lat 50 wytworzyć potężny ruch nauczycielski, swego rodzaju „świadomość klasową” zawodu nauczycielskiego, która się potem może najbardziej przyczyniła do obalenia tej tradycji.

5. Organiczny wzrost szkoły ludowej i jej rozkwit na pograniczu wieku XIX i XX. Były i inne przyczyny, dla których szkoła ludowa XIX wieku przestała już od samego początku wieku XX być wystarczającą. Główną przyczyną był jej wewnętrzny, organiczny wzrost, który w połączeniu z industrializacją, rozwojem miast i ich budżetów, klasowym ruchem robotniczym i chłopskim, demokratyzacją ustroju państwowego, zabezpieczającą niższym warstwom społecznym coraz większy wpływ na rząd i samorządy lokalne, prowadził do nadzwyczajnego podniesienia w pierwszym dziesięcioleciu nowego wieku (a w niektórych państwach już wcześniej) poziomu szkoły ludowej. W Prusach ten proces zaznaczył się już bezpośrednio po zwycięstwie r. 1870—71 i założeniu drugiej Rzeszy Niemieckiej. Nowe regulaminy z lat 1872—73 podają już jako normalny typ szkoły ludowej szkołę wieloklasową i w związku z tym zostają do

nauki w wyższych klasach wprowadzone nowe przedmioty, jak krajoznawstwo (*Heimatskunde*), przyrodoznawstwo, początki geometrii, gimnastyka. To rozszerzenie programów poza *trivium* oraz rozbudowanie szkoły wieloklasowej zaznacza się w dwóch ostatnich dziesięcioleciach ubiegłego wieku w całych Niemczech, w Austrii, w państwach skandynawskich, Holandii, Belgii i Francji (gdzie naukę religii zamieniono na naukę moralności i na naukę obywatelską). To samo daje się zauważyć w Stanach Zjednoczonych. W Anglii ten sam proces wzmacnia się szczególnie po wprowadzeniu ustawy z 1902 roku, na mocy której szkolnictwo elementarne zostaje przekazane samorządom lokalnym. W Londynie, a potem i w innych większych miastach powstają tzw. „szkoły centralne”, skupiające zdolniejszych uczniów starszych roczników (od 11 roku) dla wyższego i przedłużonego o rok kursu nauki, którego program zbliża się już do programu szkół średnich, chociaż zachowuje charakter bardziej praktyczny.

Analogiczny proces rozwoju wyższego typu szkoły ludowej dla starszych roczników zaznacza się i w innych krajach. *Sekundarschule* w Szwajcarii, szkoła wydziałowa w Austrii (*Bürger-schule*), *Mittelschule* w Niemczech, również „średnia szkoła” (*Middelskole*) w Danii i Norwegii tracą swój pierwotny charakter szkół, obsługujących warstwę drobnomieszczańską i przeznaczonych dla wychowania niższego urzędnika, i stają się w większych miastach coraz bardziej wyższym stopniem szkoły obywatelskiej. Ale i tam, gdzie obowiązek szkolny nie rozpościera się na ten wyższy typ szkoły ludowej, jak we Francji (*école primaire supérieure*) i w Rosji (*wyższe naczalnoje ucziliszcze*), szkoła ta, prędko rozwijająca się w większych miastach, zaczyna przez swą przynależność do tego samego systemu szkoły ludowej oddziaływać i na szkołę elementarną, podnosząc jej poziom.

¹⁾ Odrzucenie metod tzw. „nowego wychowania” w związku z transformacją ideologii komunistycznej jest raczej usprawiedliwieniem tej konieczności, niż jej przyczyną. Patrz mój art. „Szkolnictwo w Rosji i Rewolucja”, *Ruch Pedagogiczny*, 1935-36, nr 1-2.

Podniesienie poziomu miejskiej szkoły ludowej zwłaszcza zaznacza się w tych państwach, w których do niższych klas szkoły ludowej coraz bardziej uczęszczają uczniowie, wstępujący do pierwszej klasy szkoły średniej.

Pierwsze wstąpiły na tę drogę Stany Zjednoczone, gdzie szkoła średnia już od ostatniej ćwierci XIX stulecia rozbudowywała się jako dalszy ciąg ośmioletniej szkoły elementarnej. We Włoszech i Austrii, wraz z obecną Małopolską, szkoła średnia, będąc też pozbawiona własnych klas przygotowawczych, opierała się już od końca XIX stulecia na pięciu klasach szkoły ludowej, która tym bardziej stawała się podstawową szkołą powszechną, im więcej powolne podnoszenie jej poziomu w miastach wypierało konkurencję kosztownej elementarnej szkoły prywatnej. W samym końcu XIX w. skandynawskie państwa idą jeszcze dalej w tym kierunku wprowadzania „szkoły jednolitej”: w Norwegii pierwsze cztery klasy szkoły ludowej stają się już od r. 1896, w Danii od roku 1903 powszechną szkołą podstawową, tj. wspólną tak dla uczniów, przechodzących po ukończeniu 11 roku życia do wyższych klas szkoły ludowej, jak dla tych, którzy wstępują do pierwszej klasy „szkoły średniej”, prowadzącej po czteroletniej nauce bądź do średnich szkół zawodowych, bądź do wyższego „gimnazjum”. Ale i w państwach, gdzie przygotowawcze klasy szkół średnich oraz przygotowawcze szkoły prywatne się utrzymują, jak w Niemczech i w Anglii, odsetek uczniów szkoły ludowej, przechodzących z czwartej (w Niemczech) albo piątej (w Anglii) klasy szkoły ludowej do szkoły średniej (*höhere Schule, secondary school*), powiększa się ciągle podczas pierwszego dziesięciolecia XX wieku; tak że niższe klasy szkoły ludowej przyjmują coraz bardziej charakter szkoły podstawowej.

Jednocześnie, już pod wpływem nurtującego w pedagogice ruchu „szkoły jednolitej”, zaznacza się w tym samym

okresie zróżnicowanie w łonie szkolnictwa ludowego. Jaskrawym przykładem najdalej posuniętego podobnego zróżnicowania był „system mannheimski”, wprowadzony przez dr. F. Sickingera w Mannheimie, w południowych Niemczech. System ten polegał nie tylko na rozbudowie specjalnych klas dla dzieci upośledzonych (niewidomych, głuchoniemych, kalek, umysłowo i moralnie niedorozwiniętych) i klas pomocniczych dla dzieci cofniętych w swym rozwoju, lecz i na skupieniu w osobne klasy uczniów słabych oraz uczniów wyjątkowo zdolnych. W innych zaś miastach (w Monachium i Londynie) powstają specjalne klasy centralne robót ręcznych, gospodarstwa domowego, obcych języków oraz gimnastyczne sale i boiska dla uczniów szkół ludowych (elementarnych). W Szwajcarii podobne klasy robót ręcznych i gospodarstwa domowego, obsługujące grupę przypisanych do nich szkół ludowych, stają się, zwłaszcza w miastach, prawidłem. W ciągu 40—50 lat, które upłynęły od wprowadzenia w życie obowiązku szkolnego w Anglii i Francji aż do wojny światowej, szkoła powszechna przeżyła olbrzymi rozwój. Zaszczepiła się w życiu społeczeństw jako żywotny organizm, który mimo prymitywnych początków, potrafił się później nie tylko utrwalić, ale i rozwinąć się nieoczekiwanie, przyswajając sobie coraz bogatsze środki odżywiające ze swego otoczenia.

6. Wpływ nowej ideologii politycznej na wytworzenie współczesnej szkoły powszechnej. O ile niespodziewany był ten rozwój, może świadczyć o tym chociażby powiedzenie K. Marxa, który jeszcze w latach sześćdziesiątych (w Krytyce programu gotajskiego i w Odezwie powitalnej I Kongresu Międzynarodówki) uważał, że ustrój kapitalistyczny nigdy nie zdobędzie się na to, aby zwolnić zupełnie dzieci od pracy i wprowadzić rzeczywiste nauczanie powszechne, wykraczające poza minimum nauki „trywialnej”. Jako ideał stawiał postulat po-

łączenia rozszerzonego „nauczania politechnicznego” z „pracą produktywną” wszystkich dzieci powyżej dziewięciu lat, przy czym produkty tej pracy, trwającej 2 godziny dziennie dla dzieci od 9 do 12 lat, cztery godziny dla dzieci od 12 do 15 lat i sześć godzin dla młodocianych od 15 do 17 lat, miały pokryć koszty nauczania. Tymczasem już 50 lat później w łonie samego liberalizmu, będącego według Marxa ideologią społeczeństwa kapitalistycznego, wytworzyła się pod wpływem ruchu robotniczego koncepcja tzw. nowego, czyli demokratycznego liberalizmu. Koncepcja ta, popierana zresztą i przez socjalizm demokratyczny, oznaczała między innymi zasadniczą zmianę w ujęciu obowiązku szkolnego i szkoły powszechnej. Główna i najbardziej istotna różnica między tym nowym i dawnym liberalizmem polegała na nowym, konkretnym oraz dynamicznym ujęciu zasad wolności i równości. Podczas kiedy prawowierny liberalizm rozumiał wolność statycznie, jako gotową substancję, oraz formalistycznie, jako jednakową, raz na zawsze określoną prywatną sferę dowolnego postępowania, to nowy liberalizm rozumie przez wolność twórczą siłę w człowieku, będącą potencją, która może rosnąć albo zanikać i przeto jest raczej dynamicznym procesem, niż substancją. Tak samo i równość ujmuje nowy liberalizm nie jako formalne równouprawnienie wobec jednakowego prawa, nie uwzględniającego ani realnych różnic między abstrakcyjnie pojętymi osobami, ani konkretnej sytuacji ich życia, lecz jako „równość startu”, czyli „równość szans” (*equal chances for everybody*), nadając przez to i zasadzie równości konkretne oraz dynamiczne znaczenie. Podłożem tego dynamicznego ujęcia zasad wolności i równości było pozytywne oraz organiczne pojęcie społeczeństwa. Podczas kiedy w ujęciu prawowiernego liberalizmu jedność społeczeństwa polegała na samych negatywnych więzach konkurencji, to nowy liberalizm widział istotę

tej jedności we współdziałaniu czyli solidarności, która, nie osłabiając ani konkurencji, ani prywatnej inicjatywy, uszlachetnia ją, podnosi na wyższy poziom „uczciwej gry” (*fair play*). Stąd właściwie wpływało też nowe ujęcie szkoły obowiązkowej, jako realizacji „prawa każdej jednostki do o d p o w i e d n i e g o wykształcenia”. Prawo to stanowi istotny składnik owej nowej, pozytywnej a nie tylko negatywnej wolności oraz owej zdynamizowanej równości. Oznacza ono, że społeczeństwo ma obowiązek zapewnienia każdemu dziecku nie marnego minimum wykształcenia, lecz raczej maximum wykształcenia. Szkolnictwo powszechne ma więc za swe zadanie dać każdemu dziecku takie wykształcenie, na które ono dzięki swym zdolnościom i wytrwałości w pracy może się zdobyć i które najbardziej odpowiada konkretnym potrzebom jego życia. Podobne ujęcie szkoły obowiązkowej, jako odpowiednika prawa każdej jednostki do odpowiedniego wykształcenia, było już przed wojną światową akceptowane prawie przez wszystkie wpływe stronnictwa centrum i lewicy. Zasada ta włączona potem do większości nowych konstytucji okresu powojennego stanowi obecnie wszędzie uznaną podstawę współczesnej polityki szkolnej¹⁾.

¹⁾ Przed wojną „prawo każdego obywatela do wykształcenia” było wyraźnie sformułowane tylko w konstytucji szwajcarskiej federacji (§ 27), chociaż bez określenia wykształcenia jako „odpowiedniego”. W weimarskiej konstytucji niemieckiej § 147 brzmi: „Ażebym dostęp do szkół średnich i wyższych był zapewniony i uczniom niezamożnym, muszą Rzesza, kraje i gminy założyć specjalne fundusze, przeznaczone dla stypendiów i zasiłków rodzicom dzieci, które są uznane za zdolne do uczenia się w zakładach średnich i wyższych, i to aż do końca nauki”. Jeden z pierwszych artykułów angielskiego kodeksu o wychowaniu publicznym (Education Act) z r. 1918-1921 brzmi: „Każde dziecko, zdolne do dalszego kształcenia się, winno mieć dostęp do wyższego stopnia nauki bez względu na warunki materialne rodziców”. Analogiczny artykuł istniał też w polskiej konstytucji r. 1920 (§ 119).

7. Ruch szkoły jednolitej i jego wpływ na przekształcenie szkoły powszechnej. Ta ideologia polityczna stała się podłożem szerokiego ruchu pedagogicznego, znanego pod nazwą ruchu „szkoły jednolitej”. Ruch ten miał ogromny wpływ na przekształcenie szkoły ludowej. Wymagał zniesienia tradycyjnego dualizmu szkoły ludowej i szkoły średniej przez przekształcenie pierwszej w szkołę podstawową, służącą jako fundament dla wszystkich innych rodzajów szkoły o charakterze wyższym. Ze szkoły pospolitej szkoła ludowa stawała się zatem szkołą naprawdę powszechną. Traciła ona swój zamknięty charakter szkoły „elementarnej”, nie prowadzącej do prawdziwego wykształcenia, czyli „wykształcenia ogólnego”, które było wyłącznym celem szkoły średniej jako szkoły uprzywilejowanej. Natomiast przybierała charakter szkoły otwartej, tj. szkoły przejściowej, której zadaniem jest wykrycie i możliwie największe rozwinięcie wszystkich zdolności swych uczniów oraz skierowanie ich przy pomocy odpowiedniej selekcji na drogę dalszego wykształcenia, najbardziej odpowiadającego ich zdolnościom i potrzebom życiowym. Zamiast odstręczać uczniów swych od dalszego uczenia się, jak to robiła dawna pospolita szkoła ludowa, szkoła powszechna stawia obecnie sobie za zadanie raczej podniecać ich do dalszego kształcenia się.

8. Rozszerzenie naukowych i wychowawczych zadań szkoły powszechnej. Stąd wyływało nie tylko rozszerzenie programu nauki poza tradycyjne „trivium” albo „elementy”, ujęte raczej jako techniczne sprawności, niż jako prawdziwa wiedza (co było już dokonane przed wojną), lecz i pozbawienie tych technicznych sprawności ich centralnego miejsca w szkole. We współczesnej szkole powszechnej owe sprawności stanowią tylko jeden składnik o wiele szerszego wychowania. Otóż jak ostatnie angielskie memorandum określa zada-

nia tej szkoły¹⁾: „Głównym celem szkoły jest nie tyle przyswojenie sprawności i faktów, ile rozwój aktywności i rozszerzenie doświadczenia. Szkoła powinna rozwinąć w dziecku podstawowe siły ludzkie i obudzić w nim podstawowe zainteresowania do życia kulturalnego, o ile te siły i zainteresowania leżą w obrębie dzieciennego wieku. Powinna ona pobudzać dziecko do powolnego opanowywania i właściwego używania swej energii, popędów i uczuć, co jest istotą moralnej i umysłowej karności, dopomóc mu odkryć ideę powinności i postępować w jej duchu, oraz o tyle otworzyć jego wyobraźnię i rozbudzić sympatie, żeby było przygotowane do zrozumienia i naśladowania w latach późniejszych najwyższych przykładów w życiu i w postępowaniu”.

Tradycyjne sprawności czytania, pisanie i rachunków zostają uzupełnione przez rysunki, pracę ręczną, śpiew, wychowanie fizyczne, jako środki wyrażania się osobowości ucznia. Specjalny nacisk kładzie się na rozwój języka dziecka. Szkielec tych ekspresyjnych umiejętności obrasta konkretną treścią o charakterze naukowym (przyrodoznawstwo i matematyka, geografia i historia), artystycznym (literatura, sztuka stosowana, śpiew jako wychowanie muzyczne), gospodarczym (gospodarstwo domowe, zagadnienia techniczne, rolnicze). Wprowadzony zostaje samorząd uczniowski, ujęty w sensie rozwinięcia współdziałania (*corporate activities*) w wolnych zrzeczeniach uczniów (sportowych, amatorskich, społecznych) przez organizacje uroczystości, wycieczek itd.

Jakże daleko odeszła współczesna szkoła powszechna od swej poprzedniczki, pospolitej szkoły ludowej XIX wieku! Ze szkoły elementarnej, nie wykraczającej poza nędzne minimum technicznych sprawności, stała się szkołą ogólnego wykształcenia, dążącego do maksymal-

¹⁾ Report of the Consultative Committee on the Primary School. London 1931. Str. 93.

nego rozwoju osobowości dziecka. Dewey, który był jednym z pierwszych teoretyków współczesnej szkoły powszechnej, tłumaczy w swojej książce „Szkoła i społeczeństwo” ten proces jej przekształcenia w sposób następujący. Podczas pierwszego okresu rozbudowywania szkoły ludowej dziecko, mówi Dewey, przychodziło do szkoły, ażeby nauczyć się tych umiejętności, których nie mogło otrzymać w domu: czytania, pisanie, rachunków. Realną treść życia chwyciło dziecko w niezorganizowany sposób za pomocą zabawy, przez obcowanie z rówieśnikami i starszymi, przez stopniowe wrastanie w dyscyplinę domu, folwarku, warsztatu. Ale odkąd coraz bardziej postępująca industrializacja przekształciła same podstawy życia społecznego i życie ludowe zostało ściśnięte kleszczami organizacji, znacznie szerszej w swym zakresie i równocześnie o wiele wnikliwszej w swym działaniu, odtąd coraz trudniej było osiągać poza szkołą odpowiednie wychowanie w dyscyplinie, i przygotowanie do życia stawało się coraz trudniejsze poza murami szkoły. Szkoły, których pierwotnym celem było nauczyć dzieci czytania, zostały zmuszane ciągle do rozszerzania swego celu, który teraz może być określony jako „nauka życia”.

9. Współczesna szkoła powszechna jako szkoła ogólnego kształcenia. Mimo swego jednostronnego, pragmatycznego i socjologicznego ujęcia, tłumaczenie Dewey'a jest naogół słuszne i może być stosowane również do krajów, gdzie uprzemysłowienie nie zdążyło jeszcze przekształcić całego życia. Hasłem współczesnej szkoły powszechnej jest niewątpliwie przybliżenie szkoły do życia przez wprowadzenie do szkoły żywej treści środowiska, zwłaszcza pracy cechującej środowisko i uczynienie z pracy źródła ogólnego wykształcenia. Tak ze strony szkoły powszechnej, jako odpowiedź na zagadnienia wysunięte przez jej nowszy rozwój, powstaje

nowsze pojęcie ogólnego wykształcenia, wyciskające na całą myśl pedagogiczną swoje wyraźne piętno. Powstaje to pojęcie wtedy, kiedy dawne pojęcie ogólnego wykształcenia, wytworzone przez neohumanizm z początku XIX wieku na tle zagadnień szkoły średniej i do tej szkoły wyłącznie dopasowane, zostało już prawie zupełnie zatracone, zбочywszy w kierunku eklektycznego encyklopedyzmu¹⁾. Uzasadnione przez takich myślicieli jak J. Dewey, P. Natorp, G. Kerschensteiner, G. Gentile, przyczynia się ono do odrodzenia teorii pedagogicznej, która wyzwala się zatem z ciasnego „pedagogizmu”, ujmującego pedagogikę jako techniczną naukę o środkach nauczania. Pedagogika staje się znowu filozofią wychowania, nauką o celach wychowania, ściślej o ich stopniowym wzroście w procesie wychowania razem z rozwojem człowieka.

Na czym polega to nowe pojęcie ogólnego wykształcenia, które powstaje na tle zagadnień, wysuniętych przez scharakteryzowany wyżej rozwój szkoły powszechnej? „Ogólność” wykształcenia polega nie na treści nauczania, lecz na jakości nauki, na sposobie nauczania. Każdy materiał staje się ogólnokształcącym, jeśli nauczanie zawiera w sobie dalszy cel, mianowicie rozwój osobowości ucznia przez wdrożenie go do prądu współczesnego życia kulturalnego, tj. do konkretnej tradycji kulturalnej danego narodu. Przyswojenie sobie przez ucznia dóbr kulturalnych idzie równolegle z rozwojem jego osobowości: są to dwie strony tego samego procesu. Przygotowanie do zawodu i wychowanie państwowe muszą być połączone z ogólnym wykształceniem w ten sposób ujętym. Trzeba wydobyć z pracy zawodowej tkwiące w niej wartości ogólnokształcące, ujmując ją jako odzwierciedlającą w sobie całokształt współczesnej kultury. Tak

¹⁾ Patrz mój wspomniany powyżej artykuł w czasopiśmie *Kultura i Wychowanie*, 1937, nr 3.

samo i wychowanie państwowe nie jest wychowaniem poddanych, lecz jest to wychowanie czynnych obywateli państwa, będącego nie tylko uosobieniem samej władzy, lecz obrońcą i podłożem kulturalnej, czyli duchowej tradycji narodu. To nowe pojęcie ogólnego wykształcenia, powstałe na tle zagadnień szkoły powszechnej, zdołało opanować całą pedagogikę współczesną, nawet poza zakresem samej szkoły powszechnej.

10. Rozczłonkowanie szkoły powszechnej: pierwszy szczebel szkoły. Przekształcenie szkoły powszechnej ze szkoły elementarnej w szkołę ogólnego kształcenia powoduje zmianę całej jej struktury wewnętrznej. Dawna jej mechanistyczna struktura przekształca się w strukturę o charakterze organicznym, co się przejawia przede wszystkim w rozczłonkowaniu jej na kilka szczebli, z których każdy wyróżnia się własnym celem wychowawczym i dydaktycznym. Biorąc ten proces rozczłonkowania w jego tendencji, osiągniętej obecnie tylko częściowo w niektórych państwach, można powiedzieć, że jako pierwszy szczebel szkoły powszechnej wyodrębnia się szkoła dla dzieci od 6—7 do 10—11 roku życia (*Grundschule* w Niemczech i Austrii, *primary school* w Anglii i Stanach Zjednoczonych, *obecná škola* w Czechosłowacji, pierwszy szczebel szkoły powszechnej w Polsce). Zadaniem tej szkoły jest wdrożenie dziecka do pracy we właściwym sensie tego słowa, tzn. do działalności, która już definitywnie potrafiła przewyciężyć zabawę, będącą pierwszą fazą czynności dziecka. Jednocześnie idzie proces wytwarzania społeczeństwa szkolnego jako społeczeństwa organizowanego na zasadach karności, którą zakłada wspólna praca, oraz wdrażanie dziecka do tego społeczeństwa, przyjmującego coraz bardziej charakter ugrupowania prawnego. Pod względem dydaktycznym zadaniem tego pierwszego szczebla szkoły jest przygotowanie dziecka do systematycznego kursu nauki przez rozszerzenie jego doświadczeń,

powodujących przeżycie przez nie podstawowych elementarnych zagadnień, na które dopiero późniejszy systematyczny kurs nauki będzie odpowiedzią. Dlatego ten początkowy kurs nauki ma charakter kursu „epizodycznego”, odbywającego się początkowo (pierwsze 2—3 lata) w postaci nauczania łącznego, z którego dopiero powoli wyłaniają się poszczególne przedmioty. Punktem wyjścia jest dla niego regionalne środowisko (np. w nauczaniu języka gwara ludowa), przy czym samodzielne przewyciężenie tego środowiska przez dziecko, wdrażanie go do szerszej „ojczyzny” (w wymienionym przykładzie do poprawnego języka literackiego) jest celem tego szczebla nauki. W końcu tego szczebla osiąga się nie tylko przewyciężenie środowiska regionalnego i nie tylko zaczyna się wyłanianie z niego podstawowych przedmiotów nauki (gramatyka języka ojczystego, matematyka, przyroda, historia), lecz zarazem kończy się proces przyswajania przez dziecko elementarnych sprawności (mówienia, czytania, pisanie, rachunków, rysunków, śpiewu, pracy ręcznej, ćwiczeń cielesnych), które już przedtem otrzymują własne oddzielne godziny.

Sprawności te to przede wszystkim umiejętności wyrażania się, czyli ekspresji. Dziecko uczy się wyrażać swą treść duchową w słowie (mówionym i pisanym), w rysunku, w pracy rąk, w śpiewie, w ruchach ciała. G. Lombardo-Radice, który podał jedną z najlepszych charakterystyk pierwszego szczebla szkoły powszechnej, słusznie widzi w tym wszechstronnym wychowaniu umiejętności ekspresyjnych główne jego zadanie. Uznając (według wzoru B. Croce i G. Gentile) ekspresję za istotę sztuki, G. Lombardo-Radice określa pierwszy szczebel szkoły jako stopień „wychowania artystycznego”. Na tym stopniu podmiot zostaje jeszcze przeważnie w granicach własnej jaźni i rozwój jego funkcji ekspresyjnych posługuje się dlatego jeszcze w dużej mierze wyobraźnią dziecka. Zadaniem tego szcze-

bla jest przezwyciężenie przez dziecko fantazji, a więc otworzenie jego duszy dla rzeczywistości, tj. wyjście podmiotu z siebie w świat zewnętrzny. Występują tu te same momenty, o których była mowa wyżej w związku z definitywnym wyzwoleniem pracy z zabawy w ciągu pierwszego szczebla szkoły, gdyż właśnie fantazja jest istotnym żywiołem dziecięcej zabawy.

W krajach, gdzie obowiązek szkolny zaczyna się wcześniej, bądź od 6 roku, jak w Europie środkowej i zachodniej, albo już od 5 roku, jak w Anglii, oddziela się od pierwszego szczebla szkoły szkoła albo klasa dziecięca (*infant school* w Anglii, *classe enfantine* w Belgii, Szwajcarii, Francji) dla dzieci 5—6 roku. Wewnętrzna struktura tej klasy ma charakter przejściowy od ogródka dziecięcego do szkoły właściwej. Jest to przedszkole w ścisłym sensie tego słowa. Wychowanie i nauczanie odbywa się tu jeszcze w postaci zabawy, która dopiero w końcu tego szczebla zaczyna przechodzić w pracę właściwą. Oprócz czynności, należących zwykle do przedszkola, należy do tej wstępnej klasy także przyswajanie sobie przez dziecko pierwszej techniki czytania, pisania, rysunków, rachunków, które się odbywają w postaci „globalnej nauki”, wprowadzającej pisane słowo do zabaw i życia społecznego dzieci. Podobna „globalna nauka” oznacza coś o wiele więcej, niż zamianę syntetycznych metod nauki czytania na analityczną metodę „całych wyrazów”¹⁾. Oznacza bowiem przekształcenie całej struktury wstępnej klasy; także nauka czytania odbywa się tu bez wszelkich metod, albo przez połączenie wszystkich metod, co czyni tradycyjny spór o najlepszą metodę nauki czytania bezprzedmiotowym. Ten spór miał rację bytu wtedy, kiedy nauka czytania miała charakter lekcji, stracił on natomiast wszelki sens, gdy nauka czytania

odbywa się w postaci zabawy. W Anglii i Szwajcarii oraz w Danii istnieje wyraźna tendencja oderwania wstępnej klasy i utworzenia z niej oddzielnej szkoły. Lecz i tam, gdzie klasa wstępna pozostaje organizacyjnie przy szkole pierwszego stopnia, nabiera ona charakteru przedszkola. Według najnowszych programów szkoły powszechnej w Czechosłowacji szkoła podstawowa (*škola obecná*) dzieli się na dwa szczeble, z których pierwszy (6—7 rok życia) jest szczeblem przejściowym od zabawy do pracy i dopuszcza ujęcie przepisane w nim łącznego nauczania jako „nauki globalnej”. Oczywiście, że to pierwsze przyswojenie techniki czytania i pisanie nie wyczerpuje tego, co dawna szkoła stawiała sobie jako główny cel nauczania. Pełne opanowanie sprawności czytania, pisanie i rachunków dokonywa się w ciągu całego pierwszego szczebla szkoły.

11. Rozpowszechnienie szkoły drugiego stopnia. W większości krajów europejskich pierwszy szczebel szkoły powszechnej stanowi jednocześnie szkołę podstawową, tj. ten wspólny fundament, na którym opiera się całe szkolnictwo, tak że po skończeniu tego pierwszego szczebla (po ukończeniu 10—11 roku życia) zaczyna się już zróżniczkowanie na poszczególne typy szkoły. Do tego typu układu szkolnego należą, mimo różności form organizacyjnych i tendencji rozwojowych, szkolne systemy Niemiec, Austrii, Czechosłowacji, Francji, Anglii, Danii, Włoch i licznych innych krajów. W wielu zaś krajach szkoła podstawowa, jako wspólny fundament całego szkolnictwa, trwa dłużej (aż do 12—13 roku życia), zawiera więc w sobie jeszcze i wyższy szczebel szkoły powszechnej. Do tego typu należą systemy szkolne Norwegii, Szkocji, częściowo Szwecji (gdzie po przeprowadzonej w 1931 r. reformie pozostaje jeszcze możliwość przejścia do „szkoły realnej” już z pierwszego szczebla szkoły powszechnej) oraz Polski. Tutaj należy

¹⁾ Szczegóły patrz w moim artykule „Metoda globalna i globalne nauczanie”. Praca Szkolna, 1935-36.

i dawny system Stanów Zjednoczonych (8 lat szkoły elementarnej plus 4 lata budującej się na niej *high school*), zamieniany jednak obecnie już na nowy system, w którym wyższy szczebel szkoły powszechnej przedłuża się i przekształca w osobną szkołę drugiego stopnia, w „szkołę średnią” w ścisłym znaczeniu tego słowa (*intermediate education*)¹⁾, która staje się przeto obowiązkową (6 lat *elementary school* plus 3 lata *junior high school* plus — poza obowiązkiem szkolnym — 3 lata *senior high school*)²⁾. Analogiczny proces powstawania i rozbudowywania szkoły drugiego stopnia, stanowiącej oddzielny od szkoły pierwszego stopnia zakład, ale należącej do szkoły obowiązkowej, a zatem do szkolnictwa powszechnego w szerszym sensie słowa, odbywa się obecnie i w wielu innych krajach. Stanowi to, zdaje się, charakterystyczną tradycję rozwojową całego szkolnictwa współczesnego³⁾.

W tym kierunku przebudowuje się obecnie szkoła obowiązkowa w Anglii, gdzie starsze klasy szkoły powszechnej (11—15 rok życia) oddzielają się od szkoły pierwszego stopnia w tzw. „*senior departments*”, nabierające charakteru „*modern school*”, tj. nowego typu szkoły średniej, która staje się w ten sposób szkołą powszechną w myśl hasła „*secondary education for all*” (wykształcenie średnie dla wszystkich)⁴⁾. Oczy-

¹⁾ Dla oznaczenia „*intermediate education*” będziemy używali tutaj terminu „szkoła drugiego stopnia”, gdyż z terminem „szkoła średnia” kojarzy się w języku polskim tradycyjna szkoła ogólnokształcąca, prowadząca do studiów akademickich.

²⁾ W 1933-34 r. z całkowitej liczby uczniów w wieku 11-14 lat 50% uczniów uczęszczało już do reorganizowanej „*junior high school*”. Patrz: *The Year Book of Education*, London, 1935, str. 139, 1937, str. 259.

³⁾ Szczegóły patrz w moim artykule: „Co to jest szkoła jednolita?” *Ruch Pedagogiczny*, 1936-37, Nr 1.

⁴⁾ Według statystyki szkolnej z r. 1935 przebudowa ta została zrealizowana w 64,8% (72% w szkołach miejskich i 32,6% w szko-

wiście podobna szkoła drugiego stopnia odróżnia się stanowczo od tradycyjnej szkoły średniej (*grammar school*): nauka w niej ma o wiele bardziej praktyczny charakter, jest więcej przystosowana do konkretnych potrzeb ogółu oraz do psychicznego typu uczniów; także „*senior departments*” zwykle dzielą się na klasy dla uczniów selekcyonowanych (*selective school*) i nieselekcyonowanych (*non-selective school*). Jednakże szkoła ta, uwzględniając specjalne potrzeby młodzieży wieku przed dojrzewaniem (*education of adolescent*), dąży do tego, aby zapewnić wszystkim swym uczniom wartości stanowiące w oczach współczesnych pedagogów angielskich istotę „ogólnego wykształcenia”, które aż do tej pory było przywilejem szkół średnich w tradycyjnym znaczeniu tego słowa: kulturę umysłową, praktykę współdziałania w dobrowolnych zrzeszeniach uczniów, wychowanie fizyczne i artystyczne, tj. wszechstronny rozwój osobowości.

Analogiczny rozwój zaznacza się i w Czechosłowacji, gdzie dawna szkoła wydziałowa (*šcola měšťanská*) stała się już od 1928 r. faktycznie drugim stopniem szkoły obowiązkowej w miastach, a obecnie rozpowszechnia się i na wsi (w postaci „szkół obwodowych”). Jej nowe programy, zawierające w sobie obowiązkowy język obcy (tzw. drugi język krajowy) oraz „nauczanie rozszerzone” (według wyboru uczniów), zostały zbliżone do programów niższego gimnazjum, zapewniając zdolniejszym uczniom przejście do wyższych klas gimnazjalnych¹⁾.

lach wiejskich). *Yearbook of Education* 1937, str. 14.

¹⁾ Do tej szkoły wydziałowej uczęszczało w r. 1935 48% (w Czechach właściwych nawet 55%) dzieci w wieku 11-14 lat, podczas kiedy starsze roczniki szkoły powszechnej były wypełniane przez mniejszość dzieci w odpowiednim wieku (45% w całej Czechosłowacji i 38% w Czechach i na Morawach; pozostałe 7% stanowili uczniowie niższego gimnazjum). Ustawa z r. 1936 przewiduje rozbudowanie szkoły wydziałowej jako powszechnej i na wsi w ciągu

Szkolnictwo drugiego stopnia rozpowszechniło się również bardzo w Niemczech. Nad miarę urozmaicone formy tego szkolnictwa (sześcioklasowa „*Mittelschule*”, pięcioklasowa „*Rektorschule*”, *höhere Bürgerschule*, *höhere Stadtschule*) prowadzą do tzw. „małej matury”, umożliwiając swym uczniom przejście do szkół średnich. O tym, jak dalece ten rodzaj szkolnictwa rozpowszechnił się w Niemczech, zwłaszcza w miastach, świadczy chociażby ten fakt, że w Berlinie i w niektórych innych większych miastach przyjmowanie do terminu w głównych cechach rzemieślniczych było już w r. 1930 uwarunkowane od posiadania świadectwa z „małej matury”. Faktycznie do tego samego rodzaju szkolnictwa (bo prowadzą do „małej matury”) należą i tzw. „*gehobene Volksschulklassen*”, mimo że administracyjnie są połączone ze szkołą ludową. Jeśli polityka szkolna rządu narodowo - socjalistycznego wywołała zmniejszenie liczby uczniów w szkołach średnich, to proces rozpowszechnienia szkoły drugiego stopnia (*Mittelschulen* i *gehobene Volksschulklassen*) nie został przez nią zahamowany. Pod tym względem Niemcy (razem z krajami powyżej wymienionymi, z Szwajcarią i Danią)¹⁾ poszły znacznie dalej niż Norwegia, gdzie szkoła jednolita została wprowadzona dużo wcześniej (w Norwegii w 1896 r., w Danii w r. 1903), ale mimo to „szkoła średnia”, budująca się na szkole podstawowej i prowadząca do

gimnazjum albo do szkoły zawodowej wyższego typu, jest aż dotąd względnie mało uczęszczana (11% młodzieży w wieku 14—17 l.).

12. Drugi szczebel szkoły powszechnej. Przyczyna tego tkwi niewątpliwie w tym, że rozpowszechnienie się szkoły „drugiego stopnia” jest uwarunkowane procesem uprzemysłowienia danego kraju. Tam, gdzie ludność wiejska stanowi większość, szkoła „drugiego stopnia” jeszcze długo nie będzie mogła wyprzeć starszych roczników szkoły powszechnej. Szkoła powszechna będzie w tych krajach stanowiła nie tylko szkołę podstawową, ale będzie miała oprócz pierwszego szczebla i drugi szczebel nauki dla młodzieży od 11 do 14 roku życia (względnie 13 albo 15, zależnie od przepisów obowiązku szkolnego). Nawet w krajach, gdzie „szkoła drugiego stopnia” wyraźnie staje się obowiązkową, rola szkoły powszechnej w zakresie wykształcenia młodzieży poza 11 rokiem życia nie jest jeszcze skończona, zwłaszcza na wsi. Świadczą o tym przytoczone powyżej cyfry w szkolnictwie Stanów Zjednoczonych, Anglii i Czechosłowacji. Zresztą w szeregu krajów, jak już wspomniano, szkoła podstawowa trwa aż do 12—13 roku życia (Norwegia, Polska), zawiera więc w sobie drugi szczebel nauki, który jest w tym ustroju szkolnictwa główną, a nie drugorzędną drogą wykształcenia. Ten drugi szczebel jest tu wspólny tak dla szkoły miejskiej, jak i dla szkoły wiejskiej. Wszakże różnica między obydwojma rodzajami szkoły pozostaje i w tych ustrojach szkolnictwa. Ogólnie biorąc, szkoła wiejska wszędzie jest pod względem organizacyjnym niższa od szkoły miejskiej. W porównaniu ze szkołą miejską, która z reguły jest pełnoklasowa (tj. ma tyle pomieszczeń i sił nauczycielskich, ile ma roczników), szkoła wiejska realizuje zadanie szkoły powszechnej w zmniejszonym i ograniczonym stopniu.

Mimo to drugi szczebel szkoły powszechnej ma i w mieście i na wsi wła-

10 lat. — Jeszcze przed tym analogiczna reforma była wprowadzona w całej Austrii w postaci *Hauptschule*, posiadającej dwa równoległe kursy (*Züge*): jeden bardziej praktyczny, drugi bardziej teoretyczny i zbliżony do niższego gimnazjum. Zresztą rozwój *Hauptschule*, jako drugiego stopnia szkoły obowiązkowej, został w Austrii po ostatnich zdarzeniach politycznych zahamowany.

¹⁾ W Szwajcarii „szkoła drugiego stopnia” rozpowszechnia się w postaci „*Sekundarschule*” (Bern, Zürich), czyli „*école moyenne*” (Genewa), w Danii w postaci „*Mellemskole*” (dla młodzieży 11—14 roku).

ściwe sobie, wspólne zadanie tak wychowawcze, jak dydaktyczne. Zadanie to jest obecnie wszędzie określane stosownie do szkoły pełnoklasowej, która jest uważana za normę, do której w miarę możliwości powinna dążyć szkoła powszechna. Po wojnie zasada ta była akceptowana prawie we wszystkich krajach: w Niemczech w r. 1922, we Francji w r. 1923, w Czechosłowacji w r. 1930, w Polsce w r. 1932. Wszystkie nowe programy szkoły powszechnej wychodzą z założenia pełnoklasowej szkoły jako szkoły normalnej, zwłaszcza jeżeli chodzi o drugi szczebel nauki. Pod względem organizacyjnym cały rozwój szkoły powszechnej może być nawet ujęty jako rozwój od jednoklasówki (połowa ubiegłego wieku) przez wieloklasówkę (koniec XIX w.) aż do szkoły pełnoklasowej (okres po wojnie), z kolei uznawanych za normalny typ szkoły.

13. Wychowawcze zadanie drugiego szczebla szkoły powszechnej. Najpełniejsze bodaj sformułowanie wychowawczych i dydaktycznych zadań szkoły powszechnej w wieku przed dojrzewaniem (11—14 rok życia) podaje słynne memorandum komitetu angielskiego *Board of Education*, znane pod nazwą „*Hadow Report*”¹⁾. Jak wspomniano zakłada ono przekształcenie starszych roczników szkoły powszechnej w samodzielną szkołę drugiego stopnia, stanowiącą dalszy ciąg szkoły obowiązkowej. Tam, gdzie, jak w Polsce, drugi szczebel szkoły powszechnej zostaje organizacyjnie związany z pierwszym szczeblem, z którym razem stanowi szkołę podstawową, zadania te zjawiają się w nieco zmniejszonej i ograniczonej postaci. Jeszcze większemu zmniejszeniu oczywiście podlegają w szkole niższego stopnia organizacyjnego.

Podczas kiedy pierwszy szczebel szkoły powszechnej miał pod względem

wychowawczym spełnić zadanie przyzwyczajania dziecka do pracy, która dopiero w końcu tego szczebla (10 rok życia) definitywnie wyzwala się z zabawy, drugi szczebel jest wyraźnie okresem pracy. Jest to okres pracy systematycznej, ścisłej, odbywającej się bądź w klasie jako wspólnocie pracy, bądź indywidualnie, przy czym dawne „odrabianie lekcji” przyjmuje coraz bardziej charakter samodzielnego przygotowywania ucznia do brania udziału we wspólnym rozwiązywaniu zadań stawianych klasie jako całości. Po skończeniu pierwszego szczebla szkoły dziecko jest już w posiadaniu wszystkich elementarnych sprawności, niezbędnych tak do brania udziału we wspólnej pracy, jak dla samodzielnej pracy indywidualnej. Słuszna organizacja pracy polega teraz na tym, żeby praca, zostając pracą i nawet „pracą heteronomiczną”, nie traciła nic na swej samodzielności i samorzutności. Jednym z najlepszych środków możliwego przeświecenia pracy szkolnej wyższym czynnikiem twórczości jest organizowanie przez szkołę zabawowej czynności młodzieży. W okresie przed dojrzewaniem praca wyłania się już definitywnie z zabawy, ale bynajmniej nie niszczy tej ostatniej. Zabawa pozostaje i nadal ważnym momentem życia młodzieży, chociaż i nie jedyną już formą czynności, lecz równoległą z pracą. Będąc w stosunku do pracy w stałym wzajemnym napięciu, zabawa staje się poważniejszą, przejmuje z pracy sporo jej cech, ale i ze swej strony oddziałuje na pracę w sensie nadania jej większej samodzielności, dobrowolności i samorzutności. Praca odbywa się na lekcjach i podczas indywidualnych zajęć uczniów, określonych przez oficjalne programy szkoły, zabawy zaś młodzieńcze organizowane są przez koła uczniowskie (sportowe, amatorskie i inne) poza godzinami lekcji. Tu rozkwita to, co pedagogowie angielscy nazywają „*corporate activities*” (czynności współdziałania) i co stanowi istotę słusznie ujętego samorządu ucz-

¹⁾ The Education of Adolescent. Report of the Consultative Committee of the Board of Education, 1927.

niowskiego¹⁾). Ta pozaurzędowa strona życia szkolnego, która aż dotąd była w Anglii przywilejem szkół średnich, staje się teraz coraz wyraźniej drugim filarem (obok filaru pracy) szkoły powszechnej. Ona nie tylko najbardziej wychowuje młodzież we współdziałaniu, w duchu „uczciwej gry” (*fair play*) i odpowiedzialności, ale i oddziaływa na pracę lekcyjną w sensie przeniknięcia jej duchem obowiązku, odpowiedzialności i samodzielności. Jest najlepszym środkiem stworzenia ze szkoły społeczeństwa o charakterze prawnym, a więc wychowania obywatelskiego. Wspomniane memorandum angielskie (*Hadow Report*) słusznie widzi w rozwinięciu tej pozaurzędowej zabawowej strony życia szkolnego główne zadanie reformy wyższego szczebla szkoły powszechnej. W oczach pedagogów angielskich właśnie ta strona życia szkoły potrafi najbardziej nadać jej charakter szkoły ogólnego kształcenia i podnieść ją do poziomu szkoły średniej²⁾).

Polskie nowe wytyczne programowe oraz polska literatura pedagogiczna i praktyka zgadzają się z podanym wyżej określeniem wychowawczych zadań drugiego szczebla szkoły powszechnej. Poczynając od 5 klasy zabawa zostaje już zupełnie usunięta z zajęć uczniów, ujętych w programach. Nawet i w wychowaniu fizycznym miejsce „form zabawowych” zajmują „formy ścisłe”, tj. gimnastyka systematyczna, gry drużynowe, sporty itd. Natomiast od tej samej klasy zaczyna się samorząd uczniowski, który jest w swojej istocie niczym innym jak organizacją zabawy w jej drugiej, młodzieńczej fazie rozwoju.

Z tego widać, jak niestusznie wyraża się wychowawcza treść współczesnej

szkoły powszechnej przez termin „szkoła pracy”, niedawno jeszcze tak popularny. Niewątpliwie nowa szkoła powszechna pragnie być szkołą pracy i słusznie mówi nowe programy polskie, że przyzwyczajenie do pracy i wyrobienie szacunku dla pracy jest głównym jej zadaniem. Jednakże chce ona być nie tylko szkołą pracy, lecz szkołą pracy czynnej, która jedynie potrafi ugruntować podstawy wychowania osobowości oraz obywatela państwa współczesnego. Dlatego właśnie praca na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej powinna powoli wyzwaląć się z czynności zabawowej, na drugim zaś szczeblu powinna być uzupełniana przez zabawę, która w swojej fazie młodzieńczej stanowi drugi filar wychowania szkolnego. Współczesna szkoła powszechna nie jest więc szkołą samej pracy, lecz szkołą aktywną, łączącą w sobie razem i pracę i zabawę, które znajdują się w niej w stosunku trwałego wzajemnego napięcia, przyjmując na różnych szczeblach szkoły różny charakter. „Szkołą pracy” w wyłącznym znaczeniu tego słowa, i dlatego właśnie szkołą pracy biernej, była raczej szkoła ludowa XIX stulecia, która wcale nie uwzględniała zabawy, ani jako pierwszej fazy czynności dziecka, ani jako czynnika, uzupełniającego pracę i uszlachetniającego ją w fazie następnej.

14. Dydaktyczne zadania drugiego szczebla szkoły powszechnej. Pod względem nauki drugi szczebel szkoły powszechnej jest okresem systematycznego nauczania. „Epizod”, który stanowił formę nauczania na pierwszym szczeblu, jest tu zupełnie usunięty na rzecz systematycznego wykładu elementów poszczególnych przedmiotów. Teraz chodzi już nie o same rozszerzenie doświadczenia ucznia, lecz i o uporządkowanie tego doświadczenia, zaokrąglenie jego w wiedzę o przyrodzie i o kulturze, zwłaszcza o przyrodzie i kulturze własnego kraju. Nauka w szkole musi teraz już dać uczniom ścisłe i systematyczne odpowiedzi na te problemy, które oni przeżywali

¹⁾ Szczegóły patrz w mych Podstawach Pedagogiki, rozdz. 4 i 5, oraz w mym artykule „Praca ręczna w szkole ogólnokształcącej”, Praca Ręczna w Szkole, 1936, Nr 1.

²⁾ Patrz moją książkę „Szkolnictwo i demokracja na przełomie” 1937, rozdz. VI.

podczas rozszerzania swojego doświadczenia na stopniu poprzednim. „Gramatyka” w szerszym sensie słowa (czy to będzie gramatyka języka, czy matematyki, czy historii, czy robót ręcznych), odkładana przez kurs nauki pierwszego stopnia na później, teraz staje się centrum nauczania. Pierwotna nauka łączna, z której już w ciągu poprzedniego stopnia wyłoniły się poszczególne przedmioty, jest na drugim stopniu całkowicie zastąpiona przez nauczanie przedmiotowe.

Jak zapobiec temu, żeby podobne systematyczne nauczanie nie wypaczyło się w mechaniczne odrabianie lekcji, w którym słowa podręcznika zastępować będą samą rzeczywistość, tj. przyrodę i kulturę, stanowiące przecież właściwy przedmiot nauki? Głównym warunkiem tego jest właściwa postawa nauczyciela, którego najważniejszym zadaniem jest uczyć uczniów, „jak się powinni uczyć”, i w ten sposób uczyć rzeczy samych, a nie słów o rzeczach. Zewnętrznym warunkiem tego jest zaopatrzenie grup pokrewnych przedmiotów w odpowiednie pracownie, w których by odbywała się praca indywidualna uczniów, oraz szerokie wykorzystanie na lekcjach treści wysuwanej przez społeczne życie uczniów w ich dobrowolnych zreszeniach (np. na lekcjach języka korzystanie z tego, co zawiera piśmko uczniowskie). Dalszym warunkiem jest wprowadzenie korelacji między poszczególnymi przedmiotami, tj. współdziałania między nimi, oraz przystosowanie nauczania do psychologicznego typu uczniów (przez różnicowanie zależne od zdolności i przez rozszerzanie treści nauczania zależnie od zamiłowań). Dopiero wtedy potrafi nauczanie na tym szczeblu przewyżnić w myśl pedagogiki współczesnej dawną antynomię formalizmu i materializmu dydaktycznego, tj. dawać nie tylko same wiadomości, albo samą technikę myślenia logicznego, lecz kulturę umysłową, tj. wychowywać osobowość ucznia przez wdrożenie go w żywą tra-

dycję kultury narodowej (naukowej, technicznej, artystycznej, religijnej¹⁾).

Oczywiście, osiągnięcie tego celu w pełni możliwe jest dopiero tam, gdzie drugi szczebel szkoły powszechnej jest zastąpiony przez szkołę drugiego stopnia. Nowe programy tych szkół wyraźnie określają ich dydaktyczny cel tak, jak go sformułowaliśmy powyżej. W zgodzie z tradycją ogólnego wykształcenia średniego wprowadzają do programów też naukę języka obcego jako przedmiot bądź obowiązkowy, bądź dowolny. Skądinąd w odróżnieniu od tradycyjnej szkoły średniej podkreślają, że wiadomości podawane przy nauczaniu muszą uwzględniać życie codzienne, przede wszystkim życie gospodarcze kraju, być związane z konkretnymi i aktualnymi potrzebami środowiska społecznego. „Ogólność” wykształcenia w jej nowym ujęciu polega przecież nie tyle na treści, ile na sposobie nauczania; ów praktyczny charakter materiału nauczania raczej sprzyja, a nie przeszkadza ogólnemu wykształceniu większości uczniów.

W starszych rocznikach nie zreorganizowanej szkoły powszechnej cel ten może być urzeczywistniony oczywiście tylko w zmniejszonej i ograniczonej postaci. Brak im warunków materialnych (pomieszczeń, pomocy naukowych) i sił nauczycielskich, żeby cel ten osiągnąć. Jednakże pozostaje on na ogół i ich celem, chociaż strona praktyczna wysuwa się w nich na plan pierwszy na niekorzyść kultury umysłowej. To samo można powiedzieć i o drugim szczeblu szkoły powszechnej w nowym ustroju szkolnictwa polskiego. Już ze względu na to, że szczebel ten trwa tylko dwa lata, nie może on osiągnąć zadania nauki systematycznej w jego całości. W pełni zadanie to zostaje osiągnięte dopiero na stopniu gimnazjum. Drugi szczebel szkoły powszechnej realizuje cel ogólnego wy-

¹⁾ Patrz: *B. Nawroczyński: Zasady nauczania*, rozdz. II, III, VII, XII i moje *Podstawy pedagogiki*, rozdz. XI.

kształcenia tylko w przedwstępnym zarzysie. W praktyce, w zależności od funkcji, którą dana szkoła faktycznie spełnia, wysuwa się na plan pierwszy albo przygotowanie do gimnazjum albo podanie wiadomości o charakterze praktycznym, stosownie do życia codziennego środowiska. Ale ogólne wykształcenie przy pomocy nauki systematycznej pozostaje wspólnym celem drugiego szczebla szkoły powszechnej, niezależnie od wprowadzonego w programach zróżnicowania na szkoły miejskie i wiejskie.

15. Zróżnicowanie szkoły powszechnej. Współczesna szkoła powszechna nie tylko rozczłonkowuje się na szczeble (albo stopnie, przyjmujące charakter oddzielnych zakładów), z których każdy ma własny, ściśle określony cel wychowawczy i dydaktyczny. Jej wewnętrzna struktura jest równocześnie rozczłonkowana i zróżnicowana, ma na każdym szczeblu odmienny charakter. Na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej zróżnicowanie ma charakter regionalny. Jednakowy cel nauczania realizuje się różnie, w zależności od środowiska regionalnego i ludowego, które stanowi punkt wyjścia nauki początkowej. Nauczanie języka ma za punkt wyjścia dialekt miejscowy, nauczanie przyrody — florę i faunę, geografii lokalną, nauczanie artystyczne — sztukę ludową, nauka religii — hagiografię lokalną¹⁾, wychowanie fizyczne — gry ludowe. Będąc punktem wyjścia środowisko regionalne nie jest jednakże celem nauczania, który raczej polega na tym, żeby dziecko w końcu pierwszego szczebla przewyciężyło swoje środowisko regionalne, rozszerzyło swój horyzont do rozmiarów ojczyzny i państwa (np. od dialektu przeszło do języka literackiego). Wartości regionalne w tym aktywnym przewyciężaniu środowiska przez dziecko bywają razem i negowane i zachowane.

Drugim rodzajem zróżnicowania,

które powstaje już na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej, jest wydzielenie w specjalne klasy albo oddziały dzieci upośledzonych, oraz w starszych rocznikach tego szczebla dzieci wyraźnie słabych (klasy pomocnicze). Zróżnicowanie to nie stanowi jeszcze zróżnicowania psychologicznego w wyraźnym sensie słowa, ogranicza się bowiem do wyodrębnienia dzieci o ilorazie inteligencji wyraźnie niższym od normalnego, tj. uwzględnia tylko krańcowe wypadki i ma przeto charakter ilościowy oraz negatywny.

Zróżnicowanie psychologiczne, polegające na przystosowaniu programu nauki do różnych poziomów i typów psychologicznych, zaczyna się dopiero na **d r u g i m s z c z e b l u** szkoły powszechnej. Tutaj praca już definitywnie przewyciężyła zabawę, przyjęła samodzielną formę lekcji, czyli pracy heteronomicznej. Żeby samodzielnosc ucznia i jego samoistność zostały zachowane i w pracy, konieczne jest, aby praca ucznia była przystosowana do skłonności i typu zdolności ucznia, tj. była zróżnicowana według psychologicznych typów dzieci. Obiektywne i wyłącznie teoretyczne stwierdzenie poziomu i typu inteligencji ucznia w tym wypadku nie wystarcza. Szkoła musi rozbudzić w duszy ucznia to, co stanowi jej prawdziwą, istotną zdolność i wspomagać jej rozwój, zbyt często hamowany przez zewnętrzne warunki bytu (środowisko społeczne ucznia). Od strony dydaktycznej zadanie to może być osiągnięte najlepiej dzięki tzw. „elastycznym programom nauczania”. Podobne zróżnicowanie nie ma jeszcze charakteru zawodowego, chociaż niewątpliwie wpływa na późniejszy wybór zawodu. Zróżnicowanie zawodowe powstaje dopiero na dalszym stopniu szkolnictwa, już po ukończeniu szkoły powszechnej.

Konkretne formy urzeczywistnienia zróżnicowania psychologicznego na wyższym szczeblu szkoły powszechnej lub w szkole drugiego stopnia są bardzo

¹⁾ O miejscowych świętych i pamiątkach religijnych.

rozmaite. W *junior high school* Stanów Zjednoczonych stosuje się przeważnie system przedmiotów wybranych, co pozwala kierownikowi szkoły ustalać prawie dla każdego ucznia własny program nauki. W wiedeńskich *Hauptschulen* wprowadzony był w każdej klasie podział uczniów na dwie grupy (*Züge*): należąc do jednej klasy i mając szereg przedmiotów wspólnych, jedna grupa uczy się według programu o charakterze bardziej praktycznym, druga o charakterze bardziej teoretycznym. W czechosłowackiej *Školě měřanské* od 3 klasy kilka godzin jest zarezerwowanych dla „rozszerzonego nauczania” według wyboru ucznia. *Senior departments* szkoły angielskiej są najczęściej podzielone na równoległe klasy dla selekcionowanych i nie selekcionowanych uczniów, w których nauczanie różni się tak, jak w szkołach wiedeńskich.

16. Selekcja uczniów i szkoła powszechna. Przekształcenie niższych roczników szkoły powszechnej w szkołę podstawową oraz rozpowszechnienie szkoły średniej, połączone z pełnym (Stany Zjednoczone, od r. 1927 Francja) albo częściowym zniesieniem w niej czesnego (Anglia, Czechosłowacja) i z przekształceniem wyższych roczników szkoły powszechnej w szkołę drugiego stopnia wysunęło problem selekcji uczniów. Selekcja uczniów była oczywiście i w dawnym szkolnictwie, nawet i w dawnej szkole ludowej. Ale była to selekcja „eliminująca”, tj. polegająca na wyłączeniu większości uczniów od dalszego kształcenia. Szkoła działała jako aparat do przesiewania. Nawet demokratyczna szkoła jednolita amerykańska nie stanowiła pod tym względem wyjątku. Według liczb, ogłoszonych w r. 1911 przez Stanley Halla, na liczbę jednego tysiąca dzieci, które wstąpiły w r. 1898 do 1 klasy szkoły elementarnej, przeszło do 6 klasy 462, do 8 tylko 263 dzieci, z których tylko 198 dzieci wstąpiło do 1 klasy szkoły średniej, kończyło zaś ją tylko 56 uczniów. Większość więc dzieci nie dochodziła w ciągu 8 lat obowiązkowego

nauczania nawet do 6 klasy szkoły powszechnej. Obok zdolności ucznia wielką rolę odgrywała w tej sprawie zamożność rodziców, która przy przejściu do szkoły wyższego stopnia była czynnikiem decydującym. Nowa ideologia szkoły powszechnej jako szkoły zapewniającej każdemu dziecku maximum odpowiedniego mu wykształcenia wysunęła nową koncepcję selekcji uczniów. Selekcja uczniów powinna nie tylko być niezależną od zamożności ich rodziców, tj. stracić charakter społeczno-klasowy, lecz powinna stać się „selekcją różnicującą”. Zadaniem takiej selekcji nie jest odbieranie większości uczniów praw do dalszego kształcenia się; zadaniem jej jest dać każdemu uczniowi w ciągu obowiązku szkolnego i poza nim wykształcenie, które co do treści i typu najbardziej odpowiada jego zdolnościom, wytrwałości w pracy i przyszłym potrzebom.

Metody używane przy tej „selekcji różnicującej” są różne na różnych szczeblach szkoły. Na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej, gdzie idzie o wydzielenie uczniów upośledzonych i cofniętych w rozwoju do szkół specjalnych albo do klas pomocniczych metodą selekcji, są badania lekarskie oraz psychologiczne. Na drugim szczeblu, gdzie chodzi już nie tylko o stwierdzenie poziomu inteligencji, lecz o typ psychiczny i wytrwałość w pracy ucznia, wysuwa się jako główna metoda selekcji opinia szkoły pierwszego szczebla oraz obserwacja ucznia w ciągu pierwszych tygodni pracy w szkole drugiego szczebla. Tam, gdzie po skończeniu szkoły pierwszego szczebla selekcja decyduje o skierowaniu ucznia do różnych rodzajów szkoły drugiego stopnia, zostaje jako metoda selekcji egzamin, który często przyjmuje charakter konkursu, zwłaszcza wówczas, gdy wstąpienie do szkoły wyższego typu jest połączone nie tylko ze zwolnieniem od czesnego, lecz i z otrzymaniem stypendium. Egzamin jest bowiem aż dotąd uważany za gwarancję obiektywności i w kierunku podniesienia obiektywności wytworzyła się, zwłaszcza w Stanach

Zjednoczonych, specjalna technika testów egzaminacyjnych (*tests of achievements*).

Większość pedagogów współczesnych — i w tym kierunku idzie praktyka angielska — uważa, iż selekcja decydująca o skierowaniu ucznia do różnych rodzajów szkoły drugiego stopnia powinna odbywać się na podstawie połączenia wszystkich trzech metod (badania psychologicznego, opinii szkoły, egzaminu). Zawsze jednak musi być pozostawiona możliwość poprawy selekcji w ciągu nauki w szkole drugiego stopnia dla uczniów, których zdolności rozwijają się z opóźnieniem. W tym wypadku decyduje opinia szkoły razem z wynikiem egzaminu, który stwierdza, że uczeń może brać udział w nauce szkoły, do której przechodzi. To samo jest w wypadku, kiedy uczniowi pozwala się skończyć naukę w krótszym czasie niż normalny.

Inny charakter ma selekcja po skończeniu wyższego szczebla szkoły powszechnej, kiedy chodzi o zabranie się młodzieńca do pracy zawodowej albo o wstąpienie do szkoły zawodowej. Przyjmuje tu ona charakter poradnictwa zawodowego, odbywającego się na podstawie specjalnego badania psychologicznego i opinii szkoły z uwzględnieniem zamiłowań ucznia i życzeń rodziców. Poradnictwo zawodowe rozwinęło się zwłaszcza po wojnie i przed kryzysem ograniczało się do stawiania diagnozy, przy czym poradnia zawodowa stanowiła odrębną od samej szkoły instytucję. Obecnie poradnie zawodowe coraz bardziej uwzględniają stan rynku pracy, ponieważ są w kontakcie z opieką nad pracą a często są podporządkowywane ministerstwu pracy. W Anglii w ciągu ostatnich lat uwidocznia się tendencja, aby kierownictwo szkoły powszechnej organizowało samo swą poradnię zawodową, która nie ogranicza się do dawania rad, lecz stara się i o wyszukanie pracy dla absolwentów szkoły. W tym wypadku opinia szkoły nabiera większego znaczenia i sama

szkoła bierze na siebie nową funkcję. Zwłaszcza „*central schools*” w Anglii idą w tym kierunku, wchodząc w kontakt z zarządami przedsiębiorstw swego środowiska¹⁾.

17. Trzeci szczebel szkoły powszechnej. W krajach, gdzie szczebel szkoły powszechnej przekształca się w szkołę drugiego stopnia, zadanie szkoły powszechnej ogranicza się do wykształcenia ogólnego. Przy tym obowiązek szkolny przedłuża się tu zwykle i poza okres szkoły powszechnej na szkołę doksztalającą, która ze swej strony ze szkoły powtarzającej i uzupełniającej braku szkolnictwa powszechnego przyjmuje charakter powszechnej szkoły zawodowej. Ten proces przekształcania szkoły doksztalającej w szkołę zawodową jest odwrotną stroną procesu podniesienia poziomu szkoły powszechnej i jej przekształcenia z elementarnej szkoły ludowej w szkołę wykształcenia ogólnego²⁾. Niemcy, które były pionierem w tym przekształcaniu szkoły doksztalającej (G. Kerschensteiner), poszły w rozbudowaniu szkoły doksztalającej jak najdalej. Ostatnie dane statystyczne mówią, że szkoła doksztalująca zawodowa (przemianowana po wojnie w „*Berufsschule*”) obejmuje faktycznie 95% młodzieży męskiej i 80% młodzieży żeńskiej w wieku 15—18 lat (nie uczęszczającej do szkół pełnodziennych) w miastach i 65% chłop-

¹⁾ Pomijamy w tym związku nowe metody selekcji, stosowane w państwach dyktatorskich: według „pochodzenia klasowego” (w Rosji jednakże obecnie już zniesiona), selekcję „rasową” (w Niemczech), „faszystowską” (we Włoszech). Wstęp do szkoły średniej jest we Włoszech uzależniony również od złożenia egzaminu z „kultury fizycznej” w komisjach „Ballili”, w Niemczech zaś od badania zdrowotnego w komisjach państwowych.

²⁾ Charakterystyka współczesnej szkoły doksztalającej zawodowej wykracza już poza ramy tego rozdziału. Patrz mój artykuł „Szkoła doksztalująca zawodowa i jej miejsce w systemie szkolnictwa współczesnego”. Szkoła Doksztalująca Zawodowa, 1935-36, Nr 9.

ców i 50% dziewcząt na wsi¹⁾. Analogiczne cyfry wykazuje również statystyka szkolna w Szwajcarii. Zbliża się do tego samego stanu Austria, gdzie wiedeńska szkoła doksztalająca stanowi wzór tego rodzaju szkolnictwa, oraz Czechosłowacja, gdzie ostatnie programy szkoły doksztalającej (z r. 1932—33) wyraźnie określają ją jako „szkołę trzeciego stopnia”, opartą na szkole wydziałowej. Od r. 1919 (ustawa Astier) i Francja poszła w kierunku rozbudowania szkoły doksztalającej zawodowej dla młodzieży miejskiej, pracującej w przemyśle, handlu i rzemiośle. W Anglii, gdzie wprowadzenie obowiązku doksztalania zawodowego, formalnie przewidzianego w ustawie 1918 r., nie dało się urzeczywistnić, dobrowolne ale bezpłatne klasy techniczne wieczorowe są faktycznie tak rozpowszechnione, że zwalniają szkołę powszechną od spełnienia funkcji przygotowania zawodowego. To samo można powiedzieć i o Stanach Zjednoczonych, gdzie, zwłaszcza od roku 1930, szkoła zawodowa pełnodzienna albo doksztalająca coraz bardziej się rozwija, i „*junior high school*”, która od początku była w swojej ostatniej klasie szkołą zróżnicowanego przygotowania zawodowego, ogranicza się teraz do zróżnicowania psychologicznego w wyżej ustalonym sensie tego słowa i do ogólnego „przysposobienia zawodowego”, połączonego z poradnictwem zawodowym.

Zupełnie inną drogą poszedł rozwój szkoły powszechnej włoskiej. Według ustawy z roku 1929 wyższe roczniki szkoły powszechnej (6, 7, 8 dla młodzieży 11—14 lat) oddzielają się od szkoły powszechnej, która zostaje szkołą podstawową (3 lata niższego i 2 lata wyższego szczebla nauki, poczynając od 6—7 roku życia), i przekształcają się w samodzielny rodzaj „szkoły przyspo-

sobienia zawodowego” (*scuola secondaria di avviamento al lavoro*), obowiązkowej w miejscowościach, gdzie ona została faktycznie rozbudowana. Dekret z r. 1930, określający programy tej szkoły, wprowadza zróżnicowanie jej na trzy typy (rolniczy, rzemieślniczo-przemysłowy różny dla chłopców i dla dziewcząt, handlowy), przy czym dla drugiego typu dla chłopców zróżnicowanie to w trzeciej klasie przyjmuje charakter jeszcze bardziej wyspecjalizowany. Podczas kiedy w pierwszej klasie na 25 godzin tygodniowych przedmiotów ogólnokształcących przypada 12 godzin nauki zawodowej (przeważnie w postaci „ćwiczeń praktycznych”), w ostatniej klasie nauka zawodowa stanowi 20 godzin. Podobna wczesna profesjonalizacja szkoły powszechnej stanowi jednakże wyjątek i jest skutkiem tego, że szkoła powszechna we Włoszech trwa faktycznie tylko 5 lat (szkoły przysposobienia zawodowego liczyły w 1935 tylko 200,000 uczniów na 4,760,000 uczniów szkoły powszechnej podstawowej). Zróżnicowanie zawodowe wykracza na ogół już poza ramy szkoły powszechnej i należy do trzeciego stopnia współczesnego systemu szkolnictwa¹⁾.

Do którego z tych typów należy polska szkoła powszechna? Według nowego ustroju obowiązek szkolny obejmuje oprócz sześciu lat szkoły podstawowej (pierwszy i drugi szczebel szkoły powszechnej) jeszcze jeden rok nauki. Ten „trzeci szczebel” szkoły powszechnej „ma specjalne zadanie przysposobienia młodzieży pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Nauka na tym szczeblu winna dążyć do utrwalenia, uzupełnienia i zaokrąglenia nabytych umiejętności i sprawności przez silniejsze jeszcze niż poprzednie związanie ich z życiem praktycznym, z zagadnieniami gospodarczymi przede wszystkim danego środowiska i zagadnieniami społecz-

¹⁾ Wytyczne Ministerstwa wychowania Rzeszy z r. 1935/6 stawiają wyraźnie cel objęcia przez „*ländliche Berufsschulen*” całej młodzieży wiejskiej od 15 do 18 lat.

¹⁾ Patrz mój artykuł „Co to jest szkoła jednolita?” *Ruch Pedagogiczny*, 1936-37, Nr 1.

no-obywatelskimi. Winno wystąpić tu jeszcze większe niż poprzednio zbliżenie do życia współczesnego i jego zrozumienie przez organizowanie wycieczek społecznych itd., przez poradnictwo zawodowe i wdrażanie do samokształcenia". Zróżnicowanie na tym szczeblu ma więcej charakter środowiskowy (szkoła wiejska i miejska), niż zawodowy w ścisłym sensie tego słowa. Zadanie jego więc pokrywa się mniej więcej z tym, co w Anglii, Stanach Zjednoczonych, Czechosłowacji należy do „szkoły drugiego stopnia”. Trzeci szczebel szkoły powszechnej pozostaje szkołą ogólnego kształcenia o zabarwieniu bardziej praktycznym, tylko ściślej formułuje gospodarczy składnik współczesnego pojęcia „wyszktałenia ogólnego”. Właściwe przygotowanie zawodowe jest w nowej ustawie polskiej przewidziane w postaci szkoły dokształcającej zawodowej, opierającej się normalnie na trzecim szczeblu szkoły powszechnej. W tym samym kierunku „ogólnego przysposobienia zawodowego” (w odróżnieniu od wyraźnego przygotowania zawodowego) pójdzie prawdopodobnie i rozbudowa wyższego szczebla szkoły powszechnej we Francji, gdzie ustawa z sierpnia r. 1936 przedłużyła obowiązek szkolny o jeden rok (do 14 roku życia). Według objaśnień ministra oświaty podczas debat w parlamencie o tej ustawie w tym dodanym roku powinno się realizować specjalne zadanie „ogólnego przysposobienia zawodowego”; klasa ta nie będzie więc prostym przedłużeniem pracy klas poprzednich ani też szkołą zawodową w ścisłym sensie słowa.

18. Wychowanie gospodarcze jako składnik szkoły powszechnej. Wysuwając jako specjalne zadanie przysposobienie gospodarcze młodzieży, trzeci szczebel polskiej szkoły powszechnej uwypukla tylko i szczególnie podkreśla wychowanie gospodarcze, jako składnik wykształcenia ogólnego w jego współczesnym ujęciu. Już polskie programy drugiego szczebla szkoły powszechnej sta-

rają się o uwzględnienie strony gospodarczej życia współczesnego. To samo trzeba powiedzieć i o programach drugiego szczebla szkoły powszechnej w innych krajach, zarówno w tych, gdzie drugi szczebel zostaje połączony ze szkołą podstawową, jak i w innych, gdzie przekształca się on w oddzielną szkołę drugiego stopnia. Tak np. ostatnie programy francuskiej szkoły powszechnej z r. 1923 wyraźnie mówią o tym, że podczas kiedy dawna szkoła powszechna miała na myśli wykształcenie obywatela (*citoyen*), nowa szkoła stawia sobie jako cel wykształcenie wytwórcy (*producteur*).

Wychowanie gospodarcze jednakże obejmuje nie tylko wykształcenie producenta, lecz także i wychowanie konsumenta oraz wychowanie społecznika¹⁾. Wszystkie te trzy składniki wychowania gospodarczego znajdują uznanie we współczesnych programach szkoły powszechnej. Wprowadzenie robót ręcznych i robót rolnych (w szkole wiejskiej) ma na celu nie tylko przyswojenie samej techniki rzemiosła, lecz także wychowanie producenta i konsumenta, co przejawia się w nacisku, który kładzie się na kalkulację, na porównanie stosowania różnych materiałów pracy, wykorzystanie odpadków, zaszczepienie nowych potrzeb przy pracy i w codziennym życiu. Gospodarstwo domowe, będące przedmiotem obowiązkowym dla dziewcząt, przybiera te same cechy wychowania spożywców i traci swój dawny charakter wychowania przyszłych żon i matek w duchu mieszczańskiej tradycji domowej. Organizacja uczniowskich spółdzielni, jak zresztą i całego samorządu uczniowskiego jako pozaurzędowej „zabawowej” strony życia szkolnego, przyczynia się do wychowania społecznika, na którym opiera się współczesna organizacja tak wytwórczości, jak i spożycia bądź

¹⁾ Patrz mój artykuł: „Szkolnictwo i gospodarka narodowa”, Szkoła Zawodowa, 1936-37, 4-6.

w przemyśle, bądź w gospodarce rolnej. Szkoła powszechna, zwłaszcza jej drugi szczebel, staje się coraz bardziej narzędziem współczesnej gospodarki przemysłowej, której tempo rozwoju zależy obecnie przede wszystkim od rozszerzenia rynku wewnętrznego, tj. podniesienia potrzeb konsumenta i producenta. Z drugiej strony zaś uprzemysłowienie gospodarki narodowej przyczynia się jak najbardziej do podniesienia materialnego poziomu szkoły, będącego koniecznym warunkiem spełnienia przez nią jej nowych zadań. O ile poziom ten w ciągu ostatnich 50 lat podniósł się, mogą świadczyć chociażby następujące liczby: w r. 1885 roczne wydatki na głowę ucznia szkoły elementarnej wynosiły przeciętnie w Anglii 40 szyl., w r. 1935 wynoszą 279 szyl. W r. 1885 płaca nauczyciela stanowiła 85% wszystkich wydatków szkolnych, w r. 1935 tylko 65%.

19. Wychowanie obywatelskie i państwowe jako składnik szkoły powszechnej. Wychowanie obywatelskie i państwowe stało się uznanym składnikiem wychowania powszechnego jeszcze wcześniej niż wychowanie gospodarcze. Jako wyraźny cel szkoły powszechnej wychowanie obywatelskie i państwowe pojawia się po raz pierwszy, zdaje się, w programach francuskiej szkoły powszechnej z r. 1887 w postaci nauki moralności, która w tych programach zastąpiła tradycyjną naukę religii. Od początku XX stulecia wychowanie obywatelsko-państwowe zostaje wprowadzone do programów drugiego szczebla szkoły powszechnej i w szeregu innych krajów, będąc jednocześnie przedmiotem szerokiej dyskusji w literaturze pedagogicznej (G. Kerschensteiner). Po wojnie jego rola jeszcze bardziej się wzmacnia, i obecnie, niezależnie od ustroju państwowego, wyciska ono swoje piętno na całym nauczaniu i wychowaniu w szkole powszechnej, często dążąc do zajęcia w niej roli, analogicznej do tej, którą w ciągu XVIII stulecia miało w szkole parafialnej wychowanie religijne. W krajach

demokratycznych, jak również w krajach dyktatorskich dąży ono obecnie do wychowania obywateli, biorących czynny udział w życiu państwowym i popierających państwo w sposób aktywny, a nie do wychowania poddanych, których bierne ustosunkowanie do państwa gwarantuje posłuszeństwo wobec władzy rządowej. Różnica między państwami demokratycznymi i dyktatorskimi polega pod tym względem nie tyle na mniejszym albo większym nacisku, który kładzie się na wychowanie obywatelsko-państwowe, ile na metodach, których się przy tym używa. W państwach dyktatorskich wychowanie państwowe posługuje się przede wszystkim środkami musztry, symbolicznych masowych uroczystości, propagandy i wszczepiania obowiązkowej ideologii. Ma ono charakter bardziej mechaniczny i ekstensywny, zwraca się raczej do psychicznej peryferii jednostki, niż do centrum osobowości ucznia. W państwach zaś demokratycznych dąży ono do rozwinięcia osobowości obywatela, przyjmując postać wychowania prawnego o charakterze intensywnym. Ideologia ustępuje tu na plan dalszy, a jako główny środek wysuwają się czynności współdziałania (*corporate activities*), tj. samorząd uczniowski, pojęty w sensie rozmaitych dobrowolnych zespołów uczniów, zespołów gry i pracy, w których młodzież jednoczy się dla współdziałania społecznego. Różnica tych metod tkwi w różnym ujęciu idei państwa: podczas gdy w ustrojach dyktatorskich państwo jest pojmowane przede wszystkim jako moc i władza, mająca za swe najwyższe zadanie rozszerzenie swej potęgi, w państwach demokratycznych państwo jest rozumiane jako porządek prawny, będący podłożem i obrońcą duchowej kultury narodu. W pierwszym wypadku powstaje niebezpieczeństwo utożsamiania państwa z rządem i ujęcia wychowania państwowego jako propagandy prorządowej. Niebezpieczeństwem zaś drugiego ujęcia jest lekceważenie mocy, mogące we

współczesnych warunkach powszechnej walki o władzę doprowadzić do obalenia rządów demokratycznych i nawet samego państwa¹⁾.

20. Nauczyciel współczesnej szkoły powszechnej. Przekształcenie szkoły powszechnej ze szkoły elementarnej i popularnej w szkołę ogólnego wykształcenia w tym szerszym sensie słowa, w którym kształcenie osobowości i wdrożenie jej do kulturalnej tradycji narodowej łączy się z wychowaniem gospodarczym i wychowaniem obywatelsko - państwowym, wymaga nowego nauczyciela. Współczesna szkoła powszechna nie jest, jak już było powiedziane wyżej, samą „szkołą pracy”: jest bowiem na swym pierwszym szczeblu szkołą pracy dopiero wyzwalającą się z zabawy i przez długi czas duchem zabawy owianej, na drugim zaś szczeblu opiera się razem na dwóch filarach — pracy i zabawie, znajdujących się w stosunku trwałego wzajemnego napięcia. Niewątpliwie jest jednakże „szkołą czynną” w odróżnieniu od dawnej szkoły, w której praca, będąc odtwarzaniem jednakowego, z zewnątrz narzuconego wzoru, miała charakter wyraźnie bierny i zmechanizowany. W literaturze polskiej często używa się dla oznaczenia tego nowego charakteru współczesnej szkoły powszechnej terminu „szkoła twórcza”. O ile termin ten chce podkreślić, że w nowej szkole praca uczniów przyjmuje charakter „pracy twórczej”, zawiera on w sobie pewną przesadę, gdyż praca szkolna jest w swej istocie „pracą heteronomiczną”, i praca twórcza w ścisłym sensie słowa w okresie szkolnym nie jest możliwa²⁾. Praca szkolna ucznia może najwyżej (ale i po-

winna) być tylko przesiąkniętą pierwiastkiem twórczości, powinna jednak pozostać „pracą heteronomiczną”, tj. pracą o celach postawionych uczniowi nie jego własną wolą, lecz przez wolę innych. Z punktu widzenia nauczyciela jednakże nowa szkoła ma wyraznie charakter „szkoły twórczej”, wymaga bowiem od nauczyciela nie tylko aktywności i samodzielnego rozwiązywania postawionych przez programy zadań, lecz i wytworzenia ze szkoły — wspólnie z kolegami — indywidualnej i oryginalnej placówki pracy. W nowej szkole nauczyciel powinien być żywym, osobistym przedstawicielem kulturalnej tradycji narodowej, nie zastąpionym ani przez podręcznik, ani przez najlepsze metody i przepisy dydaktyczne. Posługując się tymi metodami, powinien on dążyć do wytworzenia swojej własnej metody nauczania, metody żywej, tj. stwarzanej za każdym razem na nowo w zależności od treści nauczania, zespołu uczniów, środowiska i innych składników niepowtarzalnej konkretnej sytuacji, w której działa.

Przygotowanie takiego nauczyciela nie może mieć charakteru „wykształcenia zawodowego” w dawnym sensie słowa, w którym sama pedagogika była ujęta jako „wiedza normatywna”, tj. zbiór przepisów uważanych za nieomyłne i nie dopuszczających żadnego odchylenia. Jego „wykształcenie ogólne” nie może ograniczać się do minimum niezbędnego dla przyswojenia techniki jego rzemiosła, tj. nie wykraczać poza wiedzę podręcznikową, czyli wiedzę wziętą z drugiej ręki, jak to było w dawnych seminariach nauczycielskich. Nauczyciel nowej szkoły powszechnej powinien mieć prawdziwe wykształcenie ogólne, polegające na bezpośrednim obcowaniu ze źródłami kultury współczesnej i nie tylko narodowej, lecz ogólnoludzkiej, tj. znać między innymi i język obcy, bez czego głębsze wdrożenie się w tradycję naukową i artystyczną własnego narodu nie jest możliwe. Tak samo i jego przygotowanie pedagogiczne powinno opierać się

¹⁾ Szczegóły patrz w moim artykule „Dwa typy wychowania państwowego”. Praca Oświatowa, 1936, nr 6.

²⁾ Praca twórcza, będąc wytworzeniem czegoś nowego, czego w świecie aż dotąd nie było, zakłada rozwiniętą w pełni osobowość człowieka, która w całym okresie szkoły powszechnej jest raczej celem, a nie faktem wychowania. Patrz moje „Podstawy Pedagogiki”, rozdz. 2, 3, 4.

na studiach nad klasycznymi i wybitnymi współczesnymi dziełami pedagogicznymi. Musi on przede wszystkim przeżyć i prze-myśleć same zagadnienia pedagogiczne przez bliższy kontakt ze źródłami myśli pedagogicznej. Zaznajomienie się z techniką pracy jest konieczne, ale nie jest najważniejsze w przygotowaniu nauczyciela. Istotą tego przygotowania jest bezpośredni kontakt ze źródłami, tj. studium wybitnych dzieł naukowych, literackich i pedagogicznych. Im bardziej drugi szczebel szkoły powszechnej przekształca się w szkołę drugiego stopnia, przybliżając się do szkoły średniej, tym bardziej oczywiście i przygotowanie nauczyciela tej szkoły powinno przyjmować charakter studiów akademickich w specjalnym przedmiocie nauczania, połączonych ze studiami pedagogicznymi. Wykształcenie nauczyciela pierwszego szczebla szkoły powszechnej powinno natomiast być uzupełnione studium krajowym odpowiedniego środowiska regionalnego.

Problem reformy wykształcenia nauczycielskiego wykracza poza ramy niniejszego rozdziału. W różnych krajach znalazł on różne rozwiązanie: podczas gdy w Anglii i Stanach Zjednoczonych przeważa tendencja przekazania tej funkcji Instytutom pedagogicznym, połączonym z uniwersytetami, to w Niemczech zwyciężyła forma specjalnej uczelni wyższej (*Hochschule für Lehrerbildung*) oddzielonej od uniwersytetów, we Włoszech zaś forma liceum pedagogicznego, łączącego szerokie wykształcenie ogólne ze studiami pedagogicznymi. Czechosłowacja idzie drogą Niemiec, podczas gdy Polska pójdzie zapewne drogą Włoch. Wybór tej lub innej drogi jest zależny od organizacyjnego stanu szkolnictwa, od warunków finansowych, gospodarczych i politycznych. Powszechnie natomiast uznawaną jest zasada, że nowa szkoła aktywna wymaga nowego nauczyciela, który mógłby rozwinąć pracę twórczą i który dlatego winien mieć pełne wykształcenie ogólne połączone ze studiami

pedagogicznymi¹⁾, a nie powierzchowne wykształcenie o charakterze rzemieślniczym. Dlatego we wszystkich krajach właśnie przekształcenie szkoły powszechnej łączy się z reformą przygotowania nauczyciela w kierunku wyżej scharakteryzowanym.

21. Nowy charakter nadzoru szkolnego. W związku z omawianymi zagadnieniami szkoły powszechnej zasadnicze znaczenie przybiera nadzór szkolny. W szkole pospolitej XIX wieku główna funkcja nadzoru szkolnego polegała na wymaganii od nauczyciela odtwarzania tego samego wzoru z góry narzuconego. Dozór szkolny działał przy pomocy przepisów i regulaminów. Inspektor szkolny był przede wszystkim przedstawicielem władzy i zachowywał się też jako zwierzchnik. Dbał głównie o to, aby nauczyciel stosował przepisy i regulaminy władz szkolnych, często władz politycznych. Inspektorami mianowano gorliwych urzędników, a nie lepszych nauczycieli. Nawet w Anglii nadzór szkolny, nie wtrącając się do politycznych albo religijnych poglądów nauczycieli i ograniczając się do wymagania pewnego minimalnego poziomu nauczania, posługiwał się w ciągu całego XIX stulecia „metodą płacy według wyników” (*payment by results*), tj. przyznawaniem przez rząd subsydiów dla poszczególnych szkół na podstawie wyników corocznych egzaminów (z czytania, pisania, rachunków) w obecności inspektora.

¹⁾ Ten postulat G. Lombardo Radice słusznie uzupełnia jeszcze postulatem „aktywnego wydawcy pedagogicznego”. Nauczyciel nowej szkoły umie i chce ciągle kształcić się, udoskonalając tak swą kulturę ogólną, jak i rozszerzając przez lekturę swoje doświadczenie pedagogiczne. Twórcy charakter jego pracy zakłada ciągłą wymianę wyników pracy z kolegami w kraju i za granicą. Regionalne i psychologiczne zróżnicowanie współczesnej szkoły powszechnej też zakłada w każdym centrum regionalnym aktywnego wydawcę, który by nie ograniczał się do wydania „monopolowego” podręcznika, lecz aktywnie współpracował z nauczycielstwem, obsługując konkretne, zróżnicowane potrzeby szkoły.

Nauczanie w szkole przybierało przeto mechaniczny charakter przygotowania uczniów do corocznych egzaminów, odpowiednio do wymagań inspektora.

Zupełnie inny charakter przybiera nadzór szkolny w XX stuleciu. „Angielska inspekcja szkolna — pisze C. Norwood, jeden z najlepszych znawców szkolnictwa angielskiego — nie zajmuje się wcale pilnowaniem, by spełnione były we wszystkich szczegółach przepisy biurokratycznej zwierzchności. Przeciwnie, widzi swe zadanie jedynie w tym, żeby dopomagać do wzajemnego komunikowania się szkół ze sobą, wzbogacać jedne szkoły pomyślnymi wynikami pracy innych, zwracając uwagę nauczycieli na metody, które przy podobnych warunkach ujawniły swą owocność w innym miejscu, i przychodząc z pomocą swą wiedzą i doświadczeniem szkolnym władzom miejscowym i poszczególnym szkołom w tych wypadkach, kiedy stają przed trudnym do rozwiązania zadaniem”. „Główną przyczyną nadzwyczajnego rozkwitu angielskiego szkolnictwa w ostatnich 25 latach jest działalność inspektorów szkolnych”, mówi Norwood¹⁾. Analogiczny rozwój nadzoru szkolnego zaczyna się i w innych krajach, np. we Francji, Czechosłowacji, Stanach Zjednoczonych. Z nadrzędnego zwierzchnictwa inspektor szkolny staje się doradcą nauczyciela i jego głównym zadaniem staje się wymiana doświadczenia, tj. organizacja współpracy między poszczególnymi szkołami, realizacja szkoły jednolitej w sensie organicznej całości, w której każda szkoła zajmuje swoje indywidualne miejsce. Jeśli w państwach dyktatorskich nadzór szkolny przyjmuje obecnie znowu charakter zwierzchnictwa, to przyczyną tego są motywy polityczne, a nie pedagogiczne, i powstaje pytanie, czy szkoła powszechna będzie mogła w tych krajach zachować swój nowy charakter „szkoły twórczej”.

¹⁾ Szczegóły patrz w mojej książce „Szkolnictwo i demokracja na przełomie”, rozdz. VI, § 9.

22. Organizacyjne zagadnienia współczesnej szkoły powszechnej. Przekształcenie szkoły powszechnej z elementarnej w szkołę ogólnego wykształcenia wymaga nie tylko nowego nauczyciela, ale i przebudowy pomieszczeń i urządzeń oraz nowej organizacji. Powstaje nowa architektura szkolna, odpowiadająca nie tylko nowemu poczuciu celowości i pełni, lecz i nowym postulatom pedagogicznym. Klasa elementarna przyjmuje postać pokoju dziecięcego dopasowanego do czynności o charakterze zabawowym. Klasy dla starszych uczniów przyjmują charakter pracowni. Na sale (rekreacyjną, jadalną, gimnastyczną), korytarze, warsztaty i pracownie poszczególnych przedmiotów, czytelnię, szatnię, pokoje dla organizacji uczniowskich, umywalnie itp. wyznacza się większą część powierzchni, niż na klasy właściwe¹⁾. Każda szkoła zostaje zaopatrzona w boisko i ogród.

Jednocześnie zmniejsza się liczba uczniów w klasie. Wspomniane memorandum angielskie określa ilość uczniów przypadających na jednego nauczyciela, liczbą 40 dzieci, a niedawny okólnik ministra oświaty w Czechosłowacji podaje liczbę 45 dzieci. Ostatnie rozporządzenie ministra oświaty w Prusach (z r. 1936) idzie jeszcze dalej, obniżając tę liczbę do 35 dzieci. Jak widać z tych przykładów, państwa dyktatorskie nie odróżniają się pod tym względem od państw demokratycznych. Tendencja rozwoju nowej szkoły powszechnej idzie wszędzie w tym samym kierunku. Setki nowych budynków szkolnych we Włoszech świadczą o tym nie mniej, niż no-

¹⁾ Pod tym względem bardzo charakterystyczne jest rozporządzenie rządu sowieckiego z r. 1934, które zarzuca władzom szkolnym sowieckim, że w ostatnich latach nowe budynki szkolne budowano zbyt luksusowo — tak że „z całej powierzchni na sale, jadalnię, korytarze itd. wyznaczano 65%, na pomieszczenia klas zaś 35%”. Rozporządzenie wymaga, żeby przy dalszym budowaniu szkół stosowano proporcję odwrotną. W ten sposób bardzo jaskrawo przejawia się powrót w sowieckiej polityce szkolnej do typu szkoły XIX stulecia.

wa architektura szkolna w Anglii, Czechosłowacji albo Polsce. Jeśli Rosja Sowiecka świadomie odchyła się obecnie od nowego stylu architektury szkolnej, to przyczyną tego jest fakt, że znajduje się ona jeszcze w okresie pierwotnej realizacji obowiązku szkolnego, pochłaniającej na razie wszystkie siły materialne i duchowe. W mniejszej mierze to samo można powiedzieć i o Polsce, gdzie pełna realizacja obowiązku szkolnego jest daleka jeszcze od ukończenia i jeszcze będzie czas dłuższy odsuwała na plan dalszy przebudowanie szkoły powszechnej w nowym kierunku.

Przebudowanie to zakłada daleko idącą komasację szkolnictwa powszechnego. Podczas gdy w miastach komasacja szkół powszechnych może być względnie łatwo przeprowadzona, napotyka ona na wsi na cały szereg trudności. Wymaga bowiem nie tylko wielkich kosztów, związanych z przewożeniem uczniów (w St. Zjednoczonych, gdzie komasacja ta posunęła się w latach 1917—29 specjalnie daleko, roczne koszty transportu jednego ucznia wynosiły przeciętnie 32 dolary), lecz wymaga i reformy tradycyjnych sposobów finansowania i administrowania szkolnictwem. Reforma ta musi iść w kierunku przekazania szkół powszechnych samorządowym jednostkom terytorialnym większym niż tradycyjne gminy, na których w ciągu stulecia XIX spoczywał obowiązek rozbudowywania szkolnictwa powszechnego.

Oczywiście, że komasacja szkół może być łatwiej prowadzona, jeśli się ją ograniczy tylko do starszych roczników, tj. do drugiego szczebla szkoły powszechnej. Załamanie się jej w Stanach Zjednoczonych było spowodowane nie tylko kryzysem ekonomicznym, lecz i tym, że nie uwzględniała ona „patriotyzmu gminnego”, przywiązania ludności do „swojej szkoły” oraz pedagogicznych walorów „środowiska rodzimego”, zwłaszcza ważkich na pierwszym stopniu nauki. Pedagogowie amerykańscy obecnie coraz bardziej uznają, że słusz-

nie prowadzona komasacja szkół wiejskich powinna ograniczać się przede wszystkim do roczników starszych zamienianych na „*junior high school*”, pozostawiając szkołę pierwszego szczebla w bezpośrednim sąsiedztwie dzieci. Tak samo wygląda sprawa komasacji szkół w Anglii i podobnie w Czechosłowacji, chociaż tutaj idzie ona o wiele powolniej: rozbudowanie centralnych „*senior departments*” względnie obwodowych „*škól měšťanských*“ doprowadzi samo przez się do tego, że nieskomasowana szkoła wiejska zostanie w ciągu czasu szkołą tylko pierwszego szczebla nauki, którego nawet najpełniejsza realizacja jest możliwa już w szkole o czterech lub trzech klasach¹⁾. Pod tym względem rozczłonkowanie szkoły na dwa stopnie, z których pierwszy pozostaje szkołą miejscową, drugi zaś, obejmujący starsze dzieci (od 11 do 14 lat), staje się szkołą obwodową, czyli centralną, najbardziej sprzyja komasacji szkoły powszechnej i przybliżeniu jej poziomu do ustalonego idealnego wzoru.

W Polsce, gdzie przeszło 72% ludności mieszka na wsi, trudności komasacji szkolnictwa powszechnego są specjalnie wielkie. I chociaż dużo może być jeszcze pod tym względem przy obecnych warunkach zrobione (nawet bez większego podniesienia kosztów szkolnictwa²⁾), jednakże wiejska szkoła powszechna w Polsce zostanie jeszcze czas dłuższy szkołą bardzo oddaloną od ideału szkoły pełnoklasowej. W roku 1934-35 do szkół z jedną albo dwoma siłami nauczycielskimi chodziło w Polsce prawie 40%, do szkół trzy- i pięcioklasowych 22% całej liczby uczniów szkół pow-

¹⁾ Pedagogiczne wartości małoklasowej szkoły na wsi i techniczne sposoby rozwiązywania przez nią zadań szkoły współczesnej omawia w ciekawej rozprawie V. Pfi-hoda: *Problem malutřidni školy*, 1937, Praha.

²⁾ Por. Plan komasacji szkolnictwa w Poznańskim, opracowany jeszcze w 1926 przez M. Falskiego (Muzeum Pedagogiczne w Warszawie).

szechnych, i procent ten już od kilku lat raczej się podnosi, niż zmniejsza ¹⁾).

23. Rola techniki w pedagogice szkoły powszechnej. Stąd powstaje konieczność dopasowania optymalnych programów szkoły powszechnej do specjalnych warunków pracy w szkołach niżej zorganizowanych. Pod tym względem nowa klasyfikacja szkół powszechnych według „stopnia organizacyjnego”, wprowadzona w Polsce przez ustawę z r. 1932, posiada zasadnicze znaczenie. Jak wiadomo, ustawa ta dzieli wszystkie szkoły powszechne na trzy stopnie organizacyjne: do pierwszego należą szkoły jedno- i dwuklasowe, do drugiego mające od trzech do pięciu klas względnie sił nauczycielskich, do trzeciego — przynajmniej sześć sił nauczycielskich. Tylko szkoła trzeciego stopnia organizacyjnego spełnia zadanie dydaktyczne i wychowawcze wszystkich trzech szczebli szkoły powszechnej w całej ich pełni. Szkoła drugiego stopnia organizacyjnego spełnia zadania pierwszych dwóch szczebli, trzeci szczebel zaś realizuje w sposób skrócony. Szkoła pierwszego stopnia organizacyjnego wyczerpuje całkowicie tylko program pierwszego szczebla szkoły powszechnej, przedłużając naukę w nim o jeden rok (tj. w ciągu nie czterech, lecz pięciu lat). Dla starszych roczników podaje z programu drugiego i trzeciego szczebla tylko to, co najważniejsze ²⁾).

Ścisłe określenie tego, co jest najważniejsze, podają nowe programy szkolne dla szkół niższego stopnia organizacyjnego, wydane w latach 1936-37. W programach tych oraz w podręcznikach im odpowiadających specjalny nacisk kładzie się na technikę wykorzy-

stania czasu oraz pomieszczenia w celu najskuteczniejszego jednoczesnego nauczania kilku różnych roczników uczniów. Podobna technika, szczególnie opracowana jeszcze przed wojną w szkolnictwie francuskim i niemieckim, nabiera w szkole niżej zorganizowanej specjalnego znaczenia. Znaczenie to jest tym większe, im większe są braki organizacyjne szkoły (brak pomieszczenia, sił nauczycielskich, pomocy naukowych), im większa jest liczba dzieci, przypadająca na nauczyciela, i rozpiętość wieku uczniów. Tak samo w pedagogice szkoły specjalnej, gdzie chodzi o kompensację braków organizmu psychofizycznego dziecka upośledzonego, technika o charakterze ćwiczeń gimnastycznych wysuwa się na plan pierwszy, powodując niebezpieczeństwo zapomnienia o głównym zadaniu pedagogicznym — o rozwoju całościowej osobowości dziecka i wdrożeniu go do współczesnego życia społecznego i kulturalnego. Nowe kierunki w pedagogice specjalnej są tego coraz bardziej świadome i przeciwstawiają się niebezpieczeństwu mechanizacji. Niewątpliwie w pedagogice szkoły powszechnej ta przewaga techniki stanowi pozostałość XIX wieku, podobnie jak szkoła niżej zorganizowana, która w XIX wieku była uważana za typ normalny. Jednakże w szkole elementarnej XIX stulecia przewaga techniki nadawała całej pedagogice szkoły powszechnej charakter wyraźnie techniczny, charakter receptury, który najbardziej odpowiadał mechanicznemu charakterowi „elementarnej” nauczania. Obecnie ta specjalna technika szkoły powszechnej niżej zorganizowanej jest o wiele skromniejsza. Uznaje sama swe własne granice i swą właściwą funkcję. Nie pretenduje do tego, żeby być całą pedagogiką. Jej funkcja, zresztą bardzo ważna, jest o tyle czysto negatywna, o ile polega na kompensacji braków warunków wychowania, więc na utworzeniu drogi do pedagogiki właściwej. Tylko w Rosji Sowieckiej pedago-

¹⁾ Nawet w Prusach w tym samym roku do szkół jedno- i dwuklasowych uczęszczało jeszcze 20%, do szkół trzy- i pięcioklasowych 22% całej liczby dzieci. Patrz „Die Erziehung”, X, Nr 12, str. 535.

²⁾ Analogiczna klasyfikacja szkół powszechnych na „klasyfikowane”, „prowizoryczne” i „subwencjonowane” była wprowadzona we Włoszech w 1923 r.

gika znowu przyjmuje obecnie wyraźny i wyłączny charakter samej techniki nauczania i techniki utrzymania karności. Ale przyczyna tego tkwi w tym, że pedagogika sowiecka w pierwszym bohaterским okresie swego rozwoju chciała w ogóle obejść się bez żadnej techniki, i to ignorowanie rzeczywistości musiało wywołać reakcję, która była o tyle mocniejsza, o ile rzeczywiste warunki szkolnictwa powszechnego nie pozwalały na skuteczne przekształcenie szkoły ludowej XIX wieku na współczesną szkołę powszechną.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. BUZEK J.: Studia z zakresu administracji wychowania publicznego. 1. Szkolnictwo ludowe. Lwów 1904. 2. Programy szkoły powszechnej. Warszawa. 1921 i 1925. 3. Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Lwów 1933. 4. Programy szkoły powszechnej. Warszawa 1934. 5. Programy szkoły powszechnej pierwszego stopnia organizacyjnego 1935. 6. FALSKI M.: Materiały do projektu realizacji powszechnego nauczania. Warszawa 1925. 6. RADWAN WŁ.: Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa. Warszawa 1925. 8. ROWID H.: Szkoła twórcza. Wyd. 3. 1931. 9. NAWROCZYŃSKI B.: Zasady nauczania. 1930. 10. SUCHODOLSKI B.: Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej. 1937. 11. HESSEN S.: Podstawy pedagogiki. 1934. 12. HESSEN S.: Szkolnictwo i demokracja na przełomie. 1937.

13. Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, 1925. New-York 1926 (druga część tego tomu jest specjalnie poświęcona szkole powszechnej w Anglii, Niemczech i Stanach Zjednoczonych). 14. Report of the Consultative Committee on the Primary School. London. 1931. 15. Report of the Consultative Committee on the Education of Adolescent. London 1926. 16. The Year Book of Education, London 1937. Part 7, Section 1: The Junior School in England. 17. DEWEY J.: School and Society. 1900. (Polskie tłum: Moje pedagogiczne Credo. Szkoła i społeczeństwo). 18. DEWEY J.: Democracy and Education. 1916. (Polskie tłum: Demokracja i wychowanie). 19. DEWEY J.: Child and the curriculum. Chicago 1902. 20. BRIGGS I. H.: The Junior High School. Boston 1920.

21. Richtlinien des Preuss. Minist. f. W., K. u. V. für die Lehrpläne der Volksschulen. 1921. 22. Richtlinien für den Unterricht in den unteren Jahrgängen der Volksschulen vom 10. April 1937. „Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“, Jahrg. 3, Heft 8. 23. KERSCHENSTEINER G.: Das einheitliche deutsche Schulsystem. 2. Aufl. 1922. 24. KAESTNER P.: Kraft und Geist unserer deutschen Volksschule. 1923. 25. Die Volksschule (Handbuch d. Pädagogik von H. Nohl und L. Pallat, Bd. IV). 26. ECKHARDT K.: Die Grundschule (ibid). 27. FISCHER A.: Der Geist der Grundschulerziehung. Päd. Zentralblatt. 1926. 28. FISCHL H.: Wesen und Werden der Schulreform in Oesterreich. Wien. 1929. 29. WITTMANN J.: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule. 1929. 2 wyd. 1934. 30. Handbuch der Volksschulpädagogik, hrsg. von U. Peters und H. Weimer. 1931. 31. LÖFFLER E.: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland 1931. 32. WENKE H.: Die pädagogische Lage in Deutschland (regularny przegląd szkolnictwa niemieckiego w czasopiśmie „Die Erziehung“, roczniki IX—XII; charakterystyka ostatnich zmian w niemieckim szkolnictwie powszechnym — roczn. XII, Nr 8). 33. KRIECK E.: Die national-politische Erziehung. 1934 (polskie tłum.: Wychowanie narodowo-polityczne 1937).

34. VÖLCKER O.: Das Bildungswesen in Frankreich. 1927. 35. VÖLCKER O.: Die französische Reformpädagogik. Pädag. Zentralblatt 1932. 36. PARMANIN N.:

Naczalnoje obrazowanije wo Francii. Rusk. Szkoła za Rubieżom. 1926, Nr 19. 37. LES COMPAGNONS: L'Université nouvelle. T. I et II. 1919. 38. LOMONT A.: Nouvelle organisation pédagogique des écoles primaires élémentaires. 1923. 39. SOLEIL J.: Le livre des instituteurs. 1925. 40. LAPIE P.: La pédagogie française. 1926. 41. KANDEL J. L.: French Elementary Schools. New York, 1926.

42. LOMBARDO-RADICE G.: Vita nuova della scuola del popolo. La riforma della scuola elementare. 1925. 43. LOMBARDO-RADICE G.: Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. Wyd. 15. 1936. 44. Testo unico delle leggi e delle norme giuridiche sulla istruzione elementare. 1928. 45. Modelli, programmi, norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari. 1928. 46. La scuola elementare nel primo decennio del regime fascista. 1932. 47. VALLITUTTI S.: Elementary education in Italy. Year Book of Education. London, 1937.

48. HESSEN S. i HANS N.: Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej. 1933. 49. HESSEN S.: Szkoła w Rosji i rewolucja. Ruch Pedag. 1935—36. Nr. 1 i 2.

SZKOŁA ŚREDNIA

napisał

Dr MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ
Docent Uniwersytetu J. K.

1. Nazwa i miejsce w systemie szkolnym. Nazwa polska wskazuje, że szkoły te zajmują średnie, środkowe miejsce w systemie szkolnym. Następują więc po szkołach elementarnych i na nich się opierają, a prowadzą do szkół wyższych. Określenie tego poziomu szkół w innych krajach także albo wskazuje na miejsce wśród innych szkół (austriackie *Mittelschulen*), albo określa po prostu ich następstwo po innych szkołach wcześniejszych, pierwszych (*secondary education, enseignement secondaire*, w krajach anglosaskich i we Francji), albo wreszcie charakteryzuje ich poziom nauczania w stosunku do innych i nazywa je *höhere Schulen* w Niemczech, jako wyższe od elementarnych, albo także *high schools* w krajach anglosaskich.

Nazwy te prowadzą do wniosku, że średnie szkoły pozostawały i pozostają w ścisłym związku ze szkołami pierwszymi, elementarnymi i na nich się opierają, jak również, że służą one jako stopień pośredni, przygotowawczy do szkół wyższych, uniwersytetów. Z drugiej strony pozwalają na przypuszczenie, że szkoły nazwą tą objęte stanowią zwartą, jednolitą organizację. W rzeczywistości sprawa przedstawia się nie tak prosto.

Szkoły średnie, jak zobaczymy niżej, rozwijały się raczej w zależności od szkolnictwa wyższego, uniwersytetów

i wykazywały przez długi czas swego istnienia, niemal po lata ostatnie, jako swój cel przygotowanie do tych właśnie szkół. Stosunek do szkół „pierwszych”, więc niższych albo nie istniał zupełnie, albo był bardzo luźny, i dopiero w ostatnich dziesiątkach lat stosunek ten zacieśnia się i powstaje nieznaną dawniej korelacja. Zagadnienie to będzie jeszcze niżej omówione. Także i drugie przypuszczenie co do jednolitości szkolnictwa średniego musi ulec poważnemu ograniczeniu, zwłaszcza w czasach ostatnich. Był czas, że szkoła średnia rzeczywiście była nieodróżniczowana, że stanowiła zwartą i pod względem budowy nieskomplikowaną całość. Można przyjąć ten stan niemal do pierwszych dziesiątków wieku XIX. Przez wiek dziewiętnasty rozwija się szkoła średnia i rozpada na cały szereg typów, które charakterem swym zasadniczo różnią się od siebie i właściwie żadnych innych wspólnych cech nie mają prócz swego miejsca średniego, środkowego, między szkołami pierwszego stopnia i szkołami wyższymi.

Mamy więc szkoły średnie ogólnokształcące, poniekąd kontynuację szkół dawnego typu jednolitego, oraz szkoły zawodowe, uzupełniające, doksztalcające itd. Należą tu wszystkie szkoły które rozpoczynają swą działalność, gdy uczeń ukończył szkołę pierwszą, i kończą ją, gdy szkoły uniwersyteckie

mogą go już przyjąć do dalszego kształcenia, lub gdy już jest przygotowany do samodzielnego życia zawodowego. Nazwą tą są więc objęte bardzo liczne typy szkół, wymagające poza ogólną nazwą szkół średnich jeszcze określeń szczegółowych, specjalnych. W potocznym języku określa się najczęściej jako szkoły średnie tylko szkoły ogólnokształcące, inne zaś jako zawodowe usuwa się poza nawias tej nazwy. Dzieje się to niesłusznie i jest to ostatni może wysiłek utrzymania tradycji dawnej szkoły średniej, która była ogólnokształcącą, bezinteresowną w celu nauczania, podczas gdy rzemiosł i zawodów praktycznych uczyli się uczniowie nie w szkołach, lecz praktycznie u swych mistrzów. Dzisiaj zanika tradycyjna, średniowieczna forma kształcenia zawodowego w warsztatach, a rozwija się i staje jedyną formą kształcenia w szkołach, które następują po szkołach pierwszych, elementarnych, a więc są średnimi, tym bardziej, że niekiedy ich uczniowie mają prawo wstępu do wyższych uczelni. Ponadto także szkoły średnie ogólnokształcące rozwinęły się w ten sposób, że przyjmowały w zakres swego nauczania przedmioty, które stoją na pograniczu zawodowości lub nawet wprost do zawodów praktycznych przygotowują (np. szkoły średnie w Stanach Zjedn. A. P.).

Z konieczności więc obok nazwy ogólnej „szkoły średnie”, która tylko wyraża ich miejsce wśród innych szkół, musiały powstać jeszcze nazwy, charakteryzujące bliżej dany typ szkoły średniej. Zasadniczo rozróżniamy dwie podgrupy, nazwane wyżej: szkoły średnie ogólnokształcące i szkoły średnie zawodowe. Pierwsza grupa jest mniej zróżniczkowana i nosi nazwę gimnazjów, z dodaniem przymiotnika charakterystycznego. W Polsce mamy więc gimnazja humanistyczne i jako ich wyższy stopień licea humanistyczne, klasyczne, matematyczno-fizyczne i przyrodnicze. W Austrii są *Gymnasium*, *Realgymnasium*, *Reformrealgymnasium*, *Realschule*,

Hauptschule, *Frauenoberschule*. W Niemczech te same nazwy określają szkoły średnie; obok nich dla typów gimnazjów zmodyfikowanych są nazwy *Aufbauschule* i *Oberschule*.

W Holandii, Szwecji, Norwegii przeważają nazwy gimnazjów, a dla szkół o nieco krótszym kursie progimnazjum. We Francji mamy nazwy *licée*, przeważnie dla określenia gimnazjów państwowych, i *collège* dla określenia szkół prywatnych i komunalnych. W Anglii nazywają się *grammar schools*, albo, według nowszej nomenklatury, nowy typ szkoły średniej „*selective senior*”. W Stanach Zjednoczonych dawniejsza nazwa *grammar school* ustąpiła nazwie *junior* i *senior high school*.

Jakkolwiek podane wyżej nazwy szkół ogólnokształcących średnich wykazują dość znaczną różnorodność, to jednak najczęściej powtarzającą się nazwą poza krajami anglosaskimi jest gimnazjum lub liceum¹⁾. Nazwa gimnazjum, przyjęta w XVI w. dla szkół miejskich z łaciną i greką, określała zazwyczaj szkoły wiodące do uniwersytetów — dawało im czasem określenie *academicum* lub *illustre* — a w czasach nowszych wyłącznie szkoły z łaciną, przygotowujące do uniwersytetów. Szkoły równorzędne co do czasu nauki, a później i co do uprawnień, ale nie posiadające łaciny jako przedmiotu nauki, nazywano szkołami realnymi. Ten monopol używania określenia gimnazjum dla szkół z łaciną został częściowo naruszony przez nadanie szkołom realnym

¹⁾ Nazwa gimnazjum pochodzi z greckiego *gymnasion*, co oznaczało pierwotnie plac do ćwiczeń gimnastycznych odbywanych nago (*gymnos* = nagi), później boisko gimnastyczne wraz z okalającymi je portykami i halami, w których uczeni prowadzili dyskusje i uczyli swych uczniów. Liceum pochodzi również z greckiego i oznaczało gaj cienisty w okolicy Aten, w którym chętnie przebywali uczeni, spędzając czas na dyskusjach. Pierwotne znaczenie *gymnasium* jako sali gimnastycznej utrzymało się w języku angielskim.

w Polsce nazwy gimnazjów matematyczno-przyrodniczych, a w ostatnich czasach na mocy ustawy o organizacji szkolnictwa z 11 marca 1932 r. rozciągnięto tę nazwę na wszystkie szkoły zawodowe, do których warunkiem przyjęcia jest na równi z gimnazjami ogólnokształcącymi ukończenie wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej.

Trzeba dodać, że rozciągnięcie nazwy gimnazjum na szkoły zawodowe jest jak dotąd zjawiskiem odosobnionym, nie spotykanym w innych krajach.

2. Wiek życia objęty szkołą średnią. Poza miejscem pośrednim, które przypada szkole średniej między szkołą elementarną a uniwersytetem, należy podkreślić warunki przyjęcia do szkoły średniej więc zarówno wiek ucznia, jak i jego przygotowanie naukowe. I pod tym względem panuje różnorodność warunków. Wiek życia, różny w różnych krajach, wpływa także na określenie przygotowania naukowego.

Od najdawniejszych czasów początek kształcenia średniego przypadał na 9 lub 10 rok życia. Wiek ten określał niejako zakończenie dzieciństwa i wejście w okres przed dojrzewaniem. W rozwoju umysłowym oznaczał pewną dojrzałość dziecka, objawiającą się już w powolnym rozwijaniu zdolności myślenia i tworzenia pojęć, jako podstawowego warunku myślenia. Mniej więcej w tym roku także chłopiec wychodził spod opieki matki i dostawał się pod wpływ ojca. W ostatnich latach, pod wpływem ogólnego prądu przebudowywania szkoły średniej, czynienia jej szkołą dla wszystkich, co niemal równoznaczne było z przedłużeniem czasu trwania i podniesieniem poziomu szkoły elementarnej, obecnie powszechnej, granica wieku przy wstępie do szkoły średniej przesuwana się wzwyż do 12 i 13 r. ż. Poza motywami natury społecznej nabrały znaczenia motywy psychologiczne. Trzynasty rok to początek okresu dojrzewania z bardzo charakterystycznymi zmianami umysłowymi; na ten okres bowiem przypada

zdolność tworzenia uogólnień, ideałów, a więc niezbędnych elementów naukowego myślenia. Nie rozstrzygając tego, czy jedno czy drugie zapatrywanie jest słuszniejsze, zaznaczamy, że czas rozpoczynania szkoły średniej przypada w Polsce na rok 12 — 13, w Niemczech na rok 9 lub 10, we Francji na rok 11, w Anglii i Stanach Zjednoczonych, w Szwajcarii i w krajach skandynawskich na rok życia 12 i 13.

Łącznie z różnicą wieku powstają różnice warunków przyjęcia do szkoły średniej. Z dawnych pojęć zostało jeszcze zapatrywanie, że gimnazja ogólnokształcące są typem trudnym i powinny być dostępne dla uczniów zdolniejszych, zaś dla ogółu młodzieży stoją do dyspozycji szkoły zawodowe. Przejście do szkoły średniej, niejako elitarnej, musiało stać się pierwszą barierą selekcyjną. Z reguły więc mamy tu obok wymagań świadectwa z ukończenia tego lub innego stopnia szkoły elementarnej, często opinii kierownictwa tej szkoły o zdolnościach ucznia i jego przydatności na tym poziomie nauczania, jeszcze egzamin wstępny, który ma orientować nie tylko o przygotowaniu naukowym kandydata, a więc o jego wiedzy, lecz także o jego zdolności myślenia i uczenia się. Egzamin ten, przeprowadzany przez nauczycieli szkoły średniej w zakresie przerobionego przez ucznia materiału naukowego, staje się niekiedy rzeczywistą, choć niekoniecznie dobrze uzasadnioną barierą dla uczniów. Egzamin ogranicza się zazwyczaj do języka ojczystego i historii, elementarnych wiadomości z geografii i przyrody, oraz do podstawowych działań z matematyki. Egzamin jest częściowo ustny, częściowo pisemny.

W miarę, jak coraz większe znaczenie przypisuje się szkole średniej, jako szkole wychowującej przyszłych kierowników życia narodowego, państwowego i kulturalnego, rosną wymagania przy przyjmowaniu do gimnazjum nowych kandydatów. W Niemczech wymaga się

na podstawie rozp. z 1935 r. opisu ucznia wstępującego do gimnazjum pod względem jego w ł a ś c i w o ś c i f i z y c z n y c h (stan zdrowia, budowa, organy zmysłowe i stan nerwowy, postawa, ruchy, zdolność do wysiłku fizycznego), pod względem c h a r a k t e r u (nastawienie uczuciowe, siła woli, zdolność dążenia naprzód, temperament, zachowanie się, postawa wobec grupy społecznej), i pod względem u m y ś l o w y m (uzdolnienie: myślenie, fantazja, zdolność wyrażania się, pojmowanie, pamięć, kierunki uzdolnienia, sposób pracy i wyniki pracy).

Polski regulamin przyjęcia do gimnazjum wymaga również warunków zdrowia, jak zdolność fizyczna do brania udziału w ćwiczeniach, brak chorób niebezpiecznych dla otoczenia, oraz warunków umysłowych pozwalających uczniowi na samodzielną pracę i myślenie.

W Stanach Zjednoczonych przy przejściu do szkoły średniej odgrywa także rolę opis ucznia ze szkoły poprzedniej, zawierający iloraz jego inteligencji i charakterystykę jego zdolności. Na tej podstawie kieruje się ucznia drogą namowy do wyboru takiego kierunku kształcenia się, któremu może podołać. Istnieje przy tym przekonanie, że do ukończenia szkoły średniej, prowadzącej do studium uniwersyteckiego, potrzeba posiadać iloraz inteligencji wyższy niż 110 według skali Binet - Termana, a zatem trzeba mieć uzdolnienie znacznie wyższe ponad przeciętne.

W każdym razie podkreślenie przy tej selekcji stanu zdrowia i wymaganie znacznej sprawności fizycznej wykazuje odwrót od czystego intelektualizmu. Moment obronności państwa zaważył tu niewątpliwie.

O ile początek szkoły średniej ulega znacznemu wahaniu, zresztą z widoczną tendencją opóźnienia go do mniej więcej 12 lub 13 r. życia, o tyle koniec szkoły średniej jest prawie ten sam wszędzie. Względy natury raczej ekonomicznej niż pedagogicznej kazały kończyć

kształcenie w szkole średniej w okresie mniej więcej 18 roku życia, tj. w okresie pewnej fizycznej i umysłowej a nawet życiowej dojrzałości. Jakkolwiek czas trwania nauki w szkole średniej jest różny — zależy przede wszystkim od terminu rozpoczynania — to jednak istnieje tendencja, aby kształcenie w szkole elementarnej i średniej nie przekraczało lat 12. Nawet w Niemczech, w których, po rozszerzeniu obowiązkowej szkoły podstawowej (*Grundschule*) na cztery lata, a pozostawieniu nauki w szkole średniej w wymiarze poprzednim lat 9, łączny czas nauki wynosił razem lat 13 — przeważało obecnie przekonanie, że okres ten nie może trwać dłużej niż lat 12 i rozporządzeniem rządu Rzeszy z 30.XI.1936 zniesiono najwyższą klasę (*Oberprima*), czyli skrócono naukę o 1 rok, do ogólnej normy lat 12.

Czas trwania nauki w szkole średniej mierzono pierwotnie tylko potrzebą przygotowania kandydatów do studium uniwersyteckiego, czas trwania zaś studium na uniwersytecie łącznie ze szkołą średnią wkraczał już w dziedzinę życia społecznego i ekonomicznego. Za krótka szkoła średnia źle przygotowuje do studium wyższego i zmusza do przedłużania tego okresu nauki; za długa szkoła średnia znowu opóźnia znacznie wejście w życie społeczne i produkcyjne ludzi odpowiednio przygotowanych. Dlatego obecnie istnieje zgodna tendencja do kończenia szkoły elementarnej i średniej łącznie w 12 latach.

Ale życie postawiło jeszcze inne zagadnienie, które nie zostało na ogół zgodnie rozwiązane. Zróżnicowanie zajęć ludzkich i wytworzenie stanowisk średniej kategorii, wymagających ogólnego zorientowania się w życiu i praktycznej fachowości z jednej strony, zwiększona zaś popularność, demokratyzacja szkoły średniej z drugiej strony, sprawiły, że szkoły średnie, wbrew swemu założeniu, niekoniecznie prowadzą do szkół wyższych; stworzyły nawet przekonanie, że niekoniecznie trzeba dążyć do

ukończenia szkoły średniej, lecz tylko pewnej jej części, aby wejść w życie. W drugiej połowie XIX wieku, a jeszcze więcej w pierwszych dwóch dziesiątkach wieku XX obserwujemy zjawisko, że duży odsetek uczniów szkoły średniej opuszcza ją przed ukończeniem, niekoniecznie z braku zdolności, oraz że duży odsetek absolwentów szkoły średniej nie przechodzi do dalszego studium, lecz wprost do życia praktycznego.

Interes życia i wytworzona sytuacja zmuszały do znalezienia rozwiązania. W Niemczech stworzono pojęcie mniejszej dojrzałości po *Obersecunda*, tj. po 7 latach nauki w szkole średniej; we Francji bakalaureat rozpadał się na dwie części, w Austrii klasa VI gimnazjalna wprawdzie nieformalnie, ale faktycznie stanowiła pewien stopień pośredni. Rozwiązanie logiczne parło do założenia szkół niższego typu, niepełnych średnich, które dawałyby zaokrąglone wiadomości o charakterze praktycznym. Były to *Mittelschulen*, *Realschulen*, *Progymnasium* w Niemczech, *Bürgerschulen* w Austrii, *enseignement primaire supérieur* we Francji.

Reforma szkolnictwa średniego idzie także po linii innego rozczłonowania dawnej pełnej szkoły średniej w stosunku do elementarnej i samej w sobie.

Rozczłonowanie tych lat nauki między szkołę elementarną a szkołę średnią jest różne i da się na ogół sprowadzić do dwóch zasadniczych typów 4+8 względnie 6+6, przy czym pierwsza liczba oznacza ilość klas szkoły elementarnej, wymaganej do przejścia do szkoły średniej. Zaznaczmy od razu, że większość państw skłania się do drugiego rozwiązania i do określania szkoły średniej na lat sześć, przy różnym znowu podziale: 4+2 lub 3+3.

Rozczłonowanie to jest wynikiem procesu historycznego, w którym kształtował się stosunek szkoły elementarnej do średniej, a raczej odwrotnie.

3. Powstanie szkoły średniej i jej rozwój. Powstanie szkoły średniej zwią-

zane jest z powstaniem uniwersytetów, względnie szkolnictwa wyższego. Nie były one celem dla siebie, ale służyły najpierw celom Kościoła, później od końca XIII w. uniwersytetów. Są one oparte na tradycji *artes liberales* i obejmowały przez całe średnie wieki *trivium* — *artes formales*, — więc *gramatykę* łacińską, mającą prowadzić do czytania autorów klasycznych i chrześcijańskich, *retorykę*, która uczyła układania dokumentów pisanych, przede wszystkim prawniczych, i wreszcie *dialektykę*, która ćwiczyła w używaniu pojęć i stosowaniu ich w dyspucie; wyższy stopień *quadrivium*, obejmował *arytmetykę*, jako naukę także obliczania świąt kościelnych, *geometrię*, naukę o ziemi i położeniu krajów, *muzykę* jako ważny składnik nabożeństw kościelnych, *astronomię*, podział dnia, święta, kalendarz. *Artes liberales* były przygotowaniem do sprawowania urzędów kościelnych i do studium korony wszelkich nauk, jaką była teologia.

Zadanie ich było więc propedeutyczne i zlewało się z *facultas artium*, tj. w wstępnym, najniższym wydziale uniwersytetu. Naukę rozpoczynano w szkole kościelnej w 9 lub 10 roku życia i kontynuowano do 17 lub 18 roku tj. przez okres prawie identyczny jak dzisiaj. Absolwent *facultas artium* wstępował na wyższe wydziały, prawniczy, medyczny, wreszcie teologiczny, już jako *magister artium*, przy pomyślnym przebiegu studiów około 20 w 21 r. ż., by dojść wreszcie do tytułu doktora, co było na ogół rzadkością.

Na zeświecczenie tych studiów wpływało wychowanie rycerskie, które obok *artes liberales* wprowadzało sztuki rycerskie, jazdę konną, pływanie, strzelanie z łuku, polowanie na ptaki, grę w szachy, wierszowanie. Muzyka naginała się do celów świeckich, do życia sentymentalnego i stawała się ilustracją liryki. Element rycerski wpływa na hartowanie ciała i ducha, na wyrobienie

charakteru jako podstawy wszelkiej cnoty.

Rozwój miast prowadzi do powołania szkół miejskich, w których jednak nauka była wzorowana na szkołach kościelnych. Pod koniec XV w. wszystkie niemal większe osady miały już te szkoły.

Humanizm i reformacja zmieniają charakter i cel tej szkoły. Nie ma już ona służyć wyłącznie Kościołowi, lecz przygotowywać do życia świeckiego. Łączy więc szkoła cele kościelne z świeckimi i czytanie pisma św. z czytaniem klasyków w języku łacińskim i greckim, wprowadza w naukę filozofii, krótko mówiąc staje się szkołą dla uczonych. Nazwiska Conrada Celtesa, Melanchtona, Erazma z Rotterdamu, Jana Sturma znaczą ten rozwój. W XVI w. szkoły te otrzymują nazwę *gymnasium* z epitetem *academicum* lub *illustre*, gdy wyraźnie przygotowywały do uniwersytetów.

Nie mniej decydującym faktem dla szkoły średniej było założenie zakonu jezuitów (1555 r.), którzy niemal w całej Europie ujęli wychowanie w swe ręce. *Ratio atque institutio studiorum* z 1599 precyzuje programy naukowe, organizację nauki na okres niemal dwóch stuleci. Dydaktyczne i wychowawcze oddziaływanie dostosowuje *Ratio* do okresów rozwojowych dziecka; w okresie chłonności pamięciowej kładzie nacisk na gramatykę, w okresie rozwoju fantazji na poetykę i retorykę, w okresie dojrzewania i rozumienia na filozofię. Panowała w szkołach niepodzielnie łacina jako język kościelny, ale także jako międzynarodowy język uczonych w okresie humanizmu i odrodzenia (Kalwin, Pascal, Kartezjusz itd.). Nauka była wprawdzie formalna, oparta na gramatyce, ale także na znakomitych objaśnieniach (*explicatio*) tekstów, w których wyjaśniano każdy odcień myśli i świetnie ujmowano związki myślowe. Na tej *explicatio* ćwiczyła się myśl i język francuski. Tej pracy jezuitów szkoły zawdzięcza literatura i kultura francuska swoją finezję.

Także pedagogika jezuitów skierowana była na tworzenie elity. Mniej sztywność obyczajów niż elastyczna kazuistyka i wnikliwa inteligencja, szukająca zawsze lepszego rozwiązania. Nie tyle ślepe posłuszeństwo, ile emulacja, raczej nagroda niż kara, nie poczucie zła, lecz poczucie zasługi osobistej. Dążenie do „*satisfecit*”, szafowanie odznaczeniami honorowymi, dekorowaniem, tablicami honorowymi, publicznym sławieniem laureatów itd. Oto cechy systemu, które musiały mu zapewnić powodzenie i trwałość na okres dwóch wieków od XVI do XVIII w.

Wpływ francuski rozciąga się na całą Europę. W Niemczech powstają w XVI w. *Ritterakademien* (pierwsza 1589 w Tübingen) już częściowo dla świeckiej nauki. Szkoły te przetrwały do XIX w. i miały za cel kształcenie świeckiej elity dla wyższych stanowisk państwowych i wojskowych. Łacina powoli ustępuje miejsca językowi francuskiemu i innym romańskim, później językowi angielskiemu. Dla potrzeb świeckich wprowadza się matematykę, przyrodę, historię państw i dynastii, trochę prawa, obok wychowania towarzyskiego i rycerskiego.

Obok tego kierunku powoli wybija się inny ideał, oparty na naukach przyrodniczych (Bacon), skierowany na doczesność. Poznawanie praw przyrody, krytycyzm, rozbudzany zresztą przez *explicationes* szkół jezuitów, prowadzą do racjonalizmu i do nauk realnych. Już Wolfgang Ratke akcentuje rzecz przed nazwą, teraźniejszość przed przeszłością, mowę żywą przed gramatyką, język ojczysty przed obcym. Piętyści kierują swe wysiłki ku rzeczywistości, odwracają się od pedanterii. Pedagogium Franckiego jest jeszcze ciągle szkołą uczonych, ale i kompromisem między dawną szkołą a nowymi potrzebami. Filantropiści są wyrazem racjonalizmu, tworzą wychowanie mieszczańskie zgodnie z wymogami natury. Poglądowość, użyteczność, realia i język ojczysty oto cechy nowych szkół. Twór racjonalizmu i o-

świecenia, szkoła realna (1708 w Halle *Realschule* Semlera a w 1747 w Berlinie *Realschule* J. H. Heckera), stoi w wyraźnej opozycji przeciw dawnej szkole łacińskiej i powoli zdobywa sobie prawa obywatelstwa.

Druga połowa XVIII w. to walka o nową szkołę średnią. Dawna łacińska *Gelehrtschule* dostosowuje się z wolna do zmienionych warunków i wprowadza do programów nowe przedmioty, jak język ojczysty, matematykę, przyrodę, historię i geografii. Powstają jednak dalsze szkoły dla mieszczan i ludu, szkoły ludowe, których ważność uznają już rządy państwowe (w r. 1763 w Prusach uznano obowiązek szkolny w *Generallandschulreglement*, w Austrii Felbiger w „*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- u. Trivialschulen*”). Znaczenie teologii maleje, rośnie znaczenie wiedzy. Okres ten zostaje pod wpływem ideałów Rousseau'a „powrotu do natury”, „rozwoju wszechstronnego człowieka”, toruje drogę do neohumanizmu.

Koło r. 1800 trzy elementy można rozróżnić w szkole: chrześcijańskie jako pozostałość pierwotnej szkoły łacińskiej, humanizm jako wpływ odrodzonych nauk klasycznych, i racjonalizm, rezultat rozwoju kulturalnego i epoki oświecenia. Szkoła średnia zdobywa pod wpływem idei W. v. Humboldta i Süverna nowe ożywcze źródło i przemienia się w gimnazjum humanistyczne, które wycisnęło swe piętno na całym wieku XIX niemal po dzień dzisiejszy. Wpływ neohumanizmu utrwała się i we Francji po krótkim istnieniu szkół stworzonych przez rewolucję według planu Lakanala, *écoles centrales*, które były czymś pośrednim między szkolnictwem wyższym a elementarnym. Szkoły zreorganizowane pod rządami odrodzonego „*université*”, scentralizowane, przypominały dawne *facultates artium* z tą koncesją dla nowych czasów, że *faculté des arts* podzielono na dwa: *des*

sciences i *des lettres*¹⁾. Reformy Guizot'a, Victora Cousin'a, Villemain'a utrwalają wpływ humanistycznego ogólnego kształcenia.

W tym okresie następuje jakby usamodzielnienie się gimnazjów od uniwersytetów przez wprowadzenie egzaminu dojrzałości. W r. 1788 wprowadza Zedlitz w Prusach osobny egzamin, w r. 1812 następuje jego reorganizacja w tym duchu, że odbywać się ma nie na uniwersytecie, lecz w gimnazjum. W r. 1934 następuje złagodzenie wymagań egzaminacyjnych, ale istota jego jako warunku przejścia na uniwersytet jest niezmienna. We Francji *baccalauréat* jest nadal zależny od komisji uniwersyteckiej.

Przedstawiony zarys historii szkolnictwa średniego wykazuje więc jego zależność organizacyjną od uniwersytetu, a jego charakter propedeutyczny utrzymuje się do wieku XX. Wpływ prądów kulturalnych zaznacza się powolną zmianą od szkoły kościelnej do świeckiej, przesunięciem punktu ciężkości z pewnych przedmiotów na inne, ale szkoła w istocie swej zostaje ta sama. Zmienia się może także jej charakter na więcej elitarny, bo szkoła uczonych przyjmowała właściwie wszystkich, którzy wykazali zdolności, a ukończenie szkoły było jakby nobilitacją duchową, przyjęciem do „*respublica litteraria*”²⁾; *doctores* żądali niemal tych samych honorów, co szlachta³⁾.

Gimnazjum „humanistyczne” przyjmuje ideał bezinteresownego kształcenia. Według Süverna ma „pomóc wychowancom do osiągnięcia wykształcenia, niezbędnego do korzystania z systematycznych wykładów na uniwersytecie” i ma „wyposażyć ich w sposób myślenia i uczucia uszlachetnionej ludzkości” („*mit der Sinnes- und Empfindungsweise der veredelten Menschheit ausrüsten*). Dawny

²⁾ Rzeczpospolita naukowa.

³⁾ Głos ich więcej znaczył przed sądem niż głos mieszczanina, byli wolni od danin podatkowych, nie mogli być torturowani.

¹⁾ Wydział przyrodniczy i humanistyczny.

„Gelehrte” (uczony) zamienia się na „Gebildete” (wykształcony), który reprezentuje „veredelte Menschheit”. Gimnazja stają się więc szkołą dla warstw wyższych, powołanych w swym wyobrażeniu do wyższych celów.

W ciągu tych dziejów nigdzie nie widzieliśmy związku ze szkołą elementarną, która nie istniała jako zjawisko powszechne i nie odgrywała żadnej roli w rozwoju kultury aż do początków XIX w., tj. do czasu, gdy deklaracja praw człowieka nakłada na państwo obowiązek przygotowania każdego obywatela do ponoszenia odpowiedzialności za państwo, a zatem do jego kształcenia.

Dopiero druga połowa XIX w. stwarza nową sytuację dla szkolnictwa średniego. Rozwój przemysłu, techniki, nowe sposoby produkcji, urbanizacja stworzyły warunki do rozwoju szkolnictwa, służącego celom gospodarstwa społecznego, celom doczesnym i materialnym.

Kompromisowe wciąganie pewnych przedmiotów, jak przyroda, matematyka, fizyka, do programów szkół humanistycznych nie mogła rozwiązać tego zagadnienia. Chodziło o zmianę całego nastawienia, zmianę horyzontów, a nawet metod z filologicznych, oderwanych, ćwiczących „formalnie” na praktyczne, ćwiczące w danych umiejętnościach i sprawnościach. Miejsce greki i łaciny zajmują języki nowożytnie obce i inne przedmioty. W r. 1832 dostały szkoły realne w Prusach pewne uprawnienia („Instruktion für die Prüfungen an den höheren Bürgerschulen u. Realschulen”). Później wprowadza się do szkół realnych łacinę, aby je zbliżyć do gimnazjów, przekształca się ich programy i czas trwania nauki na 9 lat (w Niemczech), z obowiązkową łaciną i prawem wstępu na technikę, to znowu na 7 lat, a nawet na 6 lat. W r. 1870 dopuszczono absolwentów szkół realnych do studium nowych języków, matematyki, fizyki i przyrody na uniwersytetach, w r. 1882 zrównano w Niemczech podbudowę szkoły realnej z podbudową gimnazjum, w r. 1900 rozporządzenie ce-

sarskie (z 26 listopada 1900) kładzie kres walce o prawa przez zupełne zrównanie uprawnień obydwóch typów.

Nowo ułożone programy szkolne dla Niemiec 1901, dla Francji 1902 przetrwały wojnę światową i dopiero po okresie wojennym doznały wszędzie wstrząsów nowej reformy.

Znowu zaznaczony rozwój szkoły średniej, najświetniejszy w okresie drugiej połowy XIX wieku, jest niezależny od szkolnictwa elementarnego, poddany natomiast wpływom szkolnictwa wyższego. Okres ten jest wprawdzie walką dwóch poglądów, ale wyraża się walką o równouprawnienie wobec wyższych uczelni. Koniec wieku XIX cechuje wyrównanie różnic światopoglądowych, zbliżenie programów do siebie tak wielkie, że tylko dwa lub trzy przedmioty były różne, a ilość godzin nauki, w którą dane przedmioty były wyposażone, także zbliżała się do siebie. Nastąpił pokój ideowy, ale nie na długo. Zbyt kompromisowy charakter szkolnictwa, pozbawienie go dynamicznego pierwiastka ideowego nie mogły utrwalić tego stanu rzeczy na okres dłuższy.

W szkicowaniu rozwoju szkolnictwa średniego nie podkreśliliśmy nigdzie szkół dla dziewcząt. Nie był to przypadek tylko. W wiekach średnich korzystały mniszki, rzadziej córki wybitnych rodów, z nauki w szkołach klasztornych, zorganizowanej na podstawie *trivium* i *quadrivium*. Szkoły te jednak nie rozwinęły się samodzielnie i nie wywarły żadnego wpływu na kulturę, co zresztą wobec roli kobiety w owych czasach jest rzeczą jasną. Pod koniec średnich wieków szkoły te podupadły.

Humanizm nie troszczy się na ogół o wykształcenie kobiet. Więcej dba o nie reformacja, gdyż czytanie i zdolność komentowania Pisma św. jest warunkiem życia religijnego. Ale jakkolwiek Vives, Ratke, Comenius, Seckendorff wypowiadają się za kształceniem kobiet, to jednak przeważa zapatrywanie, że wiedza grozi niebezpieczeństwem dla życia mo-

ralnego kobiety i jej stanowiska w społeczeństwie.

Dopiero Fénelon zajął się poważnie wychowaniem kobiet, a wpływ jego zaznaczył się w życiu całej Europy. Kształcenie kobiet miało charakter estetyczno-literacki, towarzyski raczej aniżeli gruntowny, ideowy. Pietyści byli przeciwni wyższemu kształceniu kobiet, mimo że założone przez nich „Gynaeceum” stało się wzorem szkół wychowawczych kobiecych. W okresie Oświecenia rośnie liczba zwolenników kształcenia kobiet, bo wiedza jest przesłanką cnoty, ale Rousseau, Kant, filantropiści uważają, że wiedza zabija sentymentalizm, który ma cechować kobiecość. Dopiero wiek XIX rozstrzygnął sprawę na korzyść kobiet. Romantycy uznają prawo kobiet do kształcenia. Schleiermacher pisze „Katechismus der Vernunft für edle Frauen”¹⁾. Powstają z kolei seminaria nauczycielskie dla kobiet i szkoły zawodowe. Ruch kobiecy walczy o równouprawnienie kobiet także pod względem szkolnictwa. Motywem walki są względy społeczne, polityczne, nie pedagogiczne. Dlatego walczą kobiety o szkoły równe męskim, aby mieć równe uprawnienia na uniwersytetach i w życiu. Zrównanie szkół żeńskich z męskimi następuje dopiero w okresie powojennym. Francja upodabnia szkoły dziewcząt do męskich w r. 1924, w r. 1922 dopuszcza po raz pierwszy dziewczęta do szkół męskich, a w r. 1924 do wszystkich egzaminów. W Niemczech są do dzisiejszego dnia pewne typy szkół przeznaczone dla dziewcząt, o charakterze neofilologicznym i szkoły realnej.

Szkolnictwo średnie żeńskie nie miało więc wybitniejszego wpływu na rozwój szkolnictwa średniego w ogóle.

4. Współczesne dążenia do reorganizacji szkoły średniej: przyczyny. Już w ostatnich latach przed wojną światową podniosła się głośna krytyka szkoły średniej. Nie zadowalała ona nikogo.

¹⁾ Katechizm rozsądku dla szlachetnych kobiet.

Młodzi narzekali, że szkoła nie przygotowuje ich do życia, że wiedza podawana, wiadomości, jakkolwiek prawie encyklopedycznie zaokrąglone, nie są pokarmem żywym i strawnym. Reprezentanci życia narzekali, że absolwenci szkół nie są przygotowani do życia, że właściwie niczego nie umieją, nie mają jasnego obrazu rzeczywistości. Nawet przedstawiciele wyższych uczelni nie byli zadowoleni z zasobu wiadomości kandydatów, z ich wyrobienia umysłowego i zdolności samodzielnego myślenia i pracowania. Wojna światowa stworzyła nowe wymagania, rozpełtała nowe siły, wprowadziła w ruch reformatorski wszystkie dziedziny życia. Wzrok wszystkich zwrócił się na szkolnictwo, na wychowanie, które miało albo pomóc w wyjściu z wytworzonej chaotycznej sytuacji, albo realizować nowe idee, tworzyć nowy porządek świata.

Sytuacja w szkolnictwie przedstawiała się przed wojną właściwie nieskomplikowanie. Zasadniczo mamy trzy poziomy szkolne:

1) Szkolnictwo ludowe, służące najszerszym warstwom ludności, wystarczające dla ludu wiejskiego, proletariatu miejskiego, mniejszych rzemieślników. W niektórych krajach było ono przygotowanym stopniem do drugiego stopnia szkolnego, szkolnictwa średniego, w innych i to najkulturalniejszych (w Niemczech, Francji, Anglii) miało własną nadbudowę o charakterze zawodowym lub dokształcającym. Ten drugi stopień szkoły ludowej, czasowo odpowiadający już szkole średniej, był np. we Francji świetnie zorganizowany, nowoczesnie wyposażony, ale nie miał żadnej styczności ze szkołą średnią.

2) Szkolnictwo średnie, oddzielone od innych rodzajów szkół pewnymi przywilejami i nimbem pewnej elity, nimbem swego przeznaczenia, gdyż prowadziło do zawodów umysłowych, uchodzących w opinii powszechnej za wyższe społecznie. Na tym poziomie były też szkoły zawodowe, ale wiodły one żywot wła-

sny, jakby druga kategoria społeczna. Tylko szkoły ogólnokształcące, prowadzące według założenia swych programów do wyższych uczelni, były reprezentantami szkolnictwa średniego.

3) Trzeci stopień stanowiły wyższe uczelnie, przygotowujące do zawodów wyższych lub do pracy naukowej. Stanowisko ich w życiu społecznym było zawsze wysokie, otoczone nimbem osamotnienia.

Pierwsza kategoria szkół przygotowywała miała konsumentów kultury, druga umiejętności, świadomych jej konsumentów a poniekąd producentów. Trzecia miała tworzyć kulturę i wskazywać nowe drogi w życiu.

Wojna światowa pokazała siłę zorganizowanej ludności, siłę ilości, uświadamiała tę siłę w najszerzych warstwach i wywołała dążenie do równouprawnienia, do demokratyzacji wszystkich instytucji, do równania poziomu wszystkich warstw. To moment może najsilniejszy i wywierający wielki nacisk na szkolnictwo w kierunku znoszenia wszelkich barier.

Drugim momentem było rozbudzone życie polityczne, państwowe. Nowa karta Europy, a właściwie świata całego nie wprowadziła stanu równowagi ani zadowolenia. Przeciwnie, zmiany dokonane w ukształtowaniu politycznym świata budziły coraz nowe pragnienia, wzmogły dynamizm nieznanymi przedtem nacjonalizmów, wywołały silne antagonizmy, wyrażające się w nieufności wzajemnej, w imperializmie politycznym i ekonomicznym z jednej strony, w dążeniu do obronności i samowystarczalności z drugiej strony. Zbrojenia na nieprzezwyciężaną nigdy skalę, obawa przed wojną, zabezpieczanie swego bytu — oto charakterystyka tego okresu.

Niemniej zaważył jeszcze na psychice ludzkości rozwój stosunków ekonomicznych i postęp techniki. Zmiana produkcji przez większe zastosowanie siły mechanicznej zamiast ludzkiej, konieczna w czasie wojny, wywołała nadprodukcję

wszelakich dóbr z jednej strony, ogromne bezrobocie z drugiej strony, słowem tzw. kryzys ekonomiczny, znowu największy w dziejach ludzkości. Niezmiernie trudne warunki życia tworzą konkurencję w walce o chleb codzienny.

Rozwój techniki przy produkcji stwarza konieczność wymagania lepszego przygotowania naukowego do różnych zawodów. Przemysł stwarza nowe środki komunikacji, bo musi zbliżyć źródła surowców do źródeł siły popędowej, połączyć miejsce produkcji z rynkami zbytu. Od szybkości i sprawności środków komunikacji zależy powodzenie w walce konkurencyjnej. Świat się zmniejsza, bo najodleglejsze części zostały ze sobą połączone przez nowe środki komunikacyjne, radio i żeglugę powietrzną. Dla tych środków nie ma granic i przeszkód, dla innych stara się wytworzyć umysł ludzki coraz nowe bariery. Jesteśmy świadkami antagonistycznych dążeń ogarnięcia i złączenia świata całego przez nowe techniczne wynalazki, oraz do oddzielenia każdego państwa, narodu od wpływów i obcowania z drugimi.

Wszystkie te momenty, tak odległe od życia szkolnego i wychowania, musiały wywierać wpływ na organizację i życie szkoły.

Wobec demokratyzacji musiało powstać życzenie zniesienia przywilejów rzeczywistych czy urojonych wszelkich typów szkolnych. Nie tylko amerykańska przewodnia myśl demokracji „równe szanse życiowe dla wszystkich” przy starcie, lecz dyktowana nieufnością niewolników zasada „równania wszystkiego w dół” wywierały nacisk na organizację szkolną. Jest to prąd przeciw wszelkim elitom, przeciw różnicom wychowania, które w konsekwencji muszą prowadzić do różnic społecznych. Ilość bierze górę nad jakością. Równe szkoły dla wszystkich, bezpłatne i dostępne bez przeszkód. Większy nacisk na szkolnictwo do niedawna ludowe, obecnie powszechne, bo zapewniające ogółowi wspólny światopogląd.

Moment polityczny objawia się w trosce o obronność kraju, o utrzymanie zdobyczy, względnie o budzenie i podtrzymanie dążenia do zdobyczy terytorialnych i politycznych. Ideowe przygotowanie przyszłych obywateli, pogłębienie świadomości państwowej i narodowej, wywołanie pewnego dynamizmu raczej zaczepnego niż obronnego, chociaż tylko o obronie się mówi, wychowanie fizyczne z wyraźnym nastawieniem na służbę wojskową — oto idee, które uderzają całą siłą siłą o ideowy gmach szkoły w ogóle, a o szkołę średnią w szczególności.

Moment ekonomiczny i techniczny rozwój wpływają na ogólną filozofię życia. Dawny idealizm gimnazjum humanistycznego wydaje się anachronizmem wobec potrzeb życia materialnego. Kształcenie w przedmiotach, nie dających doróżnej korzyści, wydaje się drogim luksusem. Stąd nie tylko ogólne nastawienie przeciw kształceniu np. w przedmiotach klasycznych, lecz żądanie praktyczności i zawodowości. Wiara w technikę, uzasadniona poniekąd zdobyczami ostatnich lat, zacieśnia horyzonty myśli ludzkiej do materializmu. Prawda, bezwzględne panowanie materializmu wywołać musi reakcję w kierunku idealizmu, reakcję, która dzisiaj jest już bardzo silna i widoczna na wszystkich polach. Wpływy te odbijają się na szkole w ciągłym dążeniu do zmiany programów nauk, metod nauczania, typów szkolnych.

Poza wymienionymi czynnikami, które wynikły z ogólnego rozwoju życia społecznego i ekonomicznego, a więc dziedziny nie związanej bezpośrednio z życiem szkolnym, zaważyły na reformie szkoły jeszcze inne czynniki, więcej z wychowaniem związane i mające bezpośredni wpływ na szkołę. Jest to rozwój nauk biologicznych i psychologii, stanowiących naukową podstawę pedagogiki. Rozwój tych nauk nauczył nas poszanowania osobowości dziecka i jego praw rozwojowych. O ile we wszystkich dotychczasowych poczynaniach szkoła czerpała swe normy z życia i potrzeb życia

dorosłych, oceniała przejawy intelektualne i psychiczne młodych miarą dorosłych, odpowiednio zredukowaną, o tyle teraz biologia wskazała na swoiste, odrębne prawa rozwoju młodego organizmu, których naruszenie powodować może ciężkie następstwa, wskazała na pewną rytmiczność tego rozwoju i zależność od wielu czynników, jeszcze nie dość zbadanych. Psychologia uczyła o cechach właściwych każdemu okresowi rozwojowemu, wskazała na prawa uczenia się, odmienne od stosowanych tradycyjnie metod, udowodniła, że pewne właściwości psychiczne są wynikiem rozwoju, a nie przejawami krnąbrności wychowanka. Wpływ tych nauk musiał przejawiać się w żądaniu rewizji naszego stosunku do dziecka, stosowanych metod postępowania, norm oceny. Ponieważ jednak nie mogliśmy i nie możemy znaleźć odpowiedzi na wszystkie wątpliwości w nauce, przeto ogólne nastawienie wobec wychowanka wyrażało się za daleko idącą pobłażliwością, zbyt wielką obawą przed niewłaściwym postępowaniem i prowadziło nawet do pajdocentryzmu, krańcowo przeciwnego do dawnego stosunku autorytatywnego domu i szkoły i starszego społeczeństwa wobec dziecka.

Nie można pominąć jeszcze jednego momentu, który wpłynął na zmianę poglądu na świat i na wytworzenie się atmosfery, w której szkoła miała pracować. Wiara w ewolucję, przyjęta dogmatycznie nie przez naukę, lecz przez życie społeczne, jako uzasadnienie dążenia do zmian stosunków społecznych teraźniejszych, jako wiara w możliwość doskonalenia stosunków, w szczęście ludzkości, znalazła silne poparcie przez wojnę światową. Powszechne jest przekonanie, że wszystko należy zmieniać, bo można zmienić na lepsze. Ponadto zjawia się równocześnie, poniekąd z wiarą w ewolucję związany, sceptycyzm. Wszystkie autorytety zostały zachwiane; rodziny przez rozluźnienie więzów, spowodowane najczęściej przez życie ekonomiczne; trady-

c j e przez dążenie do zmian mających usunąć przeżytki, sprowadzić ogólne szczęście; n a u k i przez coraz nowe odkrycia, które naruszają i zmieniają prawa, uznane za niezienne; r e l i g i e przez szerzący się materializm, kulminujący w bezbożnictwie, przez rozbitcie Kościołów na wiele współzawodniczących ze sobą wyznań (kilkadziesiąt wyznań ewangelickich, a wszystkie nazywają się chrześcijańskimi); p a ń s t w a przez to, że tyle tronów upadło po wojnie, tyle konstytucji zmieniono, tyle rewolucji w wielkim i małym stylu dążyło i dąży do zmiany istniejącego stanu rzeczy.

Wszystkie te momenty musiały wywołać ruch reformatorski w wychowaniu, dążący do zmiany organizacji zewnętrznej szkolnictwa, więc stosunku wzajemnego stopni i typów szkolnych, do zmiany rozczłonkowania wertykalnego i horyzontalnego; do zmiany stosunku szkoły do życia państwowego i społecznego, wreszcie do zmiany życia wewnętrznego szkoły, jej celów, programów nauki, metod.

Wynikają z tego zagadnienia organizacyjne, które możnaby ująć jako dążenie do szkoły jednolitej, podniesienia szkolnictwa zawodowego, powiększenia lub nawet zmonopolizowania wpływu państwa na szkołę, określenia selekcji w szkole. Zagadnienia pedagogiczne wyrażają się w określeniu celu nauczania i wychowania, programu i metod nauczania.

5. Szkoła jednolita. Hasło szkoły jednolitej (*Einheitsschule, école unique*) było sztandarowym hasłem walki o reformę szkoły w ogóle, a zwłaszcza o reformę szkoły średniej. Podniesiono je przed wojną w Niemczech (Dr Paul Natorp w r. 1908 na zjeździe nauczycieli w Dortmund, w r. 1914 Kerschensteiner na zjeździe nauczycieli w Kiel), a nabrało żywiołowej wprost siły po wojnie. Propagatorami hasła byli nauczyciele szkół powszechnych i lewicowi teoretycy wychowania; przeciwnikami, na ogół słabymi, byli reprezentanci szkolnictwa średniego (tzw. „*Philologen*”) i szkolnictwa

wyższego. We Francji hasło to podniesiono dopiero po wojnie, znowu w szereżach lewicowych, w bezimiennej a silnej i rzeczowej publikacji: *Les Compagnons: „L'Université Nouvelle”*¹⁾ i w książce L. Zoretti'ego: „*Education*”²⁾.

N a t o r p jasno stawia kwestię: „Szkoła ma kłaść podwaliny pod jedność zarówno rozumu (w nauce), jak woli (w wychowaniu); pod jedność jednak, która nie tylko dopuszcza każde zróżniczkowanie, o ile ono nie grozi jej zniszczeniem, lecz nawet się jego domaga...”³⁾; dalej: „jedność znaczy nie równość bez różnic (*unterschiedslose Gleichheit*), lecz jedność podstawy dla różniczkowania, zaczynającego się już w szkole jednolitej, a postępującego ciągle wyżej, i to zarówno w stronę intelektu jak woli”. „Szkoła jednolita zasadniczo zdąży do tego, by każde uzdolnienie znalazło właściwą dla siebie drogę” (j. w. str. 11). „Ustrój szkolny tak będzie musiał być zorganizowany, aby każda siła mogła się w tym kierunku rozwinąć, w którym będzie jej możliwe osiągnąć rzeczywistość najwyższy rozwój... Szkoła jednolita nie jest szkołą zrównania (*Einheitsschule — Gleichheitsschule*) mechanicznego, lecz żywą, w wysokim stopniu zróżniczkowaną szkołą jednolitą; nie tylko szkołą nauczania, lecz przez cały ciąg nauki szkołą wychowania. Nie tylko szkołą wiadomości, lecz poznania” (*Kenntnis — Erkenntnis*; j. w. str. 16).

Kerschensteiner⁴⁾ prostuje: „Wszyscy przeciwnicy tak zwanej szkoły jednolitej stali się ofiarami krótkiego spięcia, gdyż pomieszczeni jedność ogólnej organizacji z jedynym programem nauki” (*Einheit — Einzigkeit*).

Żądania przedwojenne i powojenne są więc umiarkowane i ograniczają się: a) do stworzenia jednolitej podbudowy, na której można budować gmach różni-

¹⁾ Paris, Plon, 1918.

²⁾ Paris, Fischbacher, 1918.

³⁾ Dr Paul Natorp, *Die Einheitsschule*. Berlin, 1919, Deutsche Verlagsgesellschaft.

⁴⁾ Pädag. Zeitung 1914 Nr 26 S. 527.

cowanego szkolnictwa według uzdolnień umysłowych i według usposobień wychowanków. Wspólna podbudowa, tj. zniesienie w Niemczech klas wstępnych (*Vorschule*), pozostających w związku organizacyjnym ze szkołą średnią, a więc nawiązanie kontaktu ze szkołą ludową, którego szkoła średnia całkiem nie miała.

Les Compagnons podnoszą podobne żądanie, czerpane również z dziedziny politycznej. Trzeba znieść przywilej klas posiadających, szkoła powinna wprowadzić „*fraternité*”, braterstwo, które zawiązało się w rowach strzeleckich, niech się urzeczywistni ideał Michelet'a i niech wszystkie dzieci łączą się razem, poznają, nauczą cenić, aby się rozumieć w życiu późniejszym. Powinna mieć miejsce selekcja dzieci jedynie na podstawie uzdolnień, nie majątku i pochodzenia, aby każdy zajął miejsce w społeczeństwie odpowiadające jego uzdolnieniom.

Argumenty contra czerpane są również z motywów politycznych. Żądanie szkoły jednolitej jest dziełem rewolucji, realizowane jedynie w Sowietach, na to, by rozluźnić i zburzyć porządek socjalny, religijny, moralny. Żąda się równości mimo tego, że ona nie istnieje w naturze: „Ci sami nauczyciele, te same programy, te same rozkłady godzin, te same ławki, te same mundurki i, jeżeli chcecie, te same wonie” (Action française z 10.XI. 1924 r.). Szkoła jednolita może narzucić tylko kontakt fizyczny, ale nie stworzy jedności moralnej dzieci biednych z dziećmi bogatych. To przedwczesne zmieszanie różnych klas społecznych wywoła raczej zawiść społeczną, niż braterstwo. Dzieci biednego pochodzenia nie nabiorą dystynkcji dzieci bogatych, ale odwrotnie, delikatne dzieci przesiąkną tonem, językiem, postawą, skłonnościami uliczników (Les Etudes 1924).

Argumenty rzeczowe udowadniały, że idea szkoły jednolitej wypływa z deklaracji praw człowieka i jest wnioskiem Condorceta z 1792 r. Chodzi tu o wyzyskanie energii ludu dla odbudowy pań-

stwa po wojnie, o zbliżenie ludzi do kultury. Wreszcie w teorii godzono się, że wszystkie dzieci mają prawo do nauki na wszystkich stopniach, do których uprawnia ich uzdolnienie, że obowiązkiem jest wyszukać i wyzyskać uczniów zdolnych i w konsekwencji, że wychowanie musi być bezpłatne.

Cytowane głosy z okresu najgorętszej walki o szkołę jednolitą mają nam przedstawić, że walka o szkołę toczyła się na podłożu polityczno-społecznym, że chodziło o zrównanie typów szkolnych przez usunięcie przywilejów, przez zbliżenie ludzi do siebie. Było to zrozumiałe, gdy sobie uprzytomnimy, że zarówno w Niemczech, jak we Francji i Anglii, szkoły średnie były naprawdę szkołami dla bogatych — wysokie opłaty szkolne umożliwiały tę selekcję, — że tylko absolwenci tych szkół mogli zajmować pewne stanowiska w życiu państwowym i społecznym i że tylko dla nich był uniwersytet otwarty.

Burza rewolucji, która przechodziła nad światem całym, kazała przede wszystkim te argumenty wysuwać, bo tylko one mogły doprowadzić do zwycięstwa, które rzeczywiście szkoła jednolita wszędzie odniosła, choć w różnych rozmiarach.

Szkołę jednolitą i jej realizację można bowiem rozpatrywać pod różnymi względami: organizacyjnym, materiału naukowego, ideału wychowawczego, metody nauczania, wreszcie stanu nauczycielskiego.

6. Zagadnienia organizacyjne szkoły jednolitej. Najpopularniejsza, bo najłatwiejsza do ujęcia, jest walka o szkołę jednolitą jako organizację, tj. jako ustosunkowanie np. szkoły średniej do stopnia niższego i wyższego (rozcłonowanie pionowe), oraz jako równouprawnienie typów, znajdujących się na tym samym poziomie (rozcłonowanie horyzontalne). Powstaje tu więc zagadnienie stosunku szkoły średniej do elementarnej z jednej strony i do uniwersytetu z drugiej strony. Ponad to zagadnienie różnicowania

szkolnictwa średniego w płaszczyźnie poziomej.

Najtrudniejsze jest rozwiązanie stosunku szkoły średniej do elementarnej. Znaczenie szkoły elementarnej wzrosło społecznie niesłuchanie. Ze szkoły o charakterze raczej charytatywnym stała się najpierw szkołą ludową, dla ludu, dla warstw niższych. Obowiązek nauczania, ustawowo wprowadzony w różnych państwach w różnych okresach i bardzo niejednolicie realizowany, podnosi niezmiernie znaczenie tej szkoły. Ruch społeczny, mający swój wyraz w demokratyzacji społeczeństwa, w dążeniu do wszczęcia wspólnego ideowego podłoża we wszystkich obywateli, musi w konsekwencji prowadzić do powszechności i bezpłatności szkolnictwa elementarnej. Dążenie do ugruntowania jednolitego poglądu na świat, a więc do stworzenia wspólnego zrozumienia organizacji państwowej i ponoszenia za nią odpowiedzialności, musi prowadzić do żądania przedłużenia okresu powszechnego, obowiązkowego dla wszystkich, bezpłatnego nauczania.

Stosunkowo łatwe było zniesienie klas wstępnych przy szkole średniej, trudniejsze ustalenie okresu trwania szkoły powszechnej jako podbudowy dla szkoły średniej. Tu odgrywają już rolę poza względami społecznymi względy pedagogiczne, czerpane z psychologii. Dawny okres rozpoczynania szkoły średniej koło 10 r. ż. ma pewne uzasadnienie, jako okres kończącego się chłopięctwa, a rozpoczynającego się okresu przed dojrzewaniem. Jest to okres, w którym powoli zanika mechaniczne naśladowanie, a zaczyna się krytyczne ustosunkowanie się pojęć ogólnych, a zatem są to przesłanki usprawiedliwiające nowy okres wychowania. Jeżeli jednak w szkole średniej od początku następuje zróżnicowanie na typy, to niewątpliwie wiek 10 lat nie daje żadnej podstawy do decyzji, w którym kierunku ma iść dalsze kształcenie. To był też główny argument za przesunięciem początku szkoły średniej na rok 12 lub 13,

tj. na początek okresu dojrzewania. Ale i przeciw temu postanowieniu są poważne zastrzeżenia. Przede wszystkim nie ma pewności, że zdolności ucznia rzeczywicie się wyraźnie zaznaczą w 13 roku życia co do kierunku; ponadto okres życia, który uczeń teraz rozpoczyna, jest najtrudniejszy do prowadzenia, do utrzymania karności, a najważniejszy dla wytworzenia stosunku pożądanego dla społeczeństwa ze strony tworzącego się świadomego człowieka. Przejście pod obce kierownictwo, co przy zmianie stopnia szkoły jest normą, pozbawia ucznia dawnego kierownika, który obserwował ucznia w okresie kilku lat i odpowiednio go wychowywał. Przy równoczesnej zmianie systemu wychowawczego — szkoła średnia ma inny stosunek do ucznia niż szkoła powszechna — mogą powstać i rzeczywicie powstają trudności wychowawcze, ciężkie do opanowania.

Tak polityczne tło przedłużenia okresu powszechnego nauczania spotkało się w połowie drogi z postulatami płynącymi z psychologii rozwojowej dziecka. Powoływano się przy tym na przykład szkolnictwa amerykańskiego w Stanach Zjednoczonych Am. Płn., gdzie do niedawna najistotniejszym i najsilniejszym typem szkolnym była 8-letnia szkoła powszechna, skracana co prawda ostatnio i to znowu powszechnie, na korzyść szkoły średniej do lat 6, a zatem do okresu, w którym reformatorzy chcieli rozpoczynać i w Europie szkołę średnią. Zapominano a raczej nie chciano pamiętać, że szkolnictwo amerykańskie zupełnie inaczej się rozwijało niż europejskie, że przy prymitywnych warunkach bytu wystarczała w ogóle tylko szkoła powszechna. Wyższe wykształcenie przynosiłi ze sobą specjaliści z Europy. Szkoła średnia, *grammar school*, naśladująca w formach organizacyjnych Anglię, była nadbudową, nie przeznaczoną dla wszystkich. Przy różniczkowaniu się życia w Ameryce, przy większych wymogach życia ekonomicznego i postępie techniki, oraz przy rosnącej świadomości i samopoczuciu amerykań-

skim, reforma szkolnictwa sięgnęła bardzo głęboko: skróciła ośmioletnią szkołę powszechną do lat sześciu, dodała te lata do dawnej czteroletniej szkoły średniej, która obecnie liczy także lat sześć w dwóch etapach. Nadto dążeniem obecnie jest dalsze przedłużenie szkoły średniej o dwa lata, kosztem *college*, a więc coraz większy nacisk kładziony jest na szkołę średnią.

W latach ostatnich ustaliła się norma, że okres szkoły powszechnej, na którym buduje się szkoła średnia, wynosi lat cztery w Niemczech, Austrii, Czechosłowacji, Sowieciech, cztery lub pięć lat we Francji, sześć lat trwa podbudowa w Stanach Zjednoczonych, w Anglii, krajach skandynawskich, w Polsce, w Japonii.

Wątpliwości co do rozpoczęcia okresu szkoły średniej nasuwały jeszcze inne rozważanie, a mianowicie takie rozczłonowanie szkoły średniej, aby pierwszy jej okres stanowił człon pośredni, diagnostyczny, tj. aby pozwolił na lepsze zorientowanie się w zdolnościach ucznia i więcej zdecydowane kierowanie ucznia na drogę mu właściwą przy wyborze typu szkoły średniej. Stąd utworzenie w Stanach Zjednoczonych *junior high school*, trzyletniej niższej szkoły średniej, o charakterze wybitnie diagnostycznym. W Anglii według reformy z 1926 (*Hadow Report*) szkoła elementarna rozpada się na dwa okresy trzyletnie (pierwszy od 5 do 7 lub 8 r. ż., drugi do 11 lub 12 r. ż., po którym dopiero się zaczyna szkoła średnia nowego typu, zwana *post primary school*, *senior school* lub *selective central school*, będąca nadbudową szkoły elementarnej, zupełnie różna od akademickiej *secondary school*.

Podział szkoły średniej na dwie części dyktowany jest także przez obserwację życia. Duży odsetek młodzieży opuszcza gimnazjum w 16 r. ż., przechodząc do pracy lub szkoły zawodowej, zanim osiągnie dojrzałość szkoły średniej. Rozwiązanie tego zadania prowadzi do podziału szkoły średniej na niższą i wyższą, tj. do przesunięcia terminu róż-

niczkowania szkoły średniej na typy. Dawna norma, że szkoła średnia od klasy najniższej była podzielona na typy, zanika zupełnie.

Ale sprawa przesunięcia chwili rozdzielania na typy szkoły średniej wysuwa równocześnie zagadnienie ustosunkowania się szkoły średniej (względnie jej części, która tak się powszechnie nazywała) do szkolnictwa zawodowego. Organizacyjna jednolitość szkolnictwa wymagała nie tylko stworzenia wspólnej podbudowy ze szkoły powszechnej w całości lub jej części, ale również usunięcia barier wytworzonych historycznie między typami szkół. Walka o uznanie wszystkich typów za równorzędne jest walką o przełamanie dawnych pojęć o kulturze i w następstwie tego, pojęcia szkoły ogólnokształcącej jako typu wyższego od innych.

W praktyce jednolitość szkolnictwa musiała się zrealizować w unikaniu ciągów szkolnych bez wyjścia (tzw. ślepych ulic) i w utworzeniu możliwości przejścia między poszczególnymi typami. Wiemy z krótkiego rysu historycznego, że walka o równouprawnienie szkół realnych z gimnazjami trwała niemal przez wiek cały. Równouprawnienie typów szkół zawodowych z tzw. szkołami ogólnokształcącymi także nie prędko będzie faktem dokonanym. Wprawdzie pod naporem rozwoju ekonomicznego życia i konieczności gospodarczych szkoły zawodowe muszą być zakładane i przez władze popierane, więc uprawnienia szkół zawodowych i innych znacznie pręcej nastąpią, jednak przełamanie nastawienia w psychice ludności nie będzie tak łatwe.

Polska uczyniła w tym względzie pewien wysiłek taktyczny, nadając szkołom zawodowym nazwę gimnazjum i liceum, tradycyjnie należną jedynie szkołom bezinteresownym, teoretycznym. Stany Zjednoczone wykazują rozwój w odwrotnym kierunku. Przedmioty zawodowe i techniczne wchodziły stale w zakres programów szkół elementarnych i średnich. Uczeń, korzystający

z programów szkoły średniej, mógł w wyższym lub niższym stopniu korzystać z przedmiotów zawodowych i warsztatów, a nawet tą drogą wyuczyć się zawodu. Było to więc zupełne zrównanie typów kształcenia przez wspólny budynek, personel nauczycielski i uczniów.

Dalej rozwijająca się technika wymagała głębszego i dłuższego zawodowego kształcenia i dlatego dla niektórych zawodów poczęto tworzyć oddzielne szkoły we własnym budynku i z własnym już personelem nauczycielskim. Widzimy tu więc oddzielanie się szkolnictwa zawodowego od innych typów, podczas gdy w Europie dążymy do scalaniania ideowego. W każdym razie jednolitość szkolnictwa została utrzymana.

Anglia, najwięcej konserwatywna także w zakresie organizacji szkolnictwa, nie zdobyła się na stworzenie korelacji między szkołą elementarną a średnią (*primary* i *secondary*) i stworzyła oddzielny typ szkoły o poziomie średnim, bezpośrednio złączony ze szkołą elementarną, ale nie mający nic wspólnego ze szkołą średnią, przeznaczoną dla uczniów płacących wysokie opłaty szkolne, nie dającą żadnego praktycznego wykształcenia a prowadzącą na uniwersytet dla zdobycia jakiegoś zawodowego wykształcenia. Są to właśnie szkoły *postprimary*, tak nazwane dla odróżnienia od *secondary* (*grammar schools*) i rozpoczynające się w 11 roku życia. Ponieważ zaś trwają tylko do 15 r. i mają wyraźnie praktyczny charakter (ale nie zawodowy), dlatego nazywają się *non selective*¹⁾ *central* albo *senior schools*. Obok nich są *selective senior schools*, istniejące jeszcze przed ostatnią reformą z 1926 r. zwaną *Hadow Report*, o charakterze technicznym albo handlowym, rozpoczynające naukę od 13 r. ż., a więc nie związane bezpośrednio ze szkołą elementarną, kończącą się w 11 r. ż., ani ze średnią, która rozpoczyna naukę także w 11 r. ż.

Jak widzimy, to dążenie do jednolitości szkolnictwa zostało zrealizowane tylko w ten sposób, że szkoła elementarna otrzymała wyższy stopień szkolny, „mniej akademicki” a więcej praktyczny, równoległy do dawnej szkoły średniej (*secondary*), choć bez żadnej relacji i krótszy¹⁾.

Francja również nie zdołała doprowadzić do realizacji ideałów szkoły jednolitej. Les Compagnons de l'Université Nouvelle wydają od r. 1926 biuletyn „L'Université Nouvelle” poświęcony sprawom realizacji. Osobny komitet ustanowiony od r. 1925 pracuje nad tym problemem, ale nie mógł go rozwiązać mimo rządów lewicowych, sprzyjających zasadniczo tej reformie, która ma przekształcić całe życie francuskie. Zarzuty przeciw tej reformie są natury kulturalnej, społecznej i politycznej. Jednolitość szkolnictwa, równając typy szkół, zagrozi podstawom kultury francuskiej, opartej na kulturze klasycznej. Jest to więc spór zasadniczy o pojęcie kultury, ujętej czy to z punktu widzenia literatury, humanistycznego, czy też według stosunku do rzeczy, więc pojęcia materialnego. Jakkolwiek istnieje ścisłe przenikanie się i nie dająca się usunąć współzależność kultury duchowej i materialnej, spór ten nie został we Francji rozstrzygnięty. Ze stanowiska politycznego obawiają się także wzrostu szkolnictwa prywatnego, wyznaniowego, co znowu w powszechnej opinii zagrażałoby istnieniu republiki. Sprawa posunęła się naprzód o tyle, że zrównano programy klas, przygotowujących do szkoły średniej (*lycée*), z programami szkoły powszechnej (*primaire*); personel nauczycielski tych klas poddano nadzorowi państwowemu, temu samemu, i przez wielką ilość stypendiów umożliwiono dostęp do *lycée* uczniom zdolnym a biednym. W miastach prowincjonalnych połączono sekcje techniczne wyższego stopnia szkoły elemen-

¹⁾ Educational Yearbook (Teachers College, Columbia University), praca J. H. Hallam, str. 187—229.

¹⁾ Nie dokonywujące selekcji.

tarnej (*primaire supérieure*) ze szkołą średnią (*collège*).

Niemcy stworzyły już w r. 1924 wspólną podbudowę, czteroletnią *Grundschule*, zniosły prywatne szkolnictwo elementarne, więc wprowadziły zasadniczy warunek rozwoju szkoły jednolitej (*Einheitsschule*). Ale ilość typów zbudowanych na tej *Grundschule* raczej się zwiększyła. Dwa typy: *Aufbauschule* (opierająca się na 6 klasach szkoły powszechnej) i *Oberschule* były zbliżeniem do ideału „*Einheitsschule*”, lecz pozostały jako typy próbne.

Zwycięstwo narodowych socjalistów w 1933 nie zmieniło w niczym organizacji szkolnictwa. Nacisk położono na duchową, nie organizacyjną jedność szkolnictwa. Chodziło o wprowadzenie ducha narodowego socjalizmu do szkoły, o przeobrażenie w tym duchu personelu nauczycielskiego i uczniów od najniższych do najwyższych szczebli, chodziło o ideowe „*Gleichschaltung*” szkoły. Gdy to zostało osiągnięte, zwrócono się do reorganizacji systemu szkolnictwa. Przede wszystkim skrócono ogólny czas nauki do lat 12, więc 4 letnia *Grundschule* i 8 lat *gymnazjum* (zniesiono *Oberprima*), następnie wprowadzono zasadniczo zamiast licznych dawniejszych typów tylko 2 typy szkolnictwa średniego: tzw. *Hauptschulform* i *Sonderform* (typ humanistyczny). Pierwszy opiera się na *Deutsche Oberschule*, rozpoczyna bifurkację dopiero na wyższym stopniu w kierunku językowym (dawne gimnazja) i matematyczno-przyrodniczym (dawne gimnazja realne i wyższe szkoły realne). Dla dziewcząt rozgałęzienie językowe i gospodarstwa domowego. Drugi typ, *Sonderform*, obejmuje gimnazja (nie różniczkowane) i *Aufbauschulen*, które teraz przyjmują nazwę *Hitlerschulen* i będą internatowe ze szczególniejszym naciskiem na wychowanie przyszłych kierowników partii i życia.

Reforma nie ogarnia szkolnictwa zawodowego, nie stwarza dla niego dróg łączących i pośredniczących z typami

ogólnokształcącymi, lecz przeprowadza tylko pewne uproszczenie bogato rozbudowanego systemu szkół ogólnokształcących i unifikowanie typów we wszystkich krajach.

Ale jest także wyłom przeciw zasadzie jednolitości, bo nowe rozporządzenie z 22.II.1937 pozwala uczniom zdolnym skrócić okres *Grundschule* z 4 na 3 lata. Przeciw temu przywilejowi walczyła dawniej elita nauczycieli, zwolenników jednolitej, bez żadnych wyjątków, podbudowy.

Reforma ta wkracza jednak głęboko w dziedzinę kultury niemieckiej przez postanowienie, że pierwszym obcym językiem, uczonym w szkole średniej, jest język angielski, drugim łacina, a dopiero na wyższym stopniu będzie wolny wybór nowego obcego języka. Zepchnięcie łaciny na plan drugi, a więc klasycznego wykształcenia, tak charakterystycznego i decydującego dla kultury niemieckiej, odsunięcie języka francuskiego, a więc wpływu kultury romańskiej, na bardzo daleki plan, oto zmiany, które zaważą na duchowym obliczu Niemiec.

Polska przyjęła zasadę jednolitości szkolnictwa od samych początków, a dała jej pełny wyraz organizacyjny przez ustawę o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932. W przeciwieństwie do sąsiednich krajów, w których 4-letnia podbudowa jest normą (Sowiety, Niemcy, Czechosłowacja, Węgry itd.), przyjęła Polska długą, sześcioletnią, niezróżniczkowaną podbudowę, i na niej oparła szkolnictwo zawodowe (gimnazja zawodowe) i szkolnictwo ogólnokształcące (gimnazja). Gimnazja ogólnokształcące są czteroletnie i jednolite, — szkoły zawodowe muszą być różniczkowane według zawodów — tak, że okres jednolitego, niezróżniczkowanego kształcenia wynosi 10 lat, okres dłuższy niż gdziekolwiek. Następnie licea różniczkują się na 4 typy, z których typ przyrodniczy nie ma jednak zdecydowanego charakteru.

Organizacyjnie jednolitość przeprowadzono i przez to, że istnieją możliwości przejścia z typu do typu po spełnieniu pewnych warunków.

Jednolitość szkolnictwa pod względem organizacyjnym nie została więc przeprowadzona w najgłówniejszych krajach kulturalnych (Niemcy, Francja, Anglia), gdyż natrafiła na przeszkody płynące z tradycji lub zastrzeżenia natury politycznej i duchowej. Stany Zjednoczone, Szwajcaria, kraje skandynawskie posiadają jednolite szkolnictwo, ale na skutek rozwoju historycznego, niezależnie od walki o reformę w okresie powojennym.

7. Jednolitość szkolnictwa pod względem materiału naukowego i wychowawczego. Główny nacisk w walce o szkołę jednolitą leżał na żądaniu jednolitej organizacji, na udostępnieniu wszystkich typów i stopni szkolnych dla wszystkich odpowiednio uzdolnionych. Konsekwencją formy organizacyjnej jest jednolitość ustroju wewnętrznego, więc dążenie do jednolitego materiału naukowego w szkołach tego samego stopnia i typu, i niezależnie od tego dążenie do wytworzenia jednolitego ideału wychowawczego. Sprawa materiału naukowego, więc wspólnych programów, nie natrafiła w Europie — poza Anglią — na większe trudności. Na ogół Europa posiada centralizację szkolnictwa z ministerstwem wychowania na czele, więc tylko szkolnictwo prywatne mogło się uchylać od jednolitości. W krajach, w których przeważa typ szkoły publicznej, utrzymywanej lub poważnie subwencjonowanej przez władzę centralną, istnieje wpływ na jednolitość nauczania. Chodzi tu o ustalenie wartości świadectw i dyplomów, o stworzenie pewnego miernika praktycznego i koniecznego w życiu. Szkoły prywatne, zależne od uprawnień, poddają się chętnie dyrektywom ogólnym ze strony władz.

Gdzie jednak istnieje silne szkolnictwo prywatne, będące wyrazem zdecydowanego światopoglądu (np. szkol-

nictwo wyznaniowe), tam dobór materiału naukowego niejednokrotnie decyduje o utrzymaniu danego poglądu na świat. Szkolnictwo wyznaniowe i klasowe musi dobierać materiał naukowy dla swych wychowanków, aby wszczepić w nich te właśnie a nie inne wartości kulturalne. Wolność taka istnieje w Anglii i w Stanach Zjednoczonych. Ale zarówno *Fisher Act* z 1918 r. jak *Hadow Report* z 1926 r. przewidują w Anglii środki oddziaływania na te instytucje w określonym kierunku. Uzależnia się subwencje materialne od spełnienia warunków, tyjących programów naukowych, kwalifikacji personelu nauczycielskiego, wyposażenia itd. Np. w Anglii i Walii na 317 lokalnych władz wychowawczych (*local education authorities*) w r. 1930 zgodziło się na zasady *Hadow Report* 287 instytucji, a pozostałych 30 niewątpliwie pójdzie za ich wzorem. Władze federalne Stanów Zjednoczonych tylko przez dotacje mogą wpływać na rządy stanowe w kierunku podnoszenia poziomu naukowego i przyjmowania określonego programu naukowego. Ta forma jednolitości szkolnictwa daje się realizować bez walki zewnętrznej.

Niemniej ważną rzeczą dla władz szkolnych jest stworzenie jednolitego ideału wychowawczego. Troska o ideał wychowawczy, usiłowanie do ujęcia ideału tego w formę hasła dość atrakcyjnego i jasnego, aby stało się dobrem i własnością wszystkich, wyrosły dopiero po wojnie. Podane wyżej przyczyny, które wpłynęły na potrzebę reformy wychowania, kryją w sobie także potrzebę stworzenia jednolitego typu wychowania, typu obywatela i człowieka. Dawniej sprawy światopoglądowe nie odgrywały w życiu państw tak ważnej roli, z wyjątkiem okresów rewolucji i wojen. Ideały społeczne wyłaniały się, przy dość powolnym tempie życia i niezróżniczkowanych dążeniach, podświadomie; przy autorytecie niewzruszonym Kościoła i moralności, państwa i jego rządów, ustalone-

go porządku społecznego, ideał wychowawczy mógł być określony pojęciami kultury, moralności, miłości ojczyzny itd., mało albo wcale się nie zmieniającymi.

Obecnie skutek niepewności bytu politycznego, zachwiania się doktryn społecznych i moralnych, skutek rozbudzenia indywidualności i demokratyzacji grozi załamaniem się podstawa bytu państwowego i kultury. Tu jest też powód, dla którego czy wszystkich zwrócone są na szkołę, jako instytucję wychowującą przyszłe pokolenia; od szkoły oczekuje się zaradzenia obecnym brakom, realizacji ideałów i dążeń. Szkoła rozporządza tylko programem naukowym i metodami postępowania. Ale programy i metody mogą być skuteczne tylko wtedy, gdy są ożywione jedną ideą, wiarą, entuzjazmem wykonawców, udzielającym się także wychowankom. Stąd poszukiwanie ideału wychowawczego, stąd usiłowanie podporządkowania szkoły pewnym tendencjom.

Siłą motoryczną po wojnie była w pierwszym okresie chęć zapobieżenia wojnom, pacyfizm, wynikający z braterstwa i zaufania wzajemnego narodów. W logicznym związku z tą ideą była niechęć do wszystkiego, co wojnę wywołało lub jej służyło. Więc negatywne nastawienie wobec dawnych ideałów i dawnego porządku społecznego świata. Ponadto zwycięzcy pragnęli umocnić zdobyte, pokonani odzyskać utracone dobra materialne i moralne, przede wszystkim wiarę w siebie i swą siłę. Budzą się więc imperializmy i nacjonalizmy, które dążą do utrwalenia, względnie zmienienia teraźniejszości. Jakkolwiek idee te rodziły się w mózgach czy sercach ludzi dorosłych, to jednak nadzieje wszelkie łączyły się z młodym pokoleniem, które, lepsze i bogatsze o doświadczenia poprzedniej generacji, naprawi zło. Najgrubszy materializm polityczny czy ekonomiczny należało ubrać w idealne hasła, które by mogły zapalić i pozyskać.

Włochy stawiają przed oczy miraż *imperium Romanum*, panowanie nad światem. Niemcy — zjednoczenie narodu, uświadomione do najmniejszej komórki, czerpiące swe siły z pragermanizmu, wyższego nad wszystkie plemiona. Sowiety mają misję przebudowy świata drogą rewolucji, stworzenia nowego porządku, który zapewni szczęście wszystkim. Japonia — zjednoczenie rasy żółtej w swym państwie, opanowanie Azji a może i świata. Polska realizuje hasło „podciągnięcia wzwyż”. Mniejsze państwa dążą do uświadomienia swych wartości plemiennych i kulturalnych, do stworzenia nacjonalizmu, który zapewni byt i powodzenie. Hasła zaborcze większą mają siłę, niż hasła tolerancji i konserwatyzmu.

Stąd niezależnie już od agitacji, ale jako wynik najżywoźniejszych potrzeb, każdy program wychowania przejęty jest ideą służenia państwu, ideą uświadamiania narodowego i ideą niezależności ekonomicznej.

Jednolitość szkolnictwa warunkuje naturalnie jednolitość idei wychowawczej poprzez wszystkie stopnie. Ale szkolnictwo elementarne oddziaływa tylko mechanicznie, przez naśladowanie, dopiero w okresie wychowania średniego idee te stają się świadomym i koniecznym pokarmem młodego pokolenia. Od skuteczności wszczepiania tych hasel na stopniu szkoły średniej w okresie tworzenia się idealizmu, poglądu na świat, budzenia drzemających w życiu afektywnym podświadomych sił, zależy przyszłe pokolenie i przyszłość państwa i narodu. Szkolnictwo wyższe nie obejmuje już tak wielkich mas młodzieży i nie ma tak bliskiego związku i wpływu na młodzież. Ono też mniej decyduje o obliczu całego pokolenia.

Ideowa jednolitość szkolnictwa jest w pełni realizowana.

8. Jednolitość szkolnictwa pod względem metod wychowawczych. Można ją pojąć w obrębie danego systemu szkolnego, albo wężiej w obrębie jedne-

go stopnia szkolnego. Nie jest ten postulat hasłem popularnym, bo wkracza w dziedzinę fachowości. Metody nauczania wynikają: a) z natury uczonego przedmiotu (inaczej rachunków trzeba uczyć, niż historii); b) ze stopnia nauki (metody szkoły elementarnej są inne niż szkoły średniej, te zaś różnią się od metod nauczania wyższego); c) z ogólnych zasad psychologii.

Niewątpliwą jest rzeczą, że ważność metody wyrosła dopiero w ostatnich latach, że w okresie dawniejszym uważano metodę za rzecz uboczną. Powodem tego jest ekonomia wysiłku i konieczność osiągnięcia upragnionego rezultatu w określonym terminie. Jeżeli cel wychowania szkolnego, wyrażający się w dążeniu do urobienia takiego lub innego typu obywatela, wywołania tego lub innego dynamizmu, okazuje się tak ważny, to także metody tego oddziaływania nabierają dużego znaczenia. Nie chodzi tu naturalnie o metody nauczania tego lub innego przedmiotu szkolnego, ale raczej o metody oddziaływania na masy. Wychowanie faszystowskie i hitlerowskie, a w pewnym okresie sowieckie, wykazywało tę jednolitość metod postępowania. W mniejszym stopniu jest ona we wszystkich systemach wychowawczych, a miarą jej jest dynamizm ideowy młodego pokolenia.

Dla ilustracji powyższej tezy niech służy ostatnio wydana przez rząd Rzeszy Niemieckiej ustawa z I.XII 1936 r. o Młodzieży Hitlerowskiej (*Gesetz über die Hitlerjugend*).

Uzasadnienie i sama ustawa niezmiernie krótka i jasna: „Od młodzieży zawisła przyszłość narodu niemieckiego. Cała młodzież niemiecka musi być dlatego przygotowana do spełnienia przyszłych obowiązków: § 1. Cała młodzież niemiecka Rzeszy niemieckiej zostaje zorganizowana w młodzież hitlerowską. § 2. Cała młodzież niemiecka będzie wychowywana oprócz domu rodzicielskiego i szkoły w związkach młodzieży hitlerowskiej pod względem fizycznym, du-

chowym i moralnym w duchu narodowego socjalizmu do służby dla narodu i wspólnoty narodowej”. § 3 oddaje kierownictwo całej młodzieży przywódcy młodzieży Rzeszy Niemieckiej (*Jugendführer des Deutschen Reiches*) z siedzibą w Berlinie i bezpośrednią zależnością od Führera. § 4. Rozporządzenia wykonawcze i uzupełniające wydaje „Führer und Reichskanzler”.

Środkami działania jest pobudzanie ambicji dla osiągnięcia coraz wyższego stopnia doskonałości, według którego stanowiska będą rozdzielane (*Leistungsstufe*), i wychowanie przez grupę na zasadzie dobrowolnego wysiłku.

Dla uzupełnienia trzeba dodać, że przed wydaniem tej ustawy w związkach hitlerowskich było już zorganizowanych w r. 1936 około 6 milionów młodzieży według danych oficjalnych. Ustawa sankcjonuje więc stan rzeczywisty.

9. Jednolitość szkolnictwa a jedność personelu nauczycielskiego. Konsekwencją pojęcia jednolitości szkolnictwa jest jednolitość stanu nauczycielskiego. Narodziny tamtego hasła prowadziły do żądania stworzenia jednego stanu nauczycielskiego, obejmującego wszystkie stopnie szkolnictwa. Warunkiem prowadzącym do tego jest równość kształcenia personelu nauczycielskiego pod względem pedagogicznym. Stąd pierwszy krok to podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych, żądanie, żeby kształcenie zawodowe odbywało się na wyższych uczelniach. Różnice kształcenia naukowego mają decydować o stopniu szkoły, do której uzyska kandydat kwalifikacje. Ponieważ praca wychowawców jest na wszystkich stopniach równie ważna dla życia zbiorowego, więc powstaje żądanie objęcia wszystkich nauczycieli jedną ustawą, określającą ich prawa i obowiązki. Jednolitość personelu ułatwić ma pracę na wszystkich stopniach przez jednolite uświadomienie i zdążanie do tego samego celu.

Komisja Edukacji Narodowej w Polsce, która w życie wprowadziła doskonały, jednolity system szkolny, stworzyła jeden stan nauczycielski. Jednolity system szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych powoduje także jednolitość personelu nauczycielskiego; mowa naturalnie o ostatnich dwóch dziesiątkach lat, w których się wytworzył stan nauczycielski, jako zawód na życie, a nie przypadkowe zajęcie. Niemcy hitlerowskie uznały za konieczność wytworzenie jednolitego dzięki tej samej ideowości stanu nauczycielskiego. Kształcenie odbywa się w wyższych uczelniach specjalnych (*Hochschulen für Lehrerbildung*) na zasadzie życia internatowego, obowiązkowego (*Kameradschaftshaus*), przy czym ideami przewodnimi są: idea kierowania i posłuszeństwa w ciągłym przenikaniu się, idea wzajemnej kontroli i wspomaganie jako czynników życia społecznego. Rozporządzenie z 12.X.1935 postanawia, że wszyscy kandydaci na nauczycieli szkół średnich muszą mieć dwa półroczna studiów i życia internatowego w tych szkołach.

Realizacja tego postulatu jednolitości szkolnictwa jest na ogół dopiero w samych początkach swej realizacji.

10. Ekspansja szkolnictwa średniego. Walka o usunięcie barier, oddzielających przede wszystkim szkolnictwo średnie ogólnokształcące od elementarnej i zawodowej, prowadziła bezpośrednio do zaludnienia tych szkół w innym przekroju społecznym niż dotychczas. Wysokie opłaty szkolne, znaczne wymagania egzaminacyjne, nie oparte bezpośrednio na programach szkoły elementarnej publicznej, prowadziły do jednostronnej selekcji młodzieży szkół średnich. Były to dzieci warstw dobrze materialnie i przeważnie kulturalnie sytuowanych. Otwarcie bram szkoły średniej dla wszystkich spowodowało napływ młodzieży z innych warstw społecznych. Poza tym istnieje po wojnie jeszcze silniejszy pęd do kształcenia niż w czasach dobrobytu materialnego

przedwojennego. Szkolnictwo średnie ogólnokształcące było pożądanym typem szkolnym, bo prowadziło do zawodów umysłowych, uchodzących w opinii powszechnej za lepsze i wyższe społecznie.

Zagadnienie pomieszczenia tej młodzieży i opanowania kulturalnego jest nowością w tym szkolnictwie. Szkolnictwo amerykańskie wykazuje w 30 latach dziesięciokrotny wzrost liczby uczniów w szkołach średnich (w r. 1900 uczniów 519,251, w r. 1934 ponad 5 milionów). Sowiety wykazują sześciokrotny wzrost liczby uczniów na poziomie średnim w porównaniu z liczbą uczniów w carskiej Rosji¹⁾; wynosi ona koło 5½ miliona.

Z objawem tym spotykamy się we wszystkich krajach. Jest to normalne i konieczne następstwo demokratyzacji szkolnictwa i stosunków społecznych. Objaw garnięcia się szerokich mas do szkoły i dźwiganie się ich na coraz wyższy stopień kultury, to objaw pożądanym i zdrowym. Ale następstwem jego będzie przez pewien okres zaburzenie równowagi społecznej, bo wyższe wykształcenie pożąda wyższego stanowiska i wynagrodzenia. Ilość stanowisk wyższych jest jednak nieproporcjonalnie mała w porównaniu ze stanowiskami niższymi. Nie wszyscy kandydaci z wyższymi studiami będą mogli otrzymać wyższe stanowiska, z konieczności przyjmą niższe stanowiska, bo w konkurencji o nie będą mieli wyższe warunki. W następstwie podaży sił lepszych w nadmiarze będą rosły wymagania na niższe stanowiska; wytworzy to ten niepożądany stan, że długie i kosztowne nieraz przygotowanie naukowe nie będzie wyzyskane na zajmowanych stanowiskach. Następstwem tego będzie gromadzenie się materiału niezadowolonego i niechęci, elementów uczuciowych o wielkim dynamizmie, ale wrogich porządkowi społecznemu. Gromadzenie proletariatu umysłowego.

¹⁾ Sergiusz Hessen, *Der gegenwärtige Stand des russischen Schulwesens*, w „*Erziehung*”, styczeń i luty 1936.

wego i obniżenie poziomu kulturalnego, bezrobocie umysłowych pracowników, oto uboczny produkt pożądanego objawu społecznego, wyrażającego się w pędzie do kształcenia.

Ekspansja szkolnictwa średniego to równocześnie problem rozmieszczenia młodzieży w typach szkolnych, odpowiadających ich uzdolnieniu, a zatem zagadnienie selekcji, oraz problem takiego zaludnienia typów szkolnych, zwłaszcza zawodowych, jakie odpowiada potrzebom społecznym.

Zagadnienie selekcji jest zagadnieniem pedagogicznym, chociaż wkraczającym w życie społeczne; zagadnienie drugie, to zagadnienie polityki szkolnej, także niezmiernie skomplikowane.

Selekcja mechaniczna czy materialna (płeć, wiek, możność zapłaty) nie wchodzi w to zagadnienie. Chodzi raczej o możność trafnego oceniania uzdolnień uczniów, o psychologiczne i psychotechniczne badania, oraz o taką znajomość życia i zawodów ze strony wychowawców, aby mogli stać się naprawdę pożądanymi i pożytecznymi doradcami uczniów i rodziców. Zadanie niełatwe, które nieprędko może być spełnione.

Na razie pragniemy odświeżyć szkoły średnie przez przyjmowanie uczniów wiejskich i robotniczych. Jest to nie tylko wyraz przekonań demokratycznych, które stały się przekonaniem powszechnym, ale także wiary, że doły społeczne, nie zepsute przez kulturę i nie zużyte, są kopalnią talentów i sił, które trzeba dla dobra ogólnego wyzyskać. Dążenie to natrafia w rzeczywistości na nieprzewidziane przeszkody. Pauperyzacja sfer wiejskich, wywołana przez długotrwały kryzys powojenny, stała się barierą trudniejszą do usunięcia niż dawne przepisy selekcyjne szkoły. Procent młodzieży wiejskiej w szkołach, przynajmniej w społeczeństwie polskim, w zastraszającym sposobie zmalał, a sztuczne środki ponownego pozyskania go dla szkół wy-

dadzą owoce dopiero w późniejszym czasie.

Także drugi moment, wiara w talenty, ukryte wśród ludu, nie znajduje statystycznego potwierdzenia. Badanie powodzenia uczniów w szkołach wykazuje, że pomyślne wyniki stoją w dużej korelacji ze stanowiskiem społecznym rodziców. Teoretyczne rozważania uczą, że ci, którzy więcej osiągnęli, mają więcej do dania dzieciom; teoria wpływu środowiska potwierdza tę konkluzję. Fakt, że dzieci proletariackie osiągają dobre wyniki w szkołach, nie przeczy temu twierdzeniu, gdyż ci robotnicy, rolnicy itd., którzy wbrew istniejącym zwyczajom zdobyli się na wysłanie dzieci do szkół średnich i wyższych, reprezentują niewątpliwie najwyższą kategorię jakościową w swoim środowisku. Naturalnie, położenie materialne ma tylko częściowe znaczenie, skład dziedziczny genów, tkanka nerwowa wpływają w równej mierze na powodzenie. Zbyt mało przeprowadzono badań naukowych nad tym zagadnieniem, aby można było na nie z pewnym prawdopodobieństwem odpowiedzieć.

11. Stosunek szkoły średniej do państwa i Kościoła. Z poprzednich wywodów wynika, że pod wpływem zmienionych warunków społecznych i wzrostu znaczenia wychowania dla państwa nie jest rzeczą obojętną, w czyich rękach znajduje się szkolnictwo. Szkolnictwo powszechne jest w tym względzie ważniejsze, bo przez powszechność swoją ma większy, bardziej zdecydowany wpływ na całą prawie ludność. Dlatego też szkolnictwo powszechne jest najczęściej w rękach państwa, z wyjątkiem Anglii, częściowo Francji, Hiszpanii przed rewolucją. Niemcy zabroniły ustawowo tworzenia prywatnych szkół elementarnych.

W odniesieniu do szkolnictwa średniego stosunek państwa jest nieco liberalniejszy. Wchodzi tu względy natury materialnej, gdyż szkoła średnia prywatna zastępuje państwo w tworzeniu

szkolnictwa, a więc oszczędza wydatków. Ale korzyść materialna ze strony państwa nie jest czynnikiem najważniejszym. Państwo musi mieć prawo kontroli i nadzoru nad szkołami średnimi. Powody były wyłuszczone poprzednio. Chodzi o kontrolę i wpływ na tworzenie się takiego a nie innego poglądu na świat.

A n g l i a odnosi się do szkolnictwa prywatnego z całą tolerancją i liberalizmem. Ale poczucie lojalności państwowej i poczucie odpowiedzialności każdego obywatela za wielkość i potęgę Wielkiej Brytanii jest też cechą samo przez się zrozumiałą na przestrzeni państwa. Liczne, bardzo liczne instytucje, przeważnie o charakterze religijnym, utrzymują swoje szkoły, bo muszą dbać o wychowanie zwolenników swej ideologii. Państwo różnymi środkami wpływa na podniesienie poziomu naukowego, wprowadzenie urzędów higienicznych, odmłodzenie metod itd. Przy znanym liberalizmie angielskim odbywa się to bez narzucania, lecz drogą porozumienia.

Obok państwa występuje jako właściciel i organizator szkoły średniej **g m i n a**, która współzawodniczy niekiedy z państwem w ten sposób, że stara się uczynić swe szkoły lepszymi i lepiej je wyposażyć dla dobra swych obywateli. Ale lojalność gmin nie ulega nigdy wątpliwości.

Drugim czynnikiem jest **K o ś c i ó ł**. Właściwie Kościół zawsze uważał domenę szkolnictwa za swoją własną i zawsze chciał szkolnictwo posiadać dla celów propagandy własnej ideologii, lub przynajmniej domagał się wpływu na wychowanie swoich wyznawców. Religia jest jednym z najważniejszych czynników wychowania, znaczenie jej w wychowaniu raczej rośnie w okresach rozluźnienia starych form, aniżeli maleje. Więc i czasy współczesne, charakterystyczne przez sceptycyzm i relatywizm oraz upadek autorytetu, nie mogą nie wyzyskać wpływu religii na wychowanie.

Są kraje, w których nie ma w szkołach nauki religii według tego lub innego wyznania (Stany Zjednoczone, Francja, Anglia, Rosja Sowiecka), ale mimo to wychowanie nosi cechę religijności (bezbożnictwo w Sowietach jest także religijnością negatywną), a kościołom zostawia się troskę, przy użyczeniu im pełnego poparcia (nie należą tu Sowiety), o wychowanie religijne. Czwartki we Francji, wolne od obowiązkowej nauki, są według pierwotnych zamierzeń dniem, w którym uczniowie, zgodnie z wolą rodziców, mogą zadość uczynić obowiązkom religijnym.

W krajach, w których uczy się religii w szkołach, zachodzi pytanie, w jakich granicach utrzymać wpływ Kościoła. Najdalej posuniętą formą jest szkoła wyznaniowa, w której uczniowie i personel uczący należą do tego samego Kościoła. Inną formą jest równoczesna nauka dla różnych wyznań, przy czym i personel nauczycielski dobierany jest w odpowiednim odsetku do liczby wyznawców danego Kościoła. Inna forma wreszcie to uprzywilejowanie jednego Kościoła, a ułatwianie wyznawcom innych religii nauki ich religii w godzinach szkolnych lub pozaszkolnych.

W zakresie szkoły średniej wyraża się w większości państw współpraca tych czynników dla dobra wychowania.

Gdy mowa o wpływie Kościoła na dobór młodzieży, to można jeszcze wspomnieć **k o e d u k a c j ę** jako formę współżycia płci na terenie szkoły. Na ogół koedukacja nie istnieje na terenie szkoły średniej, raczej jest tolerowana jako konieczność ekonomiczna, niż popierana jako forma wychowania. Wyjątek stanowią Stany Zjednoczone, w których koedukacja jest normą, ale wytworzoną w drodze rozwoju historycznego, nie zaś na podstawie przesłanek pedagogicznych. W Europie, poza krajami skandynawskimi i Sowietami, koedukacji jako ogólnej formy nie ma. Jest ona sporadycznie tylko wprowadza-

na w małych miejscowościach dla ułatwienia nauki dziewczętom.

12. Tendencje przeobrażenia wewnętrznej organizacji szkoły średniej: nauczanie czy wychowanie. W rozważaniach naszych kładliśmy dotychczas nacisk na reformę szkolnictwa średniego pod względem organizacji zewnętrznej. Nie można jednak było pominąć milczeniem dążenia do zmiany wewnętrznej organizacji szkoły. Ułatwi nam to poniższe uwagi.

Pierwszym zagadnieniem, które się narzucało z całą siłą, było pytanie, czy szkoła w ogóle a szkoła średnia w szczególności ma nauczać, podawać wiadomości więcej lub mniej z życiem związane, czy też ma kłaść nacisk na wychowanie, na wyrobienie moralnej osobowości w wychowankach. Pytanie to zadawano już w ostatnich latach przed wojną i starano się na nie odpowiedzieć przez żądanie, by szkoła wychowywała swych uczniów. Odpowiedź ta znajdowała nawet praktyczne rozwiązanie w szkołach internatowych, zakładanych na wsi, w których uczniowie spędzali cały czas w towarzystwie swych nauczycieli i ich rodzin, w których więc oddziaływanie wychowawcze na ucznia mogło być wszechstronne. Przypomniano sobie, że właściwie szkoły średnie i wyższe w Anglii są zakładami przede wszystkim wychowawczymi i że można korzystać z tych wzorów. Powstają więc szkoły jak *Landerziehungsheim* Hermana Lietza w Niemczech i Szwajcarii, szkoły doświadczalne Wynekena, Geheeba, Bertholda Otto w Niemczech, szkoły o podobnych założeniach lecz nieliczne we Francji i Austrii. Ale były to tylko eksperymenty, nawet udane, obejmujące mały odsetek młodzieży zamożnej.

Równocześnie jednak stosunki tak się rozwijają, że rodzice coraz częściej odczuwają trudności oddziaływania wychowawczego. Powodem może być zajęcie zawodowe rodziców poza domem, lub brak czasu na opiekę nad dzieckiem, a najczęściej świadomość niekompeten-

cji, trudności doboru środków wychowawczych i obawa przed odpowiedzialnością za wynik wychowania. Rozwój szkolnictwa w ostatnich dziesiątkach lat jest społecznym wyrazem potrzeby stworzenia instytucji, która by przyjęła na siebie funkcję wychowywania i nauczania. Również i rozważania psychologiczne wykazują aż nadto dobrze, że nie można odłączyć procesu nauczania od równoczesnego wpływu wychowawczego, w znaczeniu kształcenia osobowości, tj. ustalania stosunku do siebie, ludzi i rzeczy. Ale jednak szkoła nie może zrezygnować z istotnego swego zadania, podawania wiadomości w formie uczenia, czy raczej prowadzenia do uczenia się. Dobór wiadomości jest rzeczą programów naukowych. Dobór programów jest znowu wyrazem poglądu na świat, potrzeb społecznych i stosunku do innych, wyższych stopni szkolnictwa. Pytanie nasze: „wychowanie czy nauczanie” musi znaleźć odpowiedź: „nauczanie i wychowywanie” — a raczej: nauczanie, które jest zarazem procesem świadomie wychowawczym.

13. Cele szkoły średniej. Odpowiedź powyższa określa cele szkoły średniej w najogólniejszych zarysach. Dla ich realizacji trzeba bliżej wypełnić treść żądania zarówno wychowania jak nauczania.

Celem szkoły średniej było przez wieki całe przygotowanie do uniwersytetu. Mimo komplikowania się stosunków szkoła średnia przygotowywała do uniwersytetu i była organizacyjnie przez długi czas z uniwersytetem związana i od niego zależna. Egzamin dojrzałości, poprzednio bakalaureat, były świadectwem uniwersytetu, stwierdzającym dojrzałość ucznia do dalszych studiów. Mimo niezależnienia egzaminu dojrzałości od uniwersytetów, pozostała na świadectwach klauzula dojrzałości do studiowania na uniwersytecie.

Początkowo żądania ze strony społeczeństwa i życia, aby szkoła średnia odpowiadała potrzebom istotnym, rozbiły

się o niewzruszoną postawę szkoły średniej. Dla tych celów zakładano więc inne szkoły, realne lub później zawodowe. Szkoła średnia zaślaniała się od czasu neohumanizmu, więc od początku XIX wieku, ideałem ogólnego kształcenia, który najlepiej się wyrażał w bezinteresowności nauki, więc w jej oderwaniu od potrzeb praktycznego życia. Ideał gimnazjum humanistycznego, wyrażający się w dążeniu do wszechstronnego rozwoju sił duchowych człowieka, do wytworzenia osobowości, wznoszącej się ponad doczesność i materię, przetrwał cały wiek XIX, bo dopiero ataki przeciw temu ideałowi rozpoczęły się w drugiej jego połowie. Można wprawdzie zwalczać pojęcie ogólnego kształcenia jako niereczywiste, jako nie odpowiadające dzisiejszym poglądom na życie umysłowe ze stanowiska psychologii, ani potrzebom społecznym i ewolucji pojęcia kultury — to jednak w ujęciu „ogólnego kształcenia” przez humanistów są elementy, które i dzisiaj mają swe znaczenie. Na pojęcie to bowiem składa się czynnik autonomicznego rozwoju osobowości na podłożu pojęcia dobra, piękna, prawdy, czynnik wrastania w świat otaczający i jego tradycje i wreszcie czynnik rozumienia świata i człowieka, czyli siebie samego na tle społeczeństwa, kultury, świata.

W określaniu celów szkoły średniej pozostanie nadal dążenie do stworzenia osobowości, chociaż bliższe określenie tej osobowości będzie ulegało zmianom, zależnym od napięcia różnych współczesnych ideałów.

Cel ten o charakterze humanistycznym, tj. ogólnoludzkim, nabiera pod wpływem rzeczywistości pewnej barwy życia. Potrzeby społeczne, państwowe, konieczność wytworzenia ducha wspólnoty, określonego światopoglądu, nadają wychowaniu charakter praktyczny, społeczny, państwowy. Różne drogi mają do tego celu prowadzić, jak podkreślanie wartości kulturalnych narodu, zasady pracy w nauce, organizacyjne życie młodzieży, przygotowanie wojskowe itd.

Koncesją również dla potrzeb życia praktycznego jest akcentowanie idei produkcji, zrozumienia życia ekonomicznego i twórcza z nim współpraca.

Natomiast jedyny cel dawniejszej szkoły średniej: przygotowanie do szkół wyższych — schodzi na dalszy plan, jest jednym z celów, zapewne według kodyfikacji celów nie najważniejszym, nie jedynym.

Jeżeli analizować będziemy ideologię wychowania w szkole średniej któregośkolwiek kraju, to zawsze natrafimy na dwa aspekty: kształcenie osobowości, zdolnej do odegrania ważnej roli w życiu społecznym i państwowym, i kształcenia człowieka twórczego, mogącego wrosnąć w życie ekonomiczne, produktywne danego narodu i państwa. Indywidualizm ustępuje miejsce duchowi wspólnoty społecznej, idealizm praktycznemu pojmowaniu życia. Cel dawny przygotowywania do studiów wyższych, a więc służba dla kultury, wchodzi w cień. Szkoła średnia staje się celem sama w sobie. Człowiek przez nią kształcony ma stać się świadomym wyrazicielem kultury i prądów, przenikających życie społeczne w danym okresie.

14. Metody oddziaływania. Ze zmianą celu musiały ulec zmianie także metody i środki działania. Przez cały wiek XIX panowało w szkole średniej dążenie do formalnego kształcenia.

Z chwilą, gdy wypłynęła sprawa doboru przedmiotów nauczania w szkole, zmiany programu, poddano także rewizji pogląd na formalne kształcenie. Przekonano się eksperymentalnie, że wartość formalnego ćwiczenia wynika z charakteru przedmiotu i zasięg wpływu ćwiczenia zależy od ilości wspólnych elementów, zawartych w różnych przedmiotach. Szkoła ma więc dobrać reakcje, które mają największą wartość kształcenia. Funkcjonalne kształcenie, jakim było formalne kształcenie przez trzy ćwierci wieku, przechodzi później w kształcenie kategoriałne; każe ono doszukiwać się wspólnych, zasadniczych zjawisk, jakby

kamieni węgielnych, podstawowych pojęć i związków, gdyż one mogą wzmocnić proces myślenia i przez to wykształcić umysł.

Większy też nacisk kładzie się na dobór metod nauczania, które mają wzmocnić proces uczenia się, chłonność umysłu, oraz na taki dobór materiału naukowego, aby przyczynić się do wytworzenia osobowości określonej.

Nowa szkoła średnia wprowadza więc w doborze materiału naukowego to wszystko, co ma pogłębić stosunek jednostki do kultury własnego narodu, co ma ją silniej zespolić z ziemią rodzinną, otoczeniem, tradycją, rasą. Wyrasta zagadnienie kultury narodu w najszerszym tego słowa ujęciu, więc nie tylko kultury duchowej w dawnym rozumieniu, lecz także i kultury materialnej, życia ekonomicznego i politycznego jako narzędzie kształcenia.

W metodach postępowania zarzuca się ćwiczenie, memorowanie, dryl, dawną gimnastykę umysłową, a wprowadza obserwację, eksperymentowanie, rozumowanie. Dawniejsze dążenia, by naukę uczynić abstrakcyjną, zastępuje usiłowanie związania nauki z życiem, z eksperymentem aktualizowania jej aż do skrajności. Zasada pracy i aktywności ucznia opanowuje szkołę. Dążenie do wiązania wiadomości przez wspólne elementy prowadzi logicznie do zasady koncentracji, pojmowanej bardzo różnie w prawdzie, ale zasadniczo prowadzącej do wiązania wszystkich przedmiotów jedną ideą wychowawczą.

Dla osiągnięcia nowych celów wprowadza się do programów i życia szkolnego największą wszechstronność. Wychowanie estetyczne, pogłębienie stosunku do życia społecznego, wychowanie fizyczne, a nawet pewne pogłębienie filozoficzne, oto cechy nowej szkoły średniej. W dążności do stworzenia całego człowieka, do wyrobienia jego zdolności rozumowania i sądu, do zaostrenia jego obserwacji zaczęto lekceważyć posiadanie dobrze ugruntowanych wiadomości,

ujmowanie ich w pewien system, niedocenianie wartości pamięci i zdolności logicznego rozumowania. Niewątpliwie złe skutki tego skrajnego odwrócenia się od dawnego „drylu” szkolnego nie dadzą długo na siebie czekać. Zdolność myślenia, kojarzenia logicznego pojęć, uogólnianie pewnych zjawisk celem tworzenia praw, łatwość przechodzenia od konkretnego do abstraktu to wynik długiego i umiejętnego ćwiczenia.

W metodach nauczania widzimy silne oddziaływanie metod nauczania elementarnej na średnie. Nauczanie elementarne skorzystało najwięcej z wyników psychologii eksperymentalnej. Oparło się konsekwentnie na rozwoju psychicznym dziecka, uznaje jego właściwości i apeluje stale do jego aktywności i zainteresowania. W tym duchu też przekształcono programy nauczania. Pragnienie zainteresowania dziecka, zajęcia go pracą, prowadziło do większego podkreślania swobody i zabawy. W szkole średniej zaczęto również dostosowywać przedmioty nauczania do zainteresowania ucznia. Ułatwiać i uprzystępniać każdy przedmiot, często kosztem systematyczności przedstawienia i pogłębienia, oto nakaz nowych programów. Eksperymentowanie, gdzie ono tylko może mieć miejsce, zastępuje dawną werbalną naukę.

Należy życzyć sobie, aby następowało dalsze respektowanie właściwości duchowego rozwoju ucznia, ale nie powinno to odbywać się kosztem zakresu i systematyczności nauczania. Abstrakcyjne nauczanie, zwane modnie werbalnym, znika coraz więcej, praca samodzielną ucznia, laboratoryjne metody cechują szkołę średnią i różnią ją od dawnej.

Przygotowywanie do życia, do zrozumienia jego zjawisk, pewien utylitaryzm, który szkołę opanował, zepchnął na dalszy plan, najczęściej na ostatnie dwa lata szkoły średniej, przygotowanie do studiów wyższych. W tych latach końcowych pragną programy naukowe wyzwolić inicjatywę ucznia, jego zdolność do

samodzielnej pracy i opanowania większych odcinków wiedzy. Czy to szkoła osiągnie? Czy przeskok od metod pracy w niższych szkołach do metody pracy prawie uniwersyteckiej będzie możliwy, przyszłość pokaże.

Cechą ogólną szkoły średniej doby obecnej jest poszukiwanie najskuteczniejszej metody pracy i najodpowiedniejszego materiału nauczania. Jak długo życie społeczne nie skryształizuje się w pewnych formach kultury, tylko będzie ciągle szukać rozwiązania piekących a tak sprzecznych dążeń, szkoła średnia będzie również ulegała ciągłym zmianom. Może samo dążenie do zmian, ciągle jakby odradzanie się nie jest złem samo w sobie, ale konieczną rzeczą jest także wyrobienie personelu nauczającego, aby orientował się w zjawiskach życia społecznego i wśród zwalczających się dążeń umiał kroczyć pewnie ku ideałom, do których świat podąża.

W związku z wymienionymi zmianami pozostaje także chwiejność w ustaleniu *n o r m u k o ń c z e n i a* studiów średnich. Do niedawna normą taką był egzamin dojrzałości, bakalaureat, jako pozostałość dawnego egzaminu uniwersyteckiego. Z chwilą, gdy cel przygotowania do wyższych uczelni odpadł lub zsunął się na plan dalszy, egzamin ukończenia szkoły średniej stracił swe uzasadnienie. Widzimy też tendencję zastąpienia tego egzaminu zwykłym świadectwem ukończenia gimnazjum lub liceum, ogólnie mówiąc, szkoły średniej. Jest to właściwie logicznym następstwem wytworzonego stanu, tym bardziej, że szkoły wyższe normalnie wprowadzają we wszystkich krajach egzamin wstępny, decydujący o przyjęciu na studia.

15. Współpraca domu ze szkołą. Dla zrealizowania celu, o którym wyżej była mowa, szkoła średnia przyciąga do współpracy dom, rodziców. Jest to także rys charakteryzujący szkołę współczesną. Dawna szkoła dążyła poniekąd do oddzielenia się od życia, od zagadnień aktu-

alnych. Rodzice nie wiele albo i nic nie mieli do powiedzenia. Jak długo nacisk kładziono na nauczanie, na pośredniczenie w utrwalaniu wiadomości, rodzice uznawali swą niekompetencję i godzili się na zabiegi, stosowane w szkole. Gdy jednak ewolucja życia społecznego doprowadziła do tego, że rodzice stracili swój autorytatywny wpływ na dziecko, szukali oni pomocy w wychowaniu dziecka właśnie w szkole, u nauczycieli, mających misję społeczną wychowania młodzieży. Z drugiej strony szkoła, jako rezultat tego samego procesu dziejowego, stawia sobie cele wychowawcze, które co najmniej na równi z dydaktycznymi cenila, musiała więc dla ich realizacji szukać pomocy rodziców.

16. Zakończenie. Rozważania nad szkolnictwem średnim prowadzą do wniosku, że znaczenie tego stopnia kształcenia szkolnego stale rośnie. Ze szkoły stanowej, uczzonej, oderwanej od życia, szkoła średnia staje się niemal powszechnie obowiązującą nadbudową dla szkoły elementarnej i zaczyna odgrywać ponad to zasadniczą rolę w tworzeniu się nowego poglądu na świat ogółu obywateli państwa w wyrabianiu poczucia współżycia społecznego i państwowego. Rozpowszechnianie się szkoły średniej powoduje, że jej odosobnienie dawniejsze zanika, że zbliża się ona i szukać musi zbliżenia do szkoły zawodowej, obok której się rozwija. Znaczenie szkoły średniej nie będzie maleć, gdyż będzie się stawać coraz skuteczniejszym narzędziem tworzenia i podnoszenia kultury narodu i państwa. Ze wzrostem znaczenia szkoły średniej musi wzrosnąć jeszcze znaczenie tych, którzy o charakterze tej szkoły decydują, tj. jej nauczycieli. Nastąpi to, gdy nauczyciele sami uświadomią sobie rolę, którą odgrywają w formowaniu się nowego życia, gdy pogłębią swe poczucie odpowiedzialności za rezultat pracy w tej szkole. Następstwem tego będzie zasłużone uznanie także ze strony społeczeństwa.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. WŁADYSŁAW RADWAN: Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa. Warszawa 1925. 2. J. JOTEYKO: Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. Warszawa 1926. 3. BOGDAN SUCHODOLSKI: Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech. Lwów 1927. 4. J. KLEINER: W sprawie projektu ustawy o ustroju szkolnictwa. Opinia wyd. hum. Uniwersytetu J. K. Lwów 1927. 5. I. MOSZCZENSKA: Szkolnictwo polskie wobec nowych zadań. Warszawa 1927. 6. STANISŁAW KOT: Historia wychowania, t. I i II. Lwów 1934. 7. M. ZIEMNOWICZ: Problemy współczesnego wychowania. Lwów 1936. 8. Programy nauczania, wydawnictwo Ministerstwa WR i OP.

9. PAUL MONROE: A Cyclopedia of Education. New York 1913. 10. Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College Columbia University. 1930 i 1931. 11. I. L. KANDEL: Education in Great Britain and Ireland. 12. I. L. KANDEL: History of Secondary Education. Boston 1930.

13. COMPAYRÉ GABRIEL: Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le sixième siècle. Paris 1911. 14. G. WEILL: Histoire de l'Enseignement secondaire en France. 15. L. ZORETTI: Education. 1916. 16. LES COMPAGNONS: L'Université Nouvelle 1919. 17. MAURICE LACROIX: L'école unique. Étude critique, bibliographique et documentaire. Paris 1926. 18. J. MORA: Le vrai visage de l'école unique. (Fédération Nationale Catholique). 1930. 19. La Revue Universitaire, roczniki 1924—30. 20. La Réforme de l'Enseignement secondaire. Paris, Colin.

21. Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Herder Verlag. 22. PAUL BARTH: Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung. Leipzig 1920. 23. FRIEDRICH PAULSEN: Geschichte des gelehrten Unterrichtes auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Berlin 1921. 24. V. FADRUS: Die österreichischen Bundeserziehungsanstalten. Wien 1925. 25. V. FADRUS: Lehrpläne für Mittelschulen samt Mitelschulgesetz und Durchführungsverordnung. Wien 1929. 26. Sachwörterbuch der Deutschkunde. 27. HERMANN SCHWARZ: Pädagogisches Lexikon. Bielefeld 1931. 28. Pädagogisches Zentralblatt. Rocznik 1933—34. 29. Die Erziehung. Roczniki 1934—1937. 30. Internationale Zeitschrift für Erziehung, herausgeg. von Dr. Alfred Beaumler i Dr. Paul Monroe. Berlin. Roczniki 1934—1937.

S. HESSEN

SZKOLNICTWO I DEMOKRACJA NA PRZEŁOMIE

Bibl. Dzieł Pedagogicznych nr 56, 57. Str. 500. Cena w prenumeracie zł 6.—.

T r e ś ć: I. Kryzys demokracji a najnowsza ewolucja ustrojów szkolnych. Abstrakcyjna szkoła jednolita. Paradoxs abstrakcyjny szkoły jednolitej a przekształcenie amerykańskiego ustroju szkolnego. Zagadnienie doboru różnicującego i próba jego rozwiązania w szkolnictwie angielskim. Troiste zróżnicowanie w nowym ustroju szkoły jednolitej w Austrii. Neutralność a pełnia. II. **Idea szkoły pracy i system daltoński.** Do czego zdąża system daltoński. Struktura szkoły biernej. Próby zreformowania szkoły biernej. Struktura szkoły pracy. Istota systemu daltońskiego i jego właściwa funkcja pedagogiczna. Całostkowość a indywidualność. III. **Teoria wychowania Johna Dewey'a.** Filozoficzny punkt wyjścia. Pragmatyczne pojęcie szkoły pracy. Rozwiązanie przeciwieństw pedagogicznych. Szkoła i demokracja. Sub specie generationis i sub specie intergritatis. IV. **Puścizna Jerzego Kerschensteinera.** Teoria i praktyka. Krytyka encyklopedyczna i idea swoistego wykształcenia ogólnego. Humanizm społeczny i realistyczny. Problematyka pracy i wywczasu w szkole współczesnej. Antynomia wychowania i dialektyczny charakter pedagogiki. V. **Angielska tradycja wychowania.** Pedagogika jako samowiedza tradycji. Główne etapy rozwoju angielskiej tradycji wychowania. Wewnętrzne odrodzenie angielskiej tradycji wychowawczej: religia, karność atletyka, kultura umysłowa, ideał służby. Ekspansja angielskiej tradycji wychowania. Niebezpieczeństwa demokratyzacji. VI. **Szkolnictwo i państwo we Francji i Anglii.** Dwa typowe przykłady. Uniwersytet napoleoński i państwowy monopol szkolnictwa „Wolność nauczania” i zniesienie monopolu szkolnego państwa we Francji. Walka o szkołę neutralną. Powstanie i wzrost pozytywnej wolności zakładów naukowych we Francji. Przeniknięcie żywiołu społecznego do francuskiego ustroju szkolnego. Zagadnienie szkoły jednolitej we Francji. Państwo angielskie jako pomocnik społeczeństwa w pierwszym okresie swej polityki szkolnej. Przemiana pomocniczej czynności państwa w czynność prawną i ogarnięcie szkoły angielskiej przez państwo. Na czym polega prawdziwa socjalizacja szkoły. VII. **Włoska pedagogika idealizmu aktualistycznego.** Podstawy filozoficzne pedagogiki Gentilego i duch jako czysty akt. Pedagogika Gentilego. „Scuola serena” G. Lombarda-Ralicego. Pluralizm przeciwko monizmowi. VIII. **Reforma szkolna w Czechosłowacji.** Tradycja pracy drobiazgowej. Reforma szkoły powszechnej. Reforma szkoły wydziałowej i kształcenie nauczycieli. Reforma szkolnictwa doksztalającego. Bezwładność szkoły średniej. Plan reformy dra Prihody. Przyszłość czechosłowackiego ustroju szkolnego. IX. **Polska reforma szkolna.** Demokratyczny charakter polskiej reformy szkolnej. Realne przesłanki reformy. Schemat nowego jednolitego ustroju szkolnego. Zadania dalszej budowy szkolnictwa polskiego, wynikające z nowej ustawy szkolnej. Nowe rozczłonkowanie szkolnictwa polskiego: jego terażniejsze zalety i przyszłe braki. Przepisy.

L. CHMAJ

PRĄDY I KIERUNKI PEDAGOGIKI WSPÓŁCZESNEJ

W druku.

W. O. DÖRING

GŁÓWNE KIERUNKI NOWOCZESNEJ PSYCHOLOGII

Bibl. Dzieł Pedagogicznych nr 55. Str. 172. Cena zł 3.—.

T r e ś ć: 1. Psychologia kojarzenia. 2. Psychologia apercepcyjna. 3. Psychologia myślenia. 4. Psychologia postaci. 5. Psychologia postępowania. 6. Psychoanaliza. 7. Psychologia indywidualna. 8. Charakterologia. 9. Psychologia humanistyczna. 10. Psychologia życia. 11. Psychologia personalistyczna.

F. KORNISZEWSKI
J. i A. MAĆKOWIAKOWIE

NAUCZANIE POCZĄTKOWE PSYCHOLOGIA — DYDAKTYKA — PRAKTYKA

Z Praktyki Szkolnej Nr 34. Str. 260. Cena zł 4.—.

WILLIAM A. WHITE

HIGIENA PSYCHICZNA WIEKU DZIECIĘCEGO

Bibl. Dzieł Pedagogicznych nr 58. Str. 146. Cena zł 3.50.

T r e ś ć: I. Dziecko. II. Zasadnicze instynkty. Instynkt samozachowawczy. Instynkt zachowania gatunku. III. Rozwój dziecka. IV. Stadia rozwoju. Okres dzieciństwa (1—5 lat). Okres utajenia (5 lat do okresu pokwitania). Okres pokwitania (około 15 lat). V. Środowisko rodzinne. VI. Streszczenie dotyczących rozważań. VII. Zagadnienia. Wychowanie — kara. VIII. Dalsze zagadnienia. Zagadnienia seksualne. Otamowanie. Zabawa. IX. Rola rodziców. X. Tło historyczne. XI. Wnioski. Przypisy.

WARUNKI PRENUMERATY:

Za pojedynczy zeszyt zł 3, przy opłacaniu za 10 zeszytów z góry 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.