

TOM III ZESZYT TRZECI I CZWARTY

ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA

REDAKTOR NACZELNY
DR. STANISŁAW ŁEMPICKI
PROF. UNIWERSYTETU
WE LWOWIE



WYDAWNICTWO NASZEJ KSIĘGARNI S.A.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WARSZAWA 1938 ROK

REDAKCJĘ „ENCYKLOPEDII WYCHOWANIA” STANOWIĄ:

DR STANISŁAW ŁEMPICKI

DR WOJCIECH GOTTLIEB, DR BOGDAN SUCHODOLSKI, JÓZEF WŁODARSKI

Treść zeszytu trzeciego i czwartego:

MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ: Szkoła średnia.

ZYGMUNT ŁEMPICKI: Szkoły akademickie.

LUDWIK CHRZCZONOWICZ: Szkoła zawodowa.

MARIA GRZEGORZEWSKA: Szkolnictwo specjalne.

WŁODZIMIERZ GAŁECKI: Organizacja szkoły.

ZDZIŚLAW MĄCZEŃSKI: Budownictwo szkolne.

STEFAN SIENICKI: Urządzenia szkolne.

EUGENIUSZ PIASECKI: Higiena szkolna.

Ministerstwo W. R. i O. P. dn. 26/4-1935 za Nr. II Pr-12274/35
zatwierdziło do użytku szkolnego „ENCYKLOPEDIĘ WYCHO-
WANIA”, jako wydawnictwo pomocnicze dozwolone do bibliotek
w zakładach kształcenia nauczycieli oraz jako wydawnictwo
pomocnicze dla nauczycieli szkół wszelkich typów.

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, zazna-
czając 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.

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 nieznana 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 niezróżniczkowana, 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, doszkolące 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 zróżnicowana 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 *lycée*, 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 — dawano 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 gajcienisty 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, uczynienia 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 produkcyjność 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. Zróznicowanie 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. Zaznaczamy 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. z wstępnym, najniższym wydziałem 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 jezuickiej szkoły zawdzięcza literatura i kultura francuska swoją finezję.

Także pedagogika jezuitów skierowana była na tworzenie elity. Mniej sztywność obyczajów niż elastyczna kasuistyka 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 jezuickich, 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 *Gelehrtenschule* dostosowuje się z wolna do zmienionych warunków i wprowadza do programów nowe przedmioty, jak język ojczysty, matematykę, przyrodę, historię i geografę. 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, Victor'a 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 niezmienną. 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* żądzali 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 czucia 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 jęgo 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 nowożytne 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 wpływowi 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 podkreśliłiśmy 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 Fénélon zajął się poważnie wychowaniem kobiet, a wpływ jego znaczył 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 kobiet. 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.

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, rozpętała nowe sily, 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-

¹⁾ Katechizm rozsądku dla szlachetnych kobiet.

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 przygotowywać 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 najszerszych 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 zapewnijające 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 droгим 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 nauką 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 krąbrności 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 terazniejszych, 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 niezmiennie; 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 szeregach lewicowych, w bezimiennnej 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 różniczkowanie, 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 rzeczywiście najwyższy rozwój... Szkoła jednolita nie jest szkołą zrównania (*Einheitsschule — Gleichheitsschule*) mechanicznego, lecz żywą, w wysokim stopniu różniczkowaną 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 pomieszała 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 złączą 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 niestychanie. 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 elementarnego. Dążenie do ugruntowania jednolitego poglądu na świat, a więc do stworzenia wspólnego zrozumienia organizacji państwowej i przymuszenia 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 chłopiństwa, 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 różnicowanie 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 rzeczywiście 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 rzeczywiście 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 przynosili 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 rozwiązania, 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. S t a n y Z j e d n o c z o n e 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.

A n g l i a, 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, kończąca 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⁾.

F r a n c j a 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⁾ Nie dokonywujące selekcji.

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

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 *gimnazjum* (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, nie-różniczkowaną 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, nie-różniczkowanego 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 dobrać materiał naukowy dla swych wychowanków, aby wszczepiać 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, dotyczących 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 wskutek niepewności bytu politycznego, zachwiania się doktryn społecznych i moralnych, wskutek rozbudzenia indywidualności i demokratyzacji grozi załamaniem się podstawa bytu państwowego i kultury. Tu jest też powód, dla którego oczy 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 nienawiść 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 narodo- we, 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 najżywniejszych potrzeb, każdy program wychowania przejął 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 haseł 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 osiągania 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 masę. 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 koło 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 wytwarzał 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 zawodowego, 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 szeroki 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 umyślo-

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 pedzie do kształcenia.

Ekspansja szkolnictwa średniego to równocześnie problem rozmieszczenia młodzieży w typach szkolnych, odpowiadających ich uzdolnieniu, a zatem zagadnienie selekcji, oraz problem takiego załadnienia 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 przekonania 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 sposób 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 przestrzni 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 urządzeń 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 wyposażać 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 obowiązkiem 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 współzycia 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 uniwersytem 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, rozbijały

się o niewzruszoną postawę szkoły średniej. Dla tych celów zakładano więc inne szkoły, realne lub później zawodowe. Szkoła średnia zastąpiła 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 nierzeczywiste, 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 którejkolwiek 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 dobierać reakcje, które mają największą wartość kształcenia. Funkcjonalne kształcenie, jakim było formalne kształcenie przez trzy ćwierci wieku, przechodzi później w kształcenie kategorialne; 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 wiązania 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, niedoceniano 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 elementarnego 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 podkreślenia 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 samodzielna 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 pięknych 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 norm ukończenia 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, uczonej, 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 wydz. hum. Uniwersytetu J. K. Lwów 1927. 5. I. MOSZCZEŃSKA: 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 Cyclopedía 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 sociologischer 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. Roczniiki 1934—1937. 30. Internationale Zeitschrift für Erziehung, herausgeg. von Dr. Alfred Beaumler i Dr. Paul Monroe. Berlin. Roczniiki 1934—1937.

SZKOŁY AKADEMICKIE

napisał

Dr ZYGMUNT LEMPICKI
Profesor Uniwersytetu J. P.

1. Istota i rozwój uniwersytetów.

Przedstawienie powstania i rozwoju szkół akademickich, a w pierwszym rzędzie oczywiście uniwersytetów, które stanowią prototyp szkoły akademickiej, nie jest naszym zadaniem. Jednak bez krótkiego rzutu oka na genezę i historię uniwersytetów nie podobna jest właściwie zdać sobie sprawy z ich istoty i charakteru.

Uniwersytet jest niewątpliwie po dzień jeszcze tym, czym był w samym początku swojego istnienia, tj. „*universitas docentium et discentium*”, albo też „*universitas magistrorum et scholarium*”. Znaczy to, że uniwersytet w dobie swojego powstania w średniowieczu był instytucją korporatywną, której istotę stanowiła jedność uczących (wykładających) i uczących się (studiujących, studentów). Instytucja ta rządziła się swoimi statutami. Ażeby taka korporacja mogła powstać, musiało się wytworzyć w średniowieczu nowe pojęcie wiedzy i poczucie jej wartości. Musiało ono znaleźć wyraz nawet w pewnym uwielbieniu dla wiedzy, czego też dowodzą sądy i poglądy takich wielkich przedstawicieli średniowiecznej kultury, jak Dante lub Roger Bacon, którego pisma tchną jednym wielkim zachwytem dla znaczenia i potęgi wiedzy. Z chwilą, gdy w hierarchii dóbr wiedza zdobyła sobie specjalną wartość i znaczenie, powstanie specjalnej korporacji wiedzę pielęgnującej stało się czymś samo przez się zrozumiałym.

Korporacja ta, stosownie do podziału wykładanych w uniwersytecie nauk, dzieliła się na wydziały (fakultety). Ten podział odpowiadał panującemu wówczas podziałowi nauk. Jedność zaś, którą stanowił uniwersytet jako całość, polegała na tym, że wszystkie rodzaje wiedzy, uznanej za naukę, w sobie jednoczył. Uniwersalizm wieków średnich, ujmujący świat i wiedzę *sub specie* jedności w Bogu, stanowił też podstawę jedności tych nauk w jednym uniwersytecie. Tak jak cesarz był przedstawicielem uniwersalnego imperium, a papież przedstawicielem powszechnego Kościoła, tak uniwersytet był jako wolna korporacja przedstawicielem nauki.

Ośrodek organizacyjny najstarszych uniwersytetów stanowił zazwyczaj jeden wydział, który wraz z pozostałymi rozwinął się dopiero w pełne t. zw. *studium generale* z trzema wyższymi wydziałami, tj. teologicznym, prawniczym i lekarskim, oraz niższym wydziałem „artystycznym”, na którym reprezentowane były *septem artes* i z którego rozwinęły się wydziały t. zw. filozoficzne. Pod względem organizacyjnym można odróżnić pewne typy ustrojowe uniwersytetów we wczesnym średniowieczu, a więc — jak wywodzi przekonywująco d'Irsay — uniwersytet paryski typu kanclerskiego, który stanowił kolebkę wiedzy teologicznej i był najściślej związany z władzą papieską; uniwersytet boloński typu scholarskiego,

prowadzony przez ludzi świeckich i przeznaczony dla ludzi świeckich, kolebka wiedzy prawniczej, i wreszcie, oparty na tradycjach hiszpańskich i żydowsko-arabskich, uniwersytet w Montpelier, kolebka medycyny. Na wzór paryski utworzono uniwersytety angielskie.

Średniowiecze jest to okres wielkiej powagi międzynarodowej uniwersytetów i ich faktycznej autonomii. Już jednak u kolebki uniwersytetów w okresie początkowej fazy ich organizacji stajemy w obliczu pewnych wewnętrznych trudności i pewnego dualizmu organizacyjnego i ustrojowego, który właściwie po dzień dzisiejszy daje się odczuwać w rozwoju szkół akademickich.

W dziedzinie organizacyjnej problem ten stanowi fakt, że jedność wiedzy, na której oparta była organizacja uniwersytetów, stała się rychło sama przez się zagadnieniem. Najwięksi teologowie wieków średnich, a więc Albert Wielki i Tomasz z Akwinu, uznawali usamodzielnienie filozofii jako nauki racjonalnej, i to już wytwarzało zupełnie inną podstawę nauki, niż ta, na której oparta była teologia. Ewolucja pojęcia nauki i przesilenie, jakiemu to pojęcie podlega, zwłaszcza w okresach silniejszych wstrząsów duchowych t. zw. kryzysów, aż po dzień dzisiejszy, stanowi też podstawę ewolucji i zmian, jakim podlega w przebiegu wieków sama idea uniwersytetu. Dążności odśrodkowe poszczególnych nauk, niwelowane co czas jakiś przez dążenia dośrodkowe na podstawie takiego czy innego poglądu na świat, odbijają się na rozwoju uniwersytetów, przy czym obok względów natury czysto teoretycznej wchodzi w grę i czynniki bardziej praktyczne, a nawet pragmatyczne, a więc życiowe, bo związane z wyborem zawodu i z przygotowaniem się doń. Spory, dotyczące istoty poznania, stały się też rychło po zorganizowaniu uniwersytetów zaczątkiem rozbieżności groźnej dla ich jedności. I tak więc np. sprawa naukowego charakteru teologii, jako nauki uniwersyteckiej, po dziś dzień w dyskusji na temat

charakteru uniwersytetów aktualna, powstała już wówczas.

W dziedzinie ustrojowej, odkąd zaczęły powstawać w Neapolu, w Tuluzie i w Hiszpanii uniwersytety zakładane przez książąt terytorialnych, wystąpił też rychło bardzo znamieny dualizm. Motywem tej akcji były bardzo często względy państwowe i polityczne. Wprawdzie książęta zakładali uniwersytety, nadając im ustrój korporacyjny i przyznając wszelkiego rodzaju przywileje; jest jednak jasne, że w miarę coraz większego uzależniania się uniwersytetów od materialnej pomocy książąt i władców ich niezależność doznawała uszczerbku, a z pierwotnej autonomii pozostawały z czasem szczątki. Z uniwersalistycznej sfery powszechnego Kościoła wchodziły uniwersytety w krąg interesów władców państw i książąt terytorialnych, przez co mimo woli wciągały się same w orbitę wielkiej polityki i przestawały być przedstawicielami niezawisłego ideału wiedzy czystej. W ten sposób zatracaly nieraz uniwersytety, od XIV wieku począwszy, swoją wolność.

Zagadnienie wolności, t. zw. „wolności akademickiej”, już w zaraniu uniwersytetów stanowi też jedną z podstaw ich bytu moralnego. Uniwersytet w Tuluzie otrzymał np. już w roku 1229 zapewnienie t. zw. *libertas scholastica*. Przez słowo to rozumieć należy jednak przede wszystkim wolność akademicką studentów, a nie wolność nauczania nauczycieli, która napotyka jednak w średniowieczu na pewne ograniczenia, choć na ogół była większa, niżby się wydawało. Wyrażała się ona przede wszystkim w tym, iż nikomu nie wolno było przeszkadzać „*libere scolas regere*”. Ta wolność czy też swoboda w kierowaniu szkołami nie ma podkładu w jakimś poglądzie na świat, lecz łączy się właściwie najściślej z gwarantowaną przez wszystkie korporacje i cechy swobodą wykonywania zawodu, nie rozstrzyga jednak nic o duchu wolności samego nauczania — choć mimo to trudno by było dziś podtrzymać tezę F. Paulse-

na, że aż do wieku XVIII nauka nie była wolną. Właśnie dla wieków średnich jest już charakterystyczny ten trwający w pewnym sensie dalej dualizm między swobodą nauczania akademickiego a pewnym jej skrępowaniem i różnym nasileniem tego skrępowania w różnych czasach i epokach. I to stanowi bodaj ten trzeci krąg problemów bardzo istotnych, związanych z bytem uniwersytetów od samego zarania ich powstania. Zazębia on się oczywiście także i o problem ustrojowy.

Początek ery t. zw. nowożytnej był z pewnością dla rozwoju ideału wolności nauki okresem najbardziej pobudzającym. Pierwotnie wroga postawa przedstawicieli renesansu, a zwłaszcza humanizmu wobec uniwersytetów tłumaczy się tym, że były one ostoją zaśnieżonej już wówczas i skostniałej scholastyki. Jednak zasadnicze dla tego przełomu duchowego prądy, jeden kierujący myśl ku źródłom, a drugi wzrok ku przyrodzie, były podstawą odrodzenia nauk, a dla organizacji uniwersytetów miały wpływ o tyle doniosły, że „wstępny” do tej pory jakoby „wydział artystów” zdobył sobie znaczenie szersze, jako zarodek równorzędnego i po dziś dzień istniejącego wydziału filozoficznego. Rozkwit studiów filologicznych oddziaływał także i na rozwój nauki w uniwersytecie. Upadek uniwersytetów w okresie reformacji jest raczej tylko objawem przejściowym, związanym z ogólnym wstrząsem w świecie umysłowym.

Nie należy jednak zapominać o tym, że reformacja popierała ducha niezależnego badania i nauki. O ile ta samodzielność w sensie duchowym oddziaływała pomyślnie na rozwój nauki, ułatwiła wspinała się na rozwój nauk przyrodniczych w wieku XVII, oraz przygotowała grunt pod oświecenie, o tyle coraz większa zależność uniwersytetów od możnowładców w okresie absolutyzmu nie podziaływała przychylnie na rozwój uniwersytetów. Rozłam religijny odbił się oczywiście też i na uniwersytetach, a z ducha przeciwne-

go reformacji zaczęły powstawać uniwersytety katolickie, jak np. jezuicki w Alcali, kilka niemieckich lub polski w Wilnie.

Związane jako ośrodki nauki jak najściślej z duchowymi prądami epok, były uniwersytety w okresie oświecenia ważnym narzędziem tego kierunku i popadły wraz z nim powoli w pewną skostniałość i rutynę. Świeży powiew prądów narodowych spotkał się z silnym oddźwiękiem w szeregach młodzieży akademickiej w całym kulturalnym świecie — także i u nas w Wilnie. Z zespolenia nowoczesnego humanitaryzmu z ożywczymi prądami romantycznymi powstała koncepcja uniwersytetu Wilhelma Humboldta, gruntownie przemyślana i wypracowana. Gwałtowny rozpad gospodarcy od połowy wieku XIX i świetny rozwój nauk w dobie pozytywizmu, oraz związana z tym ewolucja społeczna postawiły uniwersytety wobec nowych możliwości, ale też i wobec nowych zagadnień, stworzyły grunt pod powstanie innych — obok uniwersytetów — szkół akademickich o podobnym do nich ustroju, ale innym charakterze. Powstały tedy w tym okresie szkoły akademickie zawodowe, a więc przede wszystkim politechniki i inne do nich zbliżone i podobne. Sprawa takiego czy innego, a więc raczej ogólnokształcącego czy też specjalnie zawodowego charakteru szkoły akademickiej była jednak już i dawniej w łonie samych uniwersytetów jednym z problemów bardzo zasadniczych. Zagadnienie to kształtowało się zresztą rozmaicie na różnych wydziałach i w różnych państwach, nadając uniwersytetom, przy zasadniczo jednolitym typie ich organizacji, wśród różnych narodowości dość różnorodny charakter.

2. Główne typy uniwersytetów. Istniejące już w zaraniu uniwersytetów różnice ustrojowe, a więc paryski typ magistersko-kanclerski, przejęty przez Anglię, i boloński typ miejsko-scholarski, a więc bardziej autonomiczny, przejęty w Europie środkowej, uwydatniły się też

w późniejszej tradycji rozwojowej w różnych krajach.

Różnice tych dwóch typów występują jednak nie tylko w samym systemie czy też ustroju władz akademickich, ale dotyczą także roli i znaczenia wydziałów w organizmie uniwersytetów i znajdują wyraz w systemie kształcenia i promowania.

Realizowany w Europie środkowej, w krajach niemieckich, w Czechach, w Polsce, Węgrzech, a także w Niderlandach system uniwersytecki nawiązuje w miarę możliwości do tradycji korporacyjnej, choć oczywiście związanie z państwem, którego jest instytucją, wytwarza tu pewien charakterystyczny dualizm. Z jednej strony jest ten uniwersytet instytucją pielęgnującą naukę i zajmującą się nauczaniem, jak gdyby autonomiczną, w gruncie rzeczy posiadającą jednak tylko pewien samorząd. Z drugiej strony jest instytucją państwową, państwu podległą i przeżywającą wraz z nim pewne zmiany ustrojowe i polityczne. Ten typ uniwersytetu, który się wytworzył i skryształizował w wieku XIX, był wytworem w pewnych ośrodkach — jak w Niemczech — ducha idealizmu niemieckiego, w innych, a więc i poza Niemcami, był przepojony raczej duchem liberalizmu. Łącznie z kryzysem tej ideologii narażony został w okresie powojennym na ciężkie próby.

Organizacyjnie zrab tego typu stanowi zespół wydziałów — zasadniczo czterech — których profesorowie tworzą radę wydziałową z wybieranym corocznie dziekanem na czele. Dziekani, względnie także delegaci wydziałów, tworzą władzę nadrzędną, tj. senat, na czele którego stoi rektor i zastępujący go prorektor. W uniwersytetach niemieckich istnieje jeszcze urząd kuratora, który różni się właściwie opieką administracyjną nad uniwersytetem. Profesorów powołuje rada wydziałowa, przedstawiając ich przez senat do zamianowania rządowi.

Cały program nauczania ustalany jest przez wydziały w porozumieniu z od-

nośną władzą państwową, zazwyczaj z ministerstwem oświaty. System nauczania w uniwersytetach tego typu opiera się na wykładach i ćwiczeniach, prowadzonych w specjalnych zakładach, na wydziałach humanistycznych w t. zw. seminarjach, na wydziałach zaś przyrodniczych w zakładach i instytutach. Liczba egzaminów jest niewielka i ogranicza się właściwie do egzaminów końcowych (dyplomowych); na niektórych szkołach i wydziałach są jeszcze egzaminy po kilku semestrach, t. zw. półdyplomowe.

System ten, istniejący w różnych odmianach, oparty jest na zasadzie, że uniwersytet służy nauce i państwu. Pracując w służbie nauki wydaje dyplomy naukowe, a więc przede wszystkim stopnie akademickie, jak stopień doktora. Pracując dla państwa uniwersytet wydaje dyplomy zawodowe lub wspópracuje w ich wydawaniu, dostarcza przeto państwu odpowiedniej liczby wykwalifikowanych pracowników. Zależnie oczywiście od systemu rządów i ich kursu, samorząd uniwersytecki cieszy się w tym ustroju akademickim względną swobodą; w każdym razie swoboda ta obejmowała niemal zawsze i obejmuje dobór i dopływ sił naukowych, których kształcenie i przygotowywanie jest właśnie jednym z zadań szkoły akademickiej. Porozumienie między władzami akademickimi a państwem w sprawie powoływania i mianowania sił profesorskich odbywało się i odbywa w różnych państwach rozmaicie. W Niemczech po przewrocie narodowo-socjalistycznym nastąpił pod tym względem charakterystyczny przełom, gdyż sprawa mianowania, a także i usuwania, względnie przenoszenia sił profesorskich stała się wyłącznie kompetencją rządu. W Polsce na zasadzie ustawy z dnia 11 marca 1932 r. ministerstwo może przedstawić przez władze akademickie kandydata na profesora nie mianować, ale nie może mianować profesorem kandydata, którego władze akademickie nie przedstawiły.

Ten typ uniwersytetu opiera się na

koncepcji, że uniwersytet jest nie tylko najwyższym stopniem w hierarchii szkół, że jest i musi być nie tylko ośrodkiem nauczania, ale i ogniskiem nauki. Znamięty teolog niemiecki Schleiermacher, świetny przedstawiciel pokolenia romantycznego w Niemczech, w swoich „Myślach o niemieckich uniwersytetach” (1808) napisał te pamiętne słowa: „Szkoly i uniwersytety cierpią im dłużej tym bardziej na tym, że państwo uważa je za zakłady, w których uprawia się naukę nie dla niej samej, lecz dla niego, że nie rozumie naturalnej dążności, żeby kształtowały się wedle praw, których żąda nauka, że przeszkadza w realizacji tej myśli i obawia się, że gdyby pozostawiło je samym sobie, to wszystko zaczęłoby się obracać w kole nieplodnego uczenia i nauczania, odległego zbyt daleko od życia i zastosowania, że czysta chęć wiedzy zahamowałaby ochotę do działania i nikt nie chciałby iść w życie do zawodu”. Rozwojowi uniwersytetów w Niemczech bardziej może, niż w innych krajach, towarzyszyły refleksje wielkich i największych filozofów niemieckich, a zagadnienie stosunku uniwersytetów do państwa, dla tego typu uniwersytetów tak zasadnicze, stało się ośrodkiem poważnej dyskusji. Największą dumą i ambicją uniwersytetów tego typu było właśnie łączenie pracy naukowej z pracą nauczycielską i stworzenie zdrowej równowagi między dydaktycznym a naukowym celem uniwersytetu.

Ten ideał odpowiadał też od razu najlepiej tradycji polskiej, a sławny łaciński traktat Szymona Mariciusa z Pilzna „O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje” z roku 1551 dowodzi, jak stosunkowo wcześniej zdawano sobie w Polsce sprawę z potrzeby równowagi pomiędzy obowiązkiem uniwersytetów wobec państwa i wobec nauki. Uniwersytet Krakowski spełniał z całą powagą tę doniosłą rolę już od średniowiecza. Komisja Edukacyjna i wielki reformator uniwersytecki, H. Kołłątaj, podnosząc wysoko naukowe cele uniwersytetów polskich, równocześnie

jasno określili nie tylko dydaktyczne zadania najwyższych uczelni, ale i ich ważne zadania społeczne i narodowo-państwowe. Wedle ustaw K. E. N., „Szkoly Główne miały być nie tylko towarzystwami ludzi najuczestniejszych, którzy w szlachetności swojego serca i gorliwości dla kraju” mieli znajdować pobudkę „do rozszerzania w nim światła i potrzebnych wiadomości” przez wydawanie dzieł naukowych, przez odkrywanie „prawd użytecznych” oraz „wyszukiwanie rozmaitych krajowych produkcji i wydoskonalenie sposobów przydatnego onych użycia”; obok udzielania „nauk i umiejętności, wszystkim stanom przyzwoitych”, włożono na polskie uniwersytety ówczesne obowiązki kształcenia i dostarczania zawodowych pracowników dla państwa, a nadto nadzór nad całym szkolnictwem i „rząd całego stanu akademickiego (nauczycielskiego)”. Wilno w okresie Sniadeckich i Grodków, stojąc na europejskim poziomie naukowym, porównywane przez cudzoziemców z Getyną i Oksfordem, zdawało sobie równocześnie sprawę ze swoich ważnych zadań ogólnooświatowych i narodowo-obywatelskich; ta sama dwoista idea widoczna jest również w Królewskim Uniwersytecie Warszawskim czy u podstaw późniejszej Warsz. Szkoły Głównej za Józefa Mianowskiego. Sprawiedliwość każe zaakcentować równocześnie silne uzależnienie uniwersytetów od państwa za czasów Komisji Edukacyjnej, jeszcze silniejsze za rządów St. Potockiego w Królestwie Kongresowym.

W e F r a n c j i, gdzie uniwersytet ma w Paryżu tradycję starą, bo sięgającą wieku XII, nie pozostało jednak w nim wiele z średniowiecznego ustroju korporacyjnego. Duch centralizmu, który opanował cały system nauczania francuskiego, sprawia, że uniwersytety francuskie nie mają tej samodzielności, co uniwersytety środkowo-europejskie. Słowo „*université*” znaczy w języku francuskim przede wszystkim ogół państwowego personelu nauczycielskiego, oznacza też szkołę akademicką, złożoną z poszczegól-

nych fakultetów. W gruncie rzeczy bowiem we Francji nie ma uniwersytetów, są tylko fakultety. Stąd też w języku studentckim iść na uniwersytet znaczy po francusku „*aller a la fac*”. Student francuski nie uważa się za członka uniwersytetu, lecz za należącego do wydziału. Dopiero około roku 1897 stworzono z wydziałów zorganizowanych przez Napoleona uniwersytety, o których jedności stanowią właściwie tylko t. zw. „*conseil général*”. Takich uniwersytetów jest we Francji 17, odpowiednio do tyłuż okręgów szkolnych, które mają nazwę „*académies*”.

Spośród tych uniwersytetów najstarszy jest uniwersytet paryski, zwany popularnie Sorboną. Uniwersytet powstał około r. 1200; sama Sorbona, założona w roku 1252 przez Roberta de Sorbon, spowiednika i kapelana króla Ludwika Świętego, była pierwotnie tylko kolegium teologicznym. W wieku XVI rozszerzono tę nazwę na całość uniwersytetu paryskiego. Słowo Sorbona oznacza więc dziś uniwersytet paryski, a właściwie głównie gmach wzniesiony przez Richelieu'go w roku 1627, z którego pozostał dziś tylko kościół. Sorbona obejmuje dwa wydziały: filozoficzny (*lettres*) i przyrodniczy (*sciences*); oprócz tego poza jej murami znajdują się wydziały inne i inne szkoły, wchodzące w skład uniwersytetu paryskiego.

Na czele uniwersytetu stoi we Francji każdorazowy rektor „akademii” czyli innymi słowy szef okręgu naukowego, spośród personelu profesorów uniwersytetu mianowany przez ministra. Jest to więc stały mianowany przez rząd wysoki urzędnik. Dziekan, mianowany też przez ministra na podstawie propozycji wydziałów i senatu (*conseil*), dysponuje obfitymi zazwyczaj dochodami wydziału, płynącymi z fundacji danego wydziału. Mianowanie profesorów odbywa się w drodze trzech instancji: 1. wydział i senat, 2. stała sekcja „akademii”, 3. minister, w sposób dosyć skomplikowany, przy czym wpływ decydujący na wybór

i mianowanie profesora mają mianowani przez rząd członkowie stałej sekcji, tak że w gruncie rzeczy mianowanie to jest zależne pośrednio i wyłącznie od woli ministra.

System nauczania w uniwersytetach francuskich oparty jest na słuchaniu wykładów, na które profesorowie francuscy kładą wielki nacisk, i ciągłym zdawaniu egzaminów, mających przeważnie charakter egzaminów konkursowych, dzięki którym wyławia się coś w rodzaju elity umysłowej. Żeby dostać się na uniwersytet, musi kandydat zdawać egzamin wstępny, tzw. bakalaureat, ażeby zaś móc ubiegać się o dalszy stopień naukowy, tj. licencjat, musi przed tym zdać żmudny egzamin pamięciowy tzw. certyfikat. Licencjat uprawnia dopiero do ubiegania się o stopień doktorski, który uzyskuje się po przedstawieniu tezy, lub na pewnych wydziałach dwóch tez czyli rozpraw doktorskich. Droga tej selekcji dostać się mogą na zasadzie egzaminów konkursowych najzdolniejsi do tej szkoły akademickiej, która stanowi prawdziwą chlubę Francji, tj. do założonej w roku 1794 „*Ecole Normale Supérieure*”. W roku 1903 włączona do uniwersytetu, kształci ona wybitnych uczonych, profesorów liceów, uniwersytetów, wielkich ludzi nauki i polityki. Swoistym tworem paryskim jest *Collège de France*, w którym wykładał Mickiewicz, założone przez Franciszka I, instytut poświęcony twórczej pracy naukowej i prowadzeniu wykładów, na które każdy obywatel Francji ma wolny wstęp.

Pod względem dopływu sił studiujących jest system francuski w zasadzie przesiąknięty duchem demokracji, a system konkursowych egzaminów ma na celu selekcję najlepszych sił narodu. Uniwersytet ten jednak związany jest najściślej z państwem, jest instytucją rządową, która przy pomocy ciągłych egzaminów, stawiających pamięci studentów niezwykle wysokie wymagania, ma dostarczać państwu sił potrzebnych we wszystkich zawodach.

Sredniowiecznym duchem ustroju korporacyjnego przeziąknięte są najbardziej uniwersytety angielskie. W Anglii istnieją uniwersytety stare i nowe. Do nowych zalicza się przede wszystkim olbrzymi w swej organizacyjnej rozbudowie nowoczesny uniwersytet londyński oraz uniwersytety w Manchester, Liverpool i Birmingham. Uniwersytety szkockie są pod względem urządzenia bardzo zbliżone do typu uniwersytetów niemieckich.

Uniwersytet londyński składa się z 70 zakładów, z których dwa stanowią pełne kolegia, a mianowicie *Kings college* i *University college* w stylu amerykańskich *colleges* (o których niebawem niżej). W skład uniwersytetu tego wchodzi dalej kilka zakładów badawczych, jak np. instytut historyczny lub higieniczny; 36 spośród tych zakładów stanowią istotne jądro uniwersytetu. Jest to właściwie 36 szkół, jak np. sławna „*London school of economics*”; w skład tych szkół wchodzi też około 12 szkół lekarskich. Szkoły te są w gruncie rzeczy samodzielne; ich profesorowie mianowani są przez uniwersytet, pod którego opieką się znajdują. Uniwersytet londyński ma ustrojem swoim symbolizować brytyjskie imperium, które jest połączeniem autonomicznych jednostek państwowych. Kierownictwo jego spoczywa w rękach izby finansowej (*court*) i senatu, składającego się z około 60 członków. Uniwersytet londyński jest tworem nowoczesnym, zupełnie oryginalnym i opartym w gruncie rzeczy na podstawie korporacyjnej. Jest to instytucja olbrzym, z którą żadnej innej tego typu porównać nie można.

Najbardziej charakterystyczne dla ducha tradycjonalizmu angielskiego są jednak światowej sławy uniwersytety w Cambridge i w Oxford. Stanowią one specyficzny wytwór ducha angielskiego i jako takie zasługują na szczególną uwagę. Żeby zrozumieć istotę i rację bytu tych uniwersytetów dziś jeszcze w Anglii, trzeba sobie uprzytomnić, że młodzież

angielska otrzymuje wychowanie zawodowe nie w szkołach akademickich, lecz w instytucjach o duchu korporacyjnym, w których kandydaci do pewnych zawodów praktykują, jak czeladnicy praktykują w rzemiośle. Wykształceniem zawodowym czy to lekarzy czy prawników kierują korporacje zawodowe. Czy kandydat na lekarza lub adwokata studiował w uniwersytecie, czy też zdawał tam jakieś egzaminy, to jest obojętne ze względu na przyjęcie go do „cechu” lekarzy czy adwokatów. Jeśli chce być lekarzem, musi wstąpić jako uczeń do jednego ze szpitali, zazwyczaj londyńskich i tam się wykształcić. Tak samo kandydat na adwokata musi praktykować u prawnika. Prawnicy zaś na ogół odnoszą się nieprzychylnie do uniwersytetów, nie uznają prawa rzymskiego, którego tam się uczy, tak iż między wiedzą zawodową a nauką uniwersytecką, podawaną w sławnych uniwersytetach w Cambridge i Oxford, istnieje znaczna przepaść. A jednak Anglik z dobrej rodziny, należący do pewnej sfery i starający się do niej wejść, studiuje zazwyczaj na jednym z tych dwóch sławnych uniwersytetów, rywalizujących ze sobą dziś już przeważnie w dziedzinie sportu.

Ośrodkiem tych uniwersytetów jest *college*. Jest to internat, w którym mieszkają studenci. Każdy z nich zajmuje zazwyczaj dwa pokoje, na sześciu do ośmiu studentów przypada zazwyczaj jeden służyący. Studenci jedzą w tych internatach, śniadania pierwsze i drugie w swoich pokojach, obiad zaś o godzinie 7 wieczór przy wspólnym stole z udziałem niezonałych docentów. *College* małe, a więc obejmujące około 80 do 100 studentów, wytwarza atmosferę bliskiej zażyłości i przyjaźni, która pozostaje na całe życie. W otoczeniu wspaniałych ogrodów, łąk i lasów uczy się ta młodzież, kształcąc się właściwie ogólnie. Życie to jest poddane ścisłym zasadom, nie wolno więc jest na przykład studentom po zmierzchu wychodzić na ulicę nie w stroju studentkim, nie wolno im po godzinie 12 w no-

cy przebywać poza obrębem *college* itd.

Uniwersytet stał się dopiero od połowy XIX wieku w tych ośrodkach władzą nadrzędną nad poszczególnymi *colleges*. Jest on zupełnie niezależny od państwa. Na czele jego stoi kanclerz, mieszczący zazwyczaj w innych mieście. Faktyczną władzę nad uniwersytem sprawuje wicekanclerz, w Oxfordzie mianowany przez kanclerza spośród przewodniczących *colleges*, w Cambridge zaś wybierany na przeciąg paru lat. Wicekanclerz sprawuje swą władzę przy udziale trzech rad: *convocation*, *congregation* i *hebdomadal council*. Podziału na wydziały w gruncie rzeczy nie ma; starodawna *facultas artium*, a więc wydział humanistyczny, dawniej prawie wyłącznie studium klasyczne, wypełnia całość organizacji tego uniwersytetu. Studenci tam studujący — system niezmiernie charakterystyczny — dzielą się na dwie grupy: na tzw. „*pass men*” to jest takich, którzy tylko chcą „przeleźć” przez egzaminy i w tym celu studiuja tylko lat 3, i na „*honours men*”, którzy studiuja celem uzyskania stopni lub zaszczytów akademickich, a spośród których np. „*classical men*” opanowują znakomicie w prozie i w wierszu języki starożytne.

Uniwersytety tego typu dają studentom swoim właściwie wykształcenie ogólne, oparte na tradycji klasycznej, kościelnej i do pewnego stopnia narodowej. Ich zadaniem nie jest przygotowanie do zawodu, które dokonywa się w korporacjach zawodowych. Nie jest też celem ambicji uniwersytetów zdobywanie stopni, ale wytworzenie pewnej warstwy społecznej, która w gruncie rzeczy rządzi państwem. Uniwersytety te mają w znaczenie wyższym stopniu, niż kontynentalne, cel wychowawczy. Nie zaprawiają one uczniów do samodzielnej pracy naukowej, nie produkują uczonych, ale kształcą ludzi. Nauka w *college* odbywa się pod kierunkiem swoistego rodzaju korepetytora (w niemieckich internatach kształcących teologów ewangelickich, np. w Tybindze, utarła się dla tego rodza-

ju sił nazwa „*Repetent*”), który nazywa się *tutor* (opiekun). Z czasem jednak w Anglii, zwłaszcza w okresie wojny światowej, odczuto potrzebę przemiany wyłącznie kształcącego charakteru tego typu uniwersytetów na charakter bardziej naukowy, i wprowadzono tzw. *postgraduate course* tj. kursy przygotowujące do uzyskania stopnia naukowego, czyli doktorskiego. Okazało się to koniecznym warunkiem dopasowania się uniwersytetów do potrzeb życia.

Uniwersytety angielskie tego czy innego typu zachowały przez wieki swoją zupełną niezależność od państwa, zarówno pod względem wykładów jak i egzaminów; są one przekonywującym przykładem, jak dalece autonomia uniwersytecka może być utrzymana i pielęgnowana dla dobra nie tylko nauki i kształcenia, ale także dla społeczeństwa i państwa.

Zupełnie swoisty typ stanowią uniwersytety amerykańskie, a więc przede wszystkim uniwersytety w Stanach Zjednoczonych. Słowo „uniwersytet” obejmuje w Stanach Zjednoczonych wielką skalę szkół, poczynszy od bardzo szanownych i odznaczających się wysokim poziomem aż do zupełnie ordynarnych, na zysk i wyzysk pracujących fabryk dyplomów.

Kolebką uniwersytetu amerykańskiego (mamy na myśli wyłącznie uniwersytety w Stanach Zjednoczonych) jest *college*. Słowo to jednak ma w Ameryce zupełnie inne znaczenie, niż w Anglii. Oznacza mianowicie czteroletnią szkołę, która następuje po szkole średniej (*high school*) i nadaje niższy tytuł uniwersytecki, mianowicie tytuł bakałarza (*A. B.* tj. *bachelor of arts*). Dwa pierwsze lata tego *college* odpowiadają mniej więcej naszemu liceum, dwa ostatnie pierwszym dwu latom naszych studiów uniwersyteckich. Dopiero ci studenci, którzy osiągnęli pierwszy stopień, tj. stopień bakałarza, mogą się ubiegać o uzyskanie stopnia wyższego, a więc stopnia magistra (*M. A.*) albo nawet stopnia doktora (*Ph. D.*). Jednak nie każdy *college* ma

nadbudowę akademicką. W gruncie rzeczy college jest szkołą średnią wyższego typu, choć ambicja narodowa amerykańska każe w nich upatrywać uniwersytety. Podstawę ich stanowią ćwiczenia, a zwłaszcza tzw. „*recitation*”, to znaczy po prostu odpowiadania zadanych lekcji. Nie da się zaprzeczyć, że jako przejście ze szkoły średniej do szkoły akademickiej ma ten amerykański college swoją wartość pedagogiczną. College jest jednak kolebką amerykańskiego uniwersytetu, tradycyjnie i organicznie z nim związaną. Colleges są przeważnie fundacjami prywatnymi, które powstały w okresie bujnego rozwoju demokracji amerykańskiej i potrafiły się już w roku 1819 — jak wykazuje rozstrzygnięcie Najwyższego Trybunału w sprawie *Darmouth-College* — ochronić od wszelkiej interwencji państwa.

Amerykańskie szkoły „stopniowe”, tzn. nadające stopnie akademickie, czyli uniwersytety, powstały właściwie w drugiej połowie wieku XIX. W gruncie rzeczy dopiero założony w roku 1876 w Baltimore przez Johna Hopkinsa uniwersytet zrealizował w pełni ideał uniwersytetu europejskiego.

Ustrój uniwersytetów amerykańskich jest bardzo różnorodny. Są uniwersytety państwowe, miejskie, prywatne, wyznaniowe i sekularne. Ustrój ich jest jednak wszędzie autonomiczny w tym sensie, że uniwersytet jest korporacją prywatną, na czele której stoi tzw. *board*, składający się z około 30 osób; są to w uniwersytetach fundacyjnych t. zw. *trustees* (mężowie zaufania), w uniwersytetach państwowych „regenci”. Tych ostatnich mianuje gubernator stanu. Oni wybierają kierownika uniwersytetu, stałego prezydenta, którym nie musi być jednak profesor. Ma on w uniwersytecie władzę nieograniczoną, także i w sprawie powoływania i mianowania profesorów. Uniwersytet amerykański, posiadający zazwyczaj wielkie możliwości finansowe (majątek uniwersytetu Harvarda wynosi np. 85 milionów dol.),

nie rozwinął jednak, z małymi wyjątkami, jakiegoś w dodatnim stylu swoistego typu. Pomimo faktycznej autonomii, jest on zależny od różnych czynników postronnych, od zmieniających się politycznych wpływów, a w dziedzinie naukowej, pomimo wygórowanych ambicji, w najrzadszych tylko wypadkach zdołał wykazać większą inicjatywę twórczą.

Przedstawione tu w ogólnym zarysie typy uniwersytetów są najważniejsze. W i n n y c h p a ń s t w a c h istnieją formy bądź do tych typów zbliżone, bądź stanowiące pewną ich kombinację. Więc np. uniwersytety w Szwajcarii, Holandii i w krajach skandynawskich odpowiadają typowi środkowo-europejskiemu. Pod względem administracyjnym uniwersytety w Szwecji posiadają szczypty zakres samorządu, gdyż rządzi nimi kanclerz, które to stanowisko odpowiada mniej więcej instytucji kuratora w Niemczech, choć kanclerz w Szwecji ma o wiele większą władzę. Poza dziedziną spraw administracyjnych mają uniwersytety szwedzkie pełny samorząd, np. w zakresie powoływania profesorów. Zastępuje na uwagę, że wedle tradycji średniowiecznej dzielą się studenci w Szwecji na „*nationes*”, t. zn. wedle zasady terytorialnej. Każdy student m u s i należeć do *natio*, a więc do związku studentów okręgu (powiatu), z którego pochodzi. Pierwszym uniwersytetem skandynawskim jest uniwersytet w Upsali założony w roku 1477.

Uniwersytety rosyjskie były przed wojną urządzone pod względem organizacji studiów na sposób odpowiadający systemowi francuskiemu. W okresie bolszewickim przechodzą ewolucję, szukając nowych dróg, ale wracając do dawnych metod. Podobny kryzys przechodzą też uniwersytety włoskie. Są to uniwersytety bądź państwowe, bądź też przez państwo wspierane. Reforma faszystowska wprowadziła mianowanie rektora i dziekanów przez państwo.

3. Studium uniwersyteckie. Tradycyjnie i organizacyjnie rzecz biorąc, jest uniwersytet — a za jego przykładem i in-

ne szkoły akademickie — właściwie związkiem wydziałów. Ten związek ma w różnych krajach różny charakter, luźniejszy (jak np. we Francji) lub też bardziej ścisły. Fakt łączenia w uniwersytecie, jako pewnej nadrzędnej jedności, różnych wydziałów, a więc różnych nauk, doprowadził do błędnej i mylnej interpretacji wyrazu uniwersytet, w tym sensie, jakoby wyraz ten oznaczał „*universitas litterarum*”. Historycznie rzecz biorąc, jest to interpretacja najzupełniej fałszywa, faktycznie jednak odpowiada ona nie tylko stanowi rzeczy, ale także i pewnej tendencji. Tendencja ta zaś wyraża się właśnie w chęci współdziałania i współuczestniczenia poszczególnych szkół i studiów, reprezentujących poszczególne kompleksy nauk i ich zastosowań, w tej jedności, jaką stanowi uniwersytet. Należy sobie jednak uprzytomnić i istnienie tendencji wręcz odwrotnej, zmierzającej do zupełnego usamodzielnienia się poszczególnych wydziałów i ich przemiany w szkoły czysto zawodowe. Ta tendencja góruje w systemie francuskim, który jest właśnie luźnym połączeniem wydziałów, oraz np. w ustroju uniwersytetu londyńskiego. Przy szkołach akademickich typu zawodowego zagadnienie stosunku wydziałów do całości szkoły właściwie nie istnieje, chociaż np. szkoły politechniczne, obok kształcenia zawodowców, mają na oku także i pielęgnowanie nauki czystszej i stosowanej. Pomimo różnych dziedzin jedność nauki, w takiej szkole reprezentowana, jest przecież pełna i niemal zupełna, gdy uniwersytet, łącząc różne wydziały, łączy też typy nauk o charakterze bardzo różnorodnym pod każdym względem. Przy systemie francuskim lub londyńskim, gdzie jedność wydziałów jest luźna, jest uniwersytet tylko pewną organizacją ramową. W uniwersytetach jednak typu środkowo - europejskiego rozszerzanie tradycyjnej ilości wydziałów o nowe i coraz nowe (np. leśny, farmaceutyczny, weterynaryjny, sztuk plastycznych) jest czynnikiem rozsadzającym jedność uniwersytetu i zacierającym jego charakter.

Niewątpliwie studium medycyny

i studium prawa jest w poważnej mierze też studium zawodowym. Tym się też tłumaczy, że np. w Anglii kształcą się lekarze i prawnicy w organizacjach zawodowych. Nasuwałoby się więc pytanie bardzo zasadnicze, jakie względy przemawiałyby dziś — jeśli pominąć moment tradycjonalno-historyczny — za utrzymaniem tych wydziałów w ramach uniwersytetów. Popularne dziś rozróżnienie pomiędzy medycyną a sztuką lekarską (Erwin Liek) zawiera w sobie głęboką prawdę. Medycyna, jak każda nauka, jest twórczością duchową, rozwijającą się na podstawach teoretycznych, rozbudowującą swoją teorię w związku z całym szeregiem innych nauk. Leczenie jest pewną sprawnością, w której posiadanie można wejść także i bez przygotowania teoretycznego. Analogią zachora w dziedzinie prawa jest pokątny doradca, znający także różne sztuczki i kruczki prawne. Ani wydział prawa ani wydział medycyny nie stawia sobie z pewnością za zadanie kształcenia tylko badaczy i uczonych. Tym się jednak różni od czystej szkoły zawodowej, że ambicją jego, jak i każdego wydziału uniwersyteckiego, jest — a przynajmniej powinno być — studium.

Istotą pracy wykonywanej w uniwersytecie i w szkole akademickiej na wysokim poziomie jest studium. Studium jest to system nauczania i uczenia, stanowiący coś w rodzaju przejścia od twórczości naukowej do czynności zawodowej. Istotę studiów stanowi wytworzenie w studium (w studencie) zdolności do naukowego i samodzielnego myślenia w zakresie danej nauki. Jest przecież rzeczą oczywistą, że wydział prawa nie może nauczyć prawnika znajomości wszystkich ustaw ani chwytów proceduralnych. Jest nie mniej oczywiste, że i studium lekarskie nie może rozwinąć przed swoim kandydatem w całej pełni kazuistyki (nauki o wypadkach) lekarskiej. Musi go jednak nauczyć takiego myślenia i rozumowania, żeby znając — czy tu czy tam — dziesięć wypad-

ków (lekarskich, prawnych), z jedenastym czy dwunastym wypadkiem potrafił dać sobie radę. Zadaniem studium jest nie tylko uczyć, a więc dać pewien zakres wiedzy, wykuwanej z podręczników i egzekwowanej przy pomocy egzaminów, ale **w y r o b i ć s p r a w n o ś ć u m y ś l o w ą** niekoniecznie zaraz do pracy twórczej, naukowej w wielkim stylu, ale do samodzielności myślenia wobec zjawisk, jakie nasuwa i narzuca rzeczywistość. I dlatego **t o s t u d i u m** w dziedzinie każdej nauki ma właściwie charakter ogólnokształcący. Łączy się to oczywiście najściślej z typem i z charakterem nauki, z tym, co stanowi o żywotności jej problematyki. Jest ona niewątpliwie większa w dziedzinie prawa, niż w dziedzinie prowadzenia ksiąg, większa w dziedzinie medycyny, aniżeli sztuki leczenia zwierząt, większa w dziedzinie botaniki czy chemii, aniżeli sztuki przyrządzania leków, która jest właściwie pewnym działem technologii, a więc nauki stosującej wyniki nauk ścisłych do celów praktycznych. Nie można tego z tą samą słuszością powiedzieć już np. o mechanice praktycznej, która wprowadza wprawdzie w życie tylko zasady mechaniki teoretycznej, w tym jednak zastosowaniu stoi wobec bardzo wielkiej rozpiętości problemów. Nauki stosowane to są te, które żyją tylko z wyników nauk teoretycznych. Studium uniwersyteckie jest dziedziną teorii, czystej teorii w najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu, co oczywiście nie znaczy, żeby ludzie, którzy weszli w posiadanie zasad tej teorii, nie mieli wykonywać znakomicie swojego zawodu. Wprost przeciwnie — to tylko przygotowuje ich w sposób wybitny do tej roli w życiu.

Ujawniająca się w dzisiejszych czasach coraz silniej napięcie pomiędzy postulatem państwa i społeczeństwa, ażeby uniwersytet dawał przygotowanie zawodowe, a powołaniem uniwersytetu do pielęgnowania w dziedzinie czystej nauki teorii, w dziedzinie zaś nauczania prawdziwego studium — znaleźć może rozma-

ite rozwiązanie. Można by więc — biorąc pod uwagę stosunki polskie — studium uniwersyteckie dla ludzi, pragnących poświęcić się zawodowi, ograniczyć i skrócić do okresu, który dać może podstawy ogólnego wykształcenia i wyrobienia w danym kierunku nauki i zawodu, resztę zaś powierzyć takiej czy innej praktyce zawodowej (np. w szkołach, przy szpitalach, gimnazjach, sądach, gminach wyznaniowych itp.). Można też rozbić właściwie wewnętrzną jedność całego szeregu istniejących uniwersytetów, rozbić je na szkoły zawodowe, prowadzone przez wykazujących pewien poziom naukowy teoretyków i praktyków, a stworzyć tylko jeden naprawdę już autonomiczny uniwersytet, poświęcony pielęgnowaniu czystej teorii i studium w wielkim stylu, a więc kształcący ludzi nauki, względnie ludzi zawodu o bardzo wysokim poziomie, tak jak to czyni sławna paryska „*Ecole Normale Supérieure*”.

Należy stwierdzić, że im silniejszy jest napór w kierunku dawania wykształcenia zawodowego przez uniwersytety, tym mniejsza jest ich wartość w ogóle i tym mniejsza wartość przede wszystkim właśnie w zakresie przystosowania zawodowego, jak tego dowodem są choćby wydziały prawa, które dawno przestały być wydziałami naukowymi, a zawodowo nie dają także wiele. Podobnie wydziały lekarskie, przedłużając czas studiów dla względów wykształcenia zawodowego w poczuciu odpowiedzialności pracy lekarza, tracą coraz bardziej charakter naukowy, nie dają też pełni wykształcenia zawodowego.

4. Wolność akademicka. Początek, rozwój i istota uniwersytetu, jak każdej szkoły akademickiej w ogóle, związane są z pojęciem tzw. akademickiej wolności. Na temat tego pojęcia pisano bardzo wiele. Podlegało też ono w różnych okresach czasu i w różnych środowiskach znamiennym ewolucjom. Pierwotny uniwersytet typu korporacyjnego był w zasadzie wolny i niezależny; tę wolność jednak i niezależność zachował tylko

w nielicznych wypadkach, jak np. po dziś dzień w Anglii, gdzie byt jego opiera się na wspaniałych fundacjach, a celem jego nie jest dostarczanie państwu i społeczeństwu sił zawodowych, ale kształcenie l u d z i. Realizacja tego ideału jest dziś tam, gdzie uniwersytet jest instytucją państwową, bardzo trudna do osiągnięcia. Byłoby oczywiście do pomysłenia i byłoby z pewnością nawet pożądanym istnienie w państwie choćby jednego takiego uniwersytetu, który — jednocząc w sobie najwybitniejsze siły naukowe i spełniając przez to poniekąd rolę akademii czy też tzw. towarzystwa naukowego, których sens się już dziś powoli zatracza, oraz skupiając przy sobie instytucje badawcze, chociaż nawet przez państwo utrzymywany, a w każdym razie podtrzymywany — byłby wolną placówką nauki i studium. Trudno jednak przypuścić, żeby właściwa wszelkim państwom, nawet nie rozbudowanym totalistycznie, tendencja do zagarnięcia wszystkiego pod swoją władzę, takiemu ideałowi pozwoliła się zrealizować. Przechodząc więc z płaszczyzny ideałów na płaszczyznę rzeczywistości, wypadnie o zagadnieniu wolności ustroju i organizacji uniwersytetów zauważyć co następuje.

Wolność nauczania musi mieć oczywiście pewne granice. W stosunkach, jakie ukształtowały się w wieku XX, trudno by sobie było wyobrazić, aby wolno było profesorowi głosić z katedry prawa i zasady, godzące w podstawy panującego w państwie ładu, ustroju i porządku. Głosić, to oczywiście nie znaczy jeszcze przedstawiać i oświetlać krytycznie. Wolność nauki znaczy jednak, że profesor szkoły akademickiej w dziedzinie nauki czystej musi mieć swobodę wypowiedzenia swoich poglądów na temat pewnych teorii naukowych, choćby w danym okresie czasu przez państwo faworyzowanych (jak np. teoria rasy), oraz że przynależność jego do takiego czy innego kierunku badawczego, takiej czy innej szkoły naukowej nie może i nie powinna mieć

wpływu na powołanie go na katedrę lub też na stosunek państwa do wykonywanego przez niego jego obowiązku.

Podstawą wolności akademickiej jest właśnie prawo wydziałów nadawania stopni akademickich, habilitowania, tj. udzielania prawa wykładów docentom, oraz powoływania na katedry profesorów wedle n a u k o w y c h i p e d a g o g i c z n y c h p u n k t ó w w i d z e n i a. Nie da się zaprzeczyć, że nawet w krajach o świetnym rozwoju tradycji demokratycznych, jak np. we Francji lub Stanach Zjednoczonych, uniwersytety dalekie są od korzystania w pełni z tego prawa. Tworzące się na uniwersytetach takie czy inne kliki lub koterie, albo też zachłanność pewnych profesorów do wtykania wszędzie swoich pupilów i protegowanych przyczyniły się z pewnością do podważenia tej zasady. Na ogół jednak stwierdzić trzeba, że mniejsze zło wynika z powoływania sił profesorskich przez wydziały, aniżeli z mianowania lub narzucania ich przez rządy lub zarządy uniwersytetów.

Wolność odnosić się powinna także i do s y s t e m u n a u c z a n i a, czyli do studium uniwersyteckiego. Pobudki idące z zewnątrz, ze strony życia, muszą przełamywać nieraz pewne schematy tradycjonalne, które się w uniwersytetach utrzymały. Na ogół stwierdzić jednak trzeba, że ci, którzy w uniwersytetach nauczają, o ile mają jaki taki związek z życiem, a nie są w swych pracowniach i laboratoriach od niego odcięci, wiedzą najlepiej, a przynajmniej wiedzieć by powinni, jak należy prowadzić studium. Powierzchnownie tylko ujmując sprawę, przypuszczać by można, że przygotowanie się do egzaminów z podręczników i zdawanie całej serii egzaminów ma z punktu widzenia państwowego jakiś większy sens przez to, że dostarcza, w stosunkowo krótkich odstępach czasu, życiu i zawodom pracowników. Ten system, stosowany po dziś dzień jeszcze we Francji, gdzie wywołuje zresztą bardzo poważne głosy krytyki, i dawniej w Rosji,

a rozwinięty do największej doskonałości w Chinach, nie ma nic wspólnego ze studium uniwersyteckim. To zresztą, co by nazwać można akademicką dydaktyką lub też pedagogiką, leży jeszcze zapewne w powijkach.

Zadaniem uniwersytetów i szkół akademickich jest też danie studentowi pewnego i to poważnego zasobu wiedzy pozytywnej. Celem jednak i zadaniem studium uniwersyteckiego jest kształcenie i zaprawianie do myślenia i wytwarzania zdolności do samodzielnej pracy — niekoniernie zaraz twórczej — w danej dziedzinie nauki. Powiedział sławny niemiecki filolog klasyczny Gotfryd Hermann: *Duplex est doctoris academici negotium, docendi audientes alterum, alterum exercendi eos*". *Exercere* (ćwiczyć), to nie znaczy tylko prowadzić ćwiczenia czy też „odrabiać” ćwiczenia, lecz **w y r a b i a ć s p r a w n o ś ć u m y ś l o w ą**. Temu stoi oczywiście na przeszkodzie narzucanie przez państwo uniwersytetom takiego czy innego porządku studiów, a zwłaszcza egzaminów. Uczenie się z podręczników lub skryptów i zdawanie egzaminów — jak u nas na wydziałach prawniczych — nie ma nic wspólnego ze studium uniwersyteckim. Jest rzeczą zniamienną, że w kraju najbujniejszego rozkwitu demokracji, tj. we Francji, system uniwersytecki jest pod tym względem zupełnie reakcyjny. Nie można się dziwić, że był takim w dawnej Rosji, której chodziło o zabicie samodzielności myśli przez stawianie nieprawdopodobnych wymagań w dziedzinie uczenia się i zdawania egzaminów. Egzamin są konieczne jako pewien końcowy etap studium, ale **n i e j a k o j e g o p o d s t a w a i o ś r o d e k**. Łączy się to oczywiście z pojęciami wolności akademickiej jako pewnego prawa czyli przywileju studiujących.

Jest rzeczą jasną, że w pewnej fazie studium muszą oni przerobić pewien zakres wiedzy, czyli pewien tzw. kurs. Jednak studium polega właśnie na tym, żeby po zdobyciu tego niezbędnego zasobu

wiedzy mieli pewną swobodę w wybieraniu przedmiotów, profesorów, nawet w stosowaniu metod, żeby wyrabiali się na ludzi samodzielnie myślących i dążących. Uniwersytet angielski starego typu, poddający studenta pod opiekę „*tutora*”, nie ma bynajmniej na celu wyrobienia w nim zdolności samodzielnej myśli naukowej, lecz raczej pragnie go kształcić. Amerykański *college* jest właściwie tylko szkołą średnią wyższego typu, bardzo może celową i cenną jako przygotowanie do właściwego studium akademickiego. Uniwersytet francuski nie ma, a przynajmniej nie miał do niedawna żadnych ideałów dydaktycznych ani pedagogicznych. Ich wytworzenie i rozwój jest z punktu widzenia rozwoju kultury narodu postulatem wagi pierwszorzędnej i przyznać trzeba, że zwłaszcza w Niemczech nie brak było myślicieli, jak W. v. Humboldt, Fr. Schleiermacher, E. Spranger, którzy się nad tym zagadnieniem wiele i poważnie zastanawiali. W Polsce w okresie przygotowania ustawy o szkołach akademickich z roku 1932 odezwał się szereg głosów „w obronie wolności szkół akademickich”, zebranych w publikacji pod tym tytułem i zawierających niezmiernie cenne uwagi i poglądy na ten temat. Najgłębiej ujął w Polsce to zagadnienie Kazimierz Twardowski w swoim przemówieniu „O dostojeństwie uniwersytetów” (Poznań 1933), w którym złożył uniwersytetowi poznańskiemu podziękę za stopień doktora honorowego. Powiedział on tam: „Możność spełnienia właściwych uniwersytetowi zadań jest uwarunkowana jego bezwzględną duchową niezależnością”.

Przez wolność akademicką rozumie się bardzo często pewną swobodę w studiowaniu i w życiu studentów, odróżniającą życie studenta od życia ucznia. Rozmaicie oczywiście przedstawia się ta sprawa na różnych wydziałach. Na pewnych z nich, jak np. na wydziale lekarskim lub na pewnych przedmiotach wydziału matematyczno-przyrodniczego, tok tego studium jest unormowany, a więc pod tym

względem swoboda studium ograniczona. Na innych wydziałach, jak na wydziale humanistycznym, istnieje względna swoboda w porządku studium i w doborze przedmiotów, wykładów i profesorów. Student, obowiązany słuchać wykładów profesora i ćwiczyć się pod jego kierunkiem, nie ma oczywiście obowiązku „*iurare in verba magistri*”, to znaczy przyjmować bez zastrzeżeń wszelkich twierdzeń profesorów. Wprost przeciwnie, jest raczej zadaniem studium uniwersyteckiego wyrobić w nim pewną samodzielność myśli, nawet wobec twierdzeń i zasad, głoszonych przez profesora.

Uniwersytet był pierwotnie korporacją uczących (uczonych) i studentów. Dziś korporacyjny charakter uniwersytetu się zatracił. Z biegiem czasu wytworzył się pewien dystans między profesorem a studentem; jednak na terenie studium zaciera się on zwłaszcza przy pracy w seminarium lub w laboratorium, a studium doprowadza często do serdecznych związków przyjaźni.

Przejawem tradycyjnej wolności akademickiej w duchu korporacyjnym jest wolność zrzeszeń akademickich, pozostających pod opieką profesorów, w niektórych krajach także korporacji, mających nierzadko podłoże we wspólnej ziemi, z której studenci pochodzą (np. po dziś dzień istniejące w Skandynawii „*nationes*”). Ta wolność zrzeszania się jest cennym przywilejem t. zw. wolności akademickiej. Celem jednak, dla którego młodzież zapisuje się do szkół akademickich, jest przede wszystkim studium, którego charakter powinien też wywierać wpływ kształcący na dusze młodzieży. „Jednym słowem, młodzież owiana naukową i badawczą atmosferą uniwersytetu nauczy się we wszystkim szukać prawdy obiektywnej, zamiast ulegać pięknie brzmiącemu hasłom i wpadać w sieci różnych łowców dusz” (K. Twardowski we wspomnianej mowie).

5. Uniwersytety a kultura narodu. Mówi się dziś i pisze wiele na temat tzw. przesilenia w dziedzinie studium uniwer-

syteckiego czy też akademickiego. Pożostaje to oczywiście w związku z ogólnym tzw. przesileniem kultury w okresie powojennym w pierwszej połowie XX w. Ma to swoje podłoże w przemianach poglądu na świat i zmianie funkcji nauki w życiu. Pozostaje w związku z odżywającymi się coraz głośniejszemu od początku wieku XX nawoływaniami zbliżenia nauki do życia i spełniania przez nią obowiązków wobec życia. Pozostaje to niewątpliwie dalej w związku z poważnym przesileniem i wstrząsem gospodarczym, który na tle kryzysu w bardzo jaskrawych barwach postawił przed społeczeństwem w różnych krajach zagadnienie t. zw. hiperprodukcji inteligencji.

Jeśli sięgniemy jednak okiem głębiej, stanie się jasne, że przyczyną zjawiska tego, którego objawem najbardziej symptomatycznym i groźnym jest nieprawdopodobne wszędzie przepełnienie i przeludnienie szkół akademickich, szukać należy jeszcze w wieku XIX, kiedy — w związku z rozwojem kapitalizmu i nowych form życia gospodarczego — zaczęła się wytwarzać nowa warstwa społeczna tzw. inteligencja, która dyplom ukończenia szkoły akademickiej zaczęła uważać za równoznaczny z dokumentem prawa wstępu do tej warstwy i przynależności do niej. Wielki i nadmierny napływ młodych ludzi o umysłach zgoła przeciętnych, którzy pragnęli się przez szkoły akademickie tylko przepchać (przede wszystkim dlatego, że te czy owe urzędy stawiały uzyskanie dyplomu z ukończenia szkoły akademickiej za warunek przyjęcia), przyczynił się raczej do obniżenia poziomu tych szkół, które coraz bardziej zaczynały przybierać charakter szkół zawodowych. Dowodem najzupełniejszego pomylenia pojęć w zakresie pojmowania zadań szkół akademickich jest choćby ocena ich sprawności i wartości wedle ilości wydanych przez nich patentów i dyplomów. Pod naporem społeczeństwa zaczęły się wyższe uczelnie przemieniać w f a b r y k i d y p l o m ó w, czemu towarzyszyły zupeł-

nie nieuzasadnione czasem wymagania posiadania stopnia akademickiego dla spełniania takiego czy innego zawodu. Nie była to bynajmniej tendencja demokratyczna, gdyż w gruncie rzeczy do szkół akademickich dostawali się i przepychali się przez nie przede wszystkim ludzie zamożni.

Jedyną drogą wyjścia z tej sytuacji jest ścisłe przeprowadzenie zasad selekcji, które by zapewniało dojście do uniwersytetu wszystkim ludziom zdolnym, zwłaszcza z warstw niezamożnych — w Polsce z tak cennego rezerwoaru, jaki reprezentuje stan chłopski i małomieszczański — utrudniało zaś, a nawet uniemożliwiało dostęp i przepychanie się przez uniwersytet zamożnym miernotom celem uzyskania stopnia akademickiego, miernotom dyskwalifikującym jedynie w opinii publicznej poziom i godność szkół akademickich. Wielka ilość zapisanych na uniwersytet nie jest bynajmniej miarą poziomu i godności szkół akademickich, poziomowi kultury narodu; nie jest nią też liczba ludzi otrzymujących dyplomy, lecz jak o ś u m y ś l o w a jednostek, które podnoszą pod względem kulturalnym życie narodu. A podnoszenie tego życia w kręgu narodu, w płaszczyźnie jednak międzynarodowej, której nauka czysta jest przeciwieństwem, stanowi ważną funkcję narodową i społeczną szkół akademickich, do której od zarania swego

powstania były powołane i czuły się powołane.

Oczywiście, że mając przed oczyma wielki cel podniesienia kultury narodu, nie mogą go szkoły akademickie spełniać tylko w ścianach swoich gmachów i ramach swoich programów. Szkoły akademickie muszą i winny promieniować na całe społeczeństwo. Zrozumiano to bardzo dobrze w kraju o tak wysokiej kulturze, jakim jest Anglia. Z Cambridge wyszło potężne hasło „*University Extension*”, tj. wydłużenia promienia działalności uniwersytetu jak najdalej wśród ludu i poza granice nawet własnego kraju, co w umysłowości angielskiej ma posmak pewnego imperializmu duchowego. I w Polsce usiłowano realizować to hasło już przed wojną w Małopolsce, gdy uniwersytety zorganizowały tzw. „Powszechne Wykłady Uniwersyteckie”. W inny sposób przystąpiła do realizacji tego hasła Dania, organizując pod wpływem znakomitego myśliciela i działacza społecznego M. Grundtviga ideę uniwersytetów ludowych, która przyjęła się także w Polsce, jako jeden z filarów oświaty pozaszkolnej. Tak promieniując stają się uniwersytety prawdziwymi i wielkimi ogniskami kultury narodowej i międzynarodowej, której miarą zawsze było i jest: rola, jaką w danym społeczeństwie i w danym narodzie odgrywał uniwersytet, troska, jaką wywołuje jego byt i rozwój, oraz poszanowanie, jakim się on cieszy.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

Ogólnie wprowadza w dzieje szkół akademickich na tle historii szkolnictwa i wychowania: 1. STANISŁAW KOT: Historia wychowania. Wyd. drugie, Lwów, 1934.

Pierwszą ogólną próbę syntezy dziejów uniwersytetu daje: 2. STEPHEN D'IRSAY: Histoire des universités. T. I Paris, 1933, T. II Paris, 1935. Dzieło to zawiera także wyczerpującą bibliografię tematu, który przedstawia do roku 1860.

Krótki konspekt historii uniwersytetów daje tenże sam, przedwcześnie zmarły autor w broszurce: pt. 3. STEPHEN D'IRSAY: Histoire international des universités, w zbiorze „Dotation Carnegie”, Bulletin Nr. 7, 1930.

O powstaniu uniwersytetów średniowiecznych podstawowe dzieło: 4. H. DENIFLE: Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400.— 1885. Nowsze ujęcie: 5. PAUL SIMON: Voraussetzung und Wesen der mittelalterlichen Universität. Stuttgart, 1933.

O uniwersytetach niemieckich, ich ustroju i charakterze w okresie przed przewrotem narodowo-socjalistycznym informuje fundamentalne trzytomowe dzieło: **6.** Das akademische Deutschland. Berlin, 1930—31. Tam, w tomie III, znajdują się też informacje i szczegółowa bibliografia o uniwersytetach w innych krajach poza Niemcami. W III tomie tego wydawnictwa najważniejsza rozprawa: **7.** EDWARD SPRANGER: Das Wesen der deutschen Universität — znakomita systematyczna próba ujęcia istoty uniwersytetu w ogóle ze szczególnym uwzględnieniem uniwersytetu w Niemczech.

Z prac odnoszących się do dziejów uniwersytetu w Polsce, najważniejsze byłyby: **8.** KAZIMIERZ MORAWSKI: Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego. 1900. **9.** HENRYK BARYCZ: Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu. Kraków, 1935. — **10.** L. FINKEL i ST. STARZYŃSKI: Historia uniwersytetu lwowskiego. Lwów, 1894. — **11.** JÓZEF BIELIŃSKI: Królewski Uniwersytet Warszawski. Warszawa, 1907—13. **12.** JÓZEF BIELIŃSKI: Uniwersytet wileński. Kraków, 1899—1900.

O ustroju uniwersytetów za granicą (oprócz wspomnianego wyżej dzieła „Das akademische Deutschland” tom III) zbiorowa księga w języku angielskim: **13.** The University in a Changing World. A Symposium. Oxford University Press. London, Humphrey Milford, 1932. Obszerne i gruntowne sprawozdanie z tej książki: **14.** ROMAN DYBOSKI: Uniwersytety wśród przemian światowych. Kraków 1934. („Przegląd Współczesny”, styczeń—luty—marzec 1934). — **15.** A. WAHL: Die Hochschulen des Auslandes. Stuttgart 1933. — Broszurka ta stanowi zeszyt 11 cennego zbioru, który powstał z wykładów profesorów w Tybindze, wygłoszonych w zimowym semestrze roku akademickiego 1932—33 i nosi tytuł „Die Universität, ihre Geschichte, Aufgabe und Bedeutung in der Gegenwart”. Przewodnikiem informacyjnym o charakterze praktycznym o szkołach akademickich niemieckich jest: **16.** DR WALTER A. BOJE: Wegweiser durch die Lehrgebiete der deutschen Hochschulen. Berlin, 1937. — W problemy ustrojowe i dydaktyczne wprowadza: **17.** ABRAHAM FLEXNER: Die Universitäten in Amerika, England, Deutschland (Tłumaczone z angielskiego). Berlin 1932. — Tegoż autora podstawowe porównawcze studium: **18.** ABRAHAM FLEXNER: Die Ausbildung des Mediziners. Rostock, 1927.

O szkołach akademickich we Francji: **19.** L. LIARD: Universités et facultés.

Satyryczne ujęcie stosunków panujących na Sorbonie daje w sensacyjnej broszurze: **20.** RENÉ BENJAMIN: La farce de la Sorbonne. Paris (1921). — O instytucji francuskiego bakaureatu, a więc egzaminów wstępnych na uniwersytety francuskie pisze: **21.** J. B. PIOBETTA: Le Baccalauréat. Paryż, 1937. —

O szkołach akademickich w Polsce informują wydawnictwa: **22.** Szkoły wyższe Rzeczypospolitej Polskiej. II wyd. Warszawa, 1930. **23.** ALINA TRUSIEWICZOWA i DR MARIAN GAJEWSKI: Prawa szkół akademickich, ustrój, profesorowie, studenci, ustawy, rozporządzenia, okólniki, orzecznictwo. Warszawa, 1933. — W Polsce wychodzi czasopismo. **24.** Szkoły akademickie. Organ stałej delegacji zrzeszeń i związków profesorów szkół akademickich w Polsce.

Statystykę i szereg wykresów daje: **25.** DR HALINA WITTLINOWA: Atlas szkolnictwa wyższego. Warszawa, 1937.

O zagadnieniach związanych ze sprawą szkół akademickich w Polsce w okresie przed reformą: **26.** ZYGMUNT ŁEMPICKI: W sprawie organizacji uniwersytetów polskich. „Przegląd Współczesny” nr 60, kwiecień 1927. — **27.** ZYGMUNT ŁEMPICKI: Cele i zadania szkół akademickich w Polsce. „Przegląd Współczesny” nr 108, r. 1931.

W związku z reformą szkół akademickich w Polsce: **28.** W obronie wolności szkół akademickich. Kraków, 1933. — **29.** Przemówienia na posiedzeniu sejmowej komisji oświatowej w dniu 21 stycznia 1933 r. w sprawie projektu ustawy o szkołach akademickich. (K. Kostanecki, W. Sierpiński, St. Kutrzeba, J. Ujejski, W. Chrzanowski, J. Sosnowski).

Kraków, 1933. 30. I. CZUMA: Reforma akademicka z 1933 roku (historia, przemówienia, tekst, ustawy). Warszawa, 1934.

O kształceniu uczonych w związku z uniwersytetem: 31. J. NUSBAUM-HILAROWICZ: Uczeni i uczniowie. Lwów, 1910. — 32. JAN TUR: Nauka i uczoney. Warszawa, 1917.

O studiach prawniczych: 33. BOHDAN WINIARSKI: Zagadnienie organizacji studiów prawniczych. Poznań, 1937 (odbitka z „Ruchu Pracowniczego i Ekonomicznego”. R. 1937).

O zagadnieniu wolności akademickiej: 34. TH. ZIEGLER: Über Universitäten und Universitätsstudium. Lipsk i Berlin, 1913. — 35. J. WILCZYŃSKI: O dobrych zwyczajach akademickich i potrzebie ich chowania w Polsce. Wilno, 1932. 36. KAZIMIERZ TWARDOWSKI: O dostojności uniwersytetów. Poznań, 1933.

O oddziaływaniu uniwersytetów: 37. W. PICHT: Universitäts-Ausdehnung und Volkshochschul-Bewegung in England. Tübingen, 1919. 38. A. H. HOLLMANN: Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji (tłum. E. Nowicki). Warszawa, 1924. („Biblioteka Oświaty Pozaszkolnej” nr 1). 39. I. GOLASZ: Wiejskie uniwersytety ludowe duńskie, szwedzkie i polskie. „Polska Oświata Pozaszkolna” V (zesz. 4—5) 1928. 40. ST. KOLACZKOWSKI: Grundtvig, duńskie uniwersytety ludowe i kultura wsi. „Przegląd Współczesny”. T. 36 (1931).

SZKOŁA ZAWODOWA

napisał

Inż. L. CHRZCZONOWICZ
Wizytator szkół

CZĘŚĆ OGÓLNA

1. **Pojęcie zawodu.** Wciąż wzrastające znaczenie i rola kultury materialnej, a w związku z tym coraz donioślejsze znaczenie, jakiego nabiera życie gospodarcze, nadają zagadnieniu szkolnictwa zawodowego dominujące miejsce w dziedzinie szkolnictwa w ogóle.

Zakres pojęcia „zawodowy”, „zawód” jest niezmiernie szeroki. Możemy mówić o zawodzie lekarza, o zawodzie naukowca, matematyka, wojskowego, o zawodzie pedagoga, cieśli, skrzypka, boksera itd. Każdy z tych zawodów ma mniejszą lub większą wartość społeczną, państwową; każdy jednak wymaga swoistego nastawienia, swoistych procesów psychicznych, swoistych nawyków i zachowania się, swoistej wiedzy, umiejętności i wiadomości. Każdy z nich wymaga swoistego kształcenia i wychowania zawodowego.

Obecne czasy charakteryzuje niezmierna płynność i zmienność zawodów, przy wciąż wzrastającej ich liczbie. Jedne zawody zanikają, inne powstają, nadto istniejące zawody różniczkują się i rozszczepiają. Z jednego zawodu powstaje cała grupa małych „zawodzików”, o bardzo wązonym, ograniczonym zakresie i zasięgu. Następuje daleko idąca specjalizacja. Te specjalności redukują

się częstokroć do bardzo niedużego, ubożuchnego zespołu operacji lub rękoczynów, wymagających tylko pewnego wzwyczajania się, pewnego treningu czy „drylu”. Taki ograniczony zespół operacji, stanowiący całkowitą treść tego zawodziku, nie wymaga przy tym od pracownika-zawodowca ani rozumienia rzeczy, ani inteligencji, słowem niczego, co jest istotnie ludzkiego; wymaga jedynie automatyzacji ruchów.

Ta właśnie szerząca się i postępująca automatyzacja zespołu czynności, obejmująca wciąż liczniejsze rzesze robotników i zawodowców-specjalistów, ta jakby dehumanizacja tych zawodów staje się coraz bardziej groźną społecznie i kulturalnie cechą omawianego zjawiska. Rzecz zrozumiała, że w wypadku tych krańcowo wyspecjalizowanych zawodów nie może być mowy o jakim bądź kształceniu czy wychowaniu zawodowym.

Warto zaznaczyć, że groźne społecznie zjawisko rozdrabniania się zawodów, zdaje się, znajdzie niebawem przeciwwagę, a nawet może wręcz zostanie zahamowane przez wzrastające zapotrzebowanie pracowników, posiadających pewien większy zasób głębszej wiedzy, potrzebny do obsługi coraz bardziej złożonych mechanizmów; a nad-

to przez powstawanie małych, ręcznych automatycznych maszyn-narzędzi, zapowiadających jakby renesans rzemiosła o nowym obliczu.

Zawody, rozróżniane obecnie w handlu, przemyśle, rzemiosle i w ogóle w życiu zawodowym, liczą się już na tysiące. Na przykład w tomie 2-gim klasycznego kilkotomowego dzieła „Handbuch der Berufe”¹⁾ znajdujemy wyczerpującą analizę aż 334 zawodów metalowych, przy czym działy takie, jak hutnictwo i górnictwo, zaliczone zostały już do grupy osobnej.

2. „Charakter zawodu”. Każdy zawód, rzemieślniczy, przemysłowy i wszelki inny ma swój charakter, swoje jakby własne oblicze. Badanie tego zagadnienia stanowi przedmiot osobnej nauki, charakterologii zawodowej. W każdym zakładzie przemysłowym czy rzemieślniczym, w zależności od jego charakteru zawodowego, wytwarza się pewna „atmosfera”, panuje pewien „klimat” zawodowy, bezpośrednio wpływający na osoby w nim pracujące, wywierający głęboki wpływ na ich psychikę. Uwaga ta dotyczy i poszczególnych szkół zawodowych, a w szczególności szkół, posiadających własne warsztaty i pracownie, stanowiące nierozdzieloną całość ze szkołą.

Aby praca jednostki w zakładzie wytwórczym była jakościowo wysoka, żeby była wydajna, żeby jednostka ponadto czuła się „dobrze” w swym zawodzie, konieczne jest, żeby psychika jednostki była dostrojona do tej „atmosfera” zawodu, żeby harmonizowała z „charakterem zawodu”.

Dla poszczególnych zawodów szczególniejszą ważność i użyteczność posiadają pewne zespoły cech fizycznych i psychicznych, w szczególności cech charakteru. Jedne cechy łatwiej dadzą

się rozwinąć i wyćwiczyć, inne znowu dają się ćwiczyć z wielkim trudem, dają się rozwijać w bardzo małym stopniu. Kształcone w szkole mogą być tylko te cechy, które dadzą się względnie łatwo rozwinąć, tj. okażą się wyćwiczalnymi. Jeżeli cechy ważne i użyteczne dla pewnego zawodu u osobnika, pragnącego poświęcić się temu zawodowi, nie dadzą się z pewną łatwością wyćwiczyć i rozwinąć, wypadnie tego osobnika uznać za nieodpowiedniego do danego zawodu. Dlatego też ważną sprawą jest przy skierowywaniu kandydatów do zawodu poddanie ich badaniu lekarskiemu, celem zbadania ich przydatności fizycznej, a nadto badaniu psychotechnicznemu, ze zwróceniem uwagi na badania charakterologiczne, celem wyświetlenia psychicznej przydatności danego osobnika do obranego zawodu.

3. Drogi kształcenia zawodowego. Istnieją dwie zasadnicze drogi kształcenia zawodowego: a) kształcenie zawodowe wprost przez bezpośrednie przystępowanie do pracy zawodowej: na roli, w ogrodzie, w zakładzie rzemieślniczym, przemysłowym, handlowym itp. i stopniowe zaznajamianie i usprawnianie się w swym zawodzie przy pracy (kształcenie przez *t e r m i n*); b) kształcenie zawodowe przez *s z k o ł ę*.

Współczesne warunki gospodarcze wymagają, żeby zawodowiec każdy posiadał nie tylko odpowiednie umiejętności i odpowiednie usprawnienie praktyczne, lecz nadto odpowiedni zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych. Te dwa momenty w obecnych czasach stanowią konieczne warunki dojrzałości zawodowej. Kształcenie bezpośrednie przez pracę w zawodzie wymaga zatem uzupełnienia przez doksztalcenie zawodowe teoretyczne, natomiast kształcenie przez szkołę zawodową wymaga uwzględniania przez szkołę nauki praktycznej.

Kształcenie zawodowe bezpośrednie przez pracę w zawodzie (kształcenie przez „termin”) stanowi do dnia dzisiejszego główną, najbardziej rozpowszechnioną postać kształcenia zawodowego.

1) Handbuch der Berufe, herausgegeben von der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, Bd. II, Berufsgruppen V u. VI — Metallverarbeitung, abgeschlossen den 15. April 1930.

Termin, uzupełniony przez szkołę do kształcącej zawodową, kształci ogół młodzieży pracującej zawodowo—kształci „masy”. Szkoły zawodowe, których liczba siłą rzeczy musi pozostawać nie-duża, mogą kształcić tylko niewielki procent młodzieży, poświęcającej się pracy zawodowej; kształcą przez to one „elitę zawodową”.

Poza tymi dwiema zasadniczymi formami kształcenia zawodowego istnieje jeszcze trzecia — kształcenie przez k u r s y z a w o d o w e.

4. Podstawowe części składowe kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe w szkołach zawodowych obejmuje całość złożoną: a) z nauczania zawodowego praktycznego, b) z nauczania zawodowego teoretycznego, c) z wychowania zawodowego.

a) Nauczanie zawodowe p r a k t y c z n e zdąży do nabycia przez uczniów umiejętności i usprawnień niezbędnych przy wykonywaniu czynności wchodzących w zakres danego zawodu.

b) Nauczanie zawodowe t e o r e t y c z n e polega na udzielaniu usystematyzowanych wiadomości naukowych, potrzebnych przy wykonywaniu zawodu. Wiadomości te, w zależności od poziomu i rodzaju szkoły, bywają podawane w zakresie szerszym czy też węższym, w postaci bardziej luźnej jakoby przydatnych informacji warsztatowych, czy też w ujęciu bardziej systematycznym; mogą być one podawane w formie popularnej, dostępniejszej, dostosowanej do mniejszego przygotowania uczniów, lub też w formie bardziej naukowej.

c) W y c h o w a n i e z a w o d o w e w istocie swej powinno być wychowaniem funkcjonalnym, tj. wychowaniem, które zmierza do rozwijania u uczniów takich procesów psychicznych, takich nawyków i nastawień, takich cech i takiego zachowania się i postępowania, które będą posiadały znaczenie dodatnie dla danej jednostki jako zawodowca, które będą użyteczne a nawet

niezbędne w jej działalności zawodowej¹⁾.

5. Rodzaje szkół zawodowych. Wielka różnorodność życia gospodarczego powoduje wielką różnorodność szkół zawodowych. Różnią się one i zawodem, do którego kształcą swych uczniów, i ujęciem nauczania zawodowego, wreszcie podbudową programową, tj. stopniem przygotowania naukowego, którego wymagają od zgłaszających się kandydatów. Ustroje szkolnictwa zawodowego w różnych krajach różnią się i to bardzo.

Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 i rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 11 listopada 1933 r. uregulowały i uporządkowały dotychczasowe szkolnictwo zawodowe w naszym państwie. Obecnie szkolnictwo zawodowe w Polsce znajduje się w przejściowym okresie realizacji tego nowego ustroju.

Nowy ustrój przewiduje trzy zasadnicze rodzaje szkół:

a) Szkoły zawodowe n i ż s z e oparte na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej. Są one z reguły trzyletnie. Są to według nomenklatury urzędowej „szkoły zawodowe”; przymiotnik „niższe” odrzucono ze względów wychowawczych i społecznych.

b) G i m n a z j a zawodowe oparte na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej. Nazwa gimnazjum sugeruje równorzędność społeczną tego typu szkół zawodowych z gimnazjami ogólnokształcącymi, jako że jedne i drugie oparte są na tym samym poziomie wykształcenia ogólnego. Gimnazja zawodowe są z reguły czteroletnie.

c) L i c e a zawodowe, z reguły trzyletnie, oparte na ukończonym gimnazjum ogólnokształcącym nowego typu.

Realizowanie przez nowe czteroklasowe gimnazjum ogólnokształcące pew-

1) Claparède, Wychowanie funkcjonalne.

nego zwartego, zakończonego koncentru wiadomości ogólnych stanowi jedną z doniosłych zalet nowego ustroju szkolnictwa ze stanowiska należytej organizacji całości szkolnictwa zawodowego.

Szkoły wyższe, akademickie, jako to wydziały uniwersytetów i politechnik, wyższe szkoły handlowe i rolnicze, akademie górnicze i sztuk pięknych, konserwatoria muzyczne itd. są w swym założeniu i w istocie swej również szkołami zawodowymi. Jako oparte na ukończonym liceum ogólnokształcącym, są one szkołami zawodowymi najwyższej kategorii.

Odpowiednie przepisy, które się ukazują, mają ułatwić abiturientom szkół zawodowych niższych kategorii wstępowanie do szkół zawodowych kategorii wyższych.

Nowa ustawa przewiduje poza tym jeszcze jednoroczne szkoły p r z y s p o s o b i e n i a z a w o d o w e g o trzech rodzajów oparte na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej, na drugim szczeblu programowym i na ukończonym gimnazjum ogólnokształcącym, dalej szkoły m i s t r z o w s k i e, kursy zawodowe i wreszcie ważny osobny dział szkolnictwa zawodowego: szkoły d o k s z t a ł c a j ą c e zawodowe. Powyższe wyliczenie rodzajów szkół zawodowych uzupełnić jeszcze należy grupą szkół a r t y s t y c z n y c h, nie objętych zresztą nową ustawą o szkolnictwie.

Pod względem zawodowym z grubsza wyróżnić się dadzą następujące dziedziny szkolnictwa zawodowego, różniące się znacznie pod względem swego charakteru, a więc wymagające różnego ujmowania nauki, a mianowicie: a) szkoły rolnicze i ogrodnicze (względnie leśne), b) szkoły przemysłowe i rzemieślnicze, c) szkoły handlowe i administracyjne, d) szkoły gospodarstw rodzinnych i zbiorowych, e) szkoły artystyczne (muzyczne, malarskie, zdobnicze, rzeźbiarskie itp.), f) szkoły zawodowe, zresztą nieliczne, nie objęte powyższymi

dziedzinami, g) szkoły wojskowe, h) szkoły pedagogiczne i wychowawcze, i) wreszcie do osobnej grupy zaliczyć wypadnie szkoły wyższe i ewentualnie ich wydziały.

Dziewczęta, zgodnie z panującymi obecnie tendencjami i poglądami, powinny by się kształcić w szkołach zawodowych razem z młodzieżą męską. Jednakowoż liczba szkół zawodowych koedukacyjnych jest bardzo nieduża. Wynika to ze względów wychowawczych i z warunków gospodarczych. Istnieje znaczna liczba zawodów nieodpowiednich dla dziewcząt, i znów pewna liczba zawodów uprawiana jest wyłącznie przez dziewczęta. Rzecz zrozumiała, że zachodzą różnice w ujmowaniu nauki i w metodach wychowawczych stosowanych w szkołach dla młodzieży płci męskiej i płci żeńskiej. Zaznaczyć należy, że liczba zawodów, do których znajdują dostęp dziewczęta, wciąż wzrasta.

Szkoły zawodowe są utrzymywane i prowadzone przez państwo, samorządy, organizacje społeczne, zgromadzenia zakonne i osoby prywatne; pod tym względem tworzą one dwie osobne grupy: szkoły zawodowe p a ã n s t w o w e i szkoły zawodowe p r y w a t n e. Wiele ze szkół prywatnych otrzymuje częstokroć bardzo znaczne subsydia rządowe.

6. Zagadnienia organizacyjne: poziom, zakres programowy, nauczanie praktyczne, liczba uczniów. Szkoły zawodowe mają kształcić jednostki do życia zawodowego i gospodarczego, tak obecnie złożonego i różnorodnego, a jednocześnie zmiennego i płynnego. Wskutek tego w organizowaniu szkolnictwa zawodowego napotyka się na trudności i powikłania, o jakich nie ma mowy w szkolnictwie ogólnokształcącym. Szkoły zawodowe różnią się bowiem nie tylko swym poziomem, lecz — co ważniejsze i bardziej charakterystyczne — jeszcze rodzajem zawodu uwzględnianego przez szkołę. Jak już wyżej było zaznaczone, są wszakże specjalności,

których zakres sprowadza się do tak małego zespołu rękoczynów, że w ogóle o kształceniu w tych zawodach nie może być mowy. W innych coroczne zapotrzebowanie specjalistów jest tak nikłe, że nie opłaca się organizowanie szkół do kształcenia w tych zawodach. Są dalej takie zawody, w których kształcenie specjalistów może odbywać się tylko na poziomie wyższym, akademickim (medycy, geodeci itd.). W innych zawodach znowu wystarczy kształcić tylko w gimnazjach zawodowych, albo nawet tylko w szkołach zawodowych niższych (np. krawcy, szewcy). Tylko bardzo nieliczne zawody wymagają kształcenia specjalistów na wszystkich czterech poziomach; do takich zawodowców należą na przykład metalowcy, tak zwani mechanicy. Powstaje stąd trudność, która polega na ustaleniu odpowiedniego, życiowo i gospodarczo słusznego poziomu kształcenia zawodowego do poszczególnych zawodów.

Dużą trudność o charakterze programowym stanowi właściwe, życiowe określenie z a k r e s u, w jakim należy kształcić w poszczególnych zawodach, na poszczególnych poziomach. Zbyt szeroki zakres prowadzi do tak zgubnego życiowo i gospodarczo dyletantyzmu zawodowego. Wyznaczenie znowu zbyt wąskiego zakresu, zbytnie zwężanie specjalności kryje niebezpieczeństwo umysłowego zacieśnienia, kulturalnego zubożenia jednostki, nie pozwalającego na należyte ogarnięcie przez nią spraw nawet bezpośrednio związanych z tą zwężoną specjalnością.

Ważne zagadnienie stanowi określenie l i c z b y u c z n i ó w, których kształcić mają poszczególne rodzaje różnych szkół zawodowych. Polega ono na dostosowaniu się do popytu życia gospodarczego na specjalistów w różnych dziedzinach. O ile liczba młodzieży kształconej w szkołach ogólnokształcących nie ma dla tej młodzieży większego znaczenia, o tyle liczba ta w szkołach zawodowych związana jest bezpośrednio

z zagadnieniem: czy wszyscy absolwenci będą potrzebni w życiu gospodarczym, czy wszyscy znajdą możliwość zastosowania w życiu swojej wiedzy i swych umiejętności zawodowych, nabytych w szkole. Zasadniczo wreszcie ważne znaczenie w szkołach zawodowych ma należyte ujęcie nauki p r a k t y c z n e j i odpowiednie ustosunkowanie nauki teoretycznej do praktycznej, należyte wyznaczenie czasu i liczby godzin przeznaczonych na jedną i drugą naukę i ustalenie ich stosownej wzajemnej korelacji. Zagadnienie to bywa rozmaicie rozwiązywane, w zależności od poziomu szkoły i od zawodu.

7. Założenia ideowe. Zagadnienie pracy, jej celu i roli w życiu, pracy w ogóle, a pracy zawodowej w szczególności posiada przy rozważaniu zagadnienia szkoły zawodowej i ustalaniu jej celu i zadań znaczenie wręcz podstawowe¹⁾. Od ujęcia zagadnienia pracy zależy w zupełności ujęcie zagadnienia kształcenia zawodowego.

Postulujemy: praca zawodowa powinna być wyrazem „czynnego” ustosunkowania się jednostki do społeczeństwa, pośród którego żyje i działa, do zawodu, który uprawia, do narodu, do którego należy, do państwa, którego jest obywatelem. Praca ta powinna być realizowaniem ponadosobowych, ideowych celów człowieka. Powinna ona znajdować swe uzasadnienie i uświęcenie w należytej pogłębionej, poszerzonej i wzbogaconej treści duchowej człowieka, „w ulepszonej duszy człowieka” (Marsz. J. Piłsudski).

Żeby praca była wydajna i jakościowo dobra, powinna być prowadzona umiejętnie, sprawnie, zawodowo; jednostka pracująca powinna swój zawód osiąść i opanować w stopniu możliwie doskonałym. Pamiętać należy, że nade-

¹⁾ Por. artykuł B. Suchodolskiego w „Encyklopedii Wychowania”, tom I p. t. „Wychowanie moralno-społeczne”, oraz artykuł tegoż autora w kwartalniku „Kultura i Wychowanie” R. II z. 4 (1935).

szy już czasy, „znamieniem których jest wyścig pracy, jak przedtem był wyścig żelaza, jak przedtem był wyścig krwi” (Marsz. J. Piłsudski). Tylko praca zawodowa wykonywana świadomie i sumiennie, mająca na celu dobro społeczeństwa, państwa, narodu, praca, której przyświeca głębszy cel ponadosobowy, posiada istotny sens moralny, tylko do takiej pracy może się wytworzyć stosunek moralny. Tylko przy takim ujęciu pracy „zawód stanie się urzędem w służbie dla dobra wspólnoty społecznej, dla narodu, dla państwa” (Georg Kerschensteiner).

8. Integralność wychowania w szkole zawodowej. Drugim podstawowym postulatem wszelkiej szkoły zawodowej jest wymaganie: szkoła zawodowa powinna być całościowa, integralna. Wychowując zawodowo jednostkę, dążyć powinniśmy do wychowania całego człowieka, któremu nic, co jest ludzkie, nie powinno być obce, a równocześnie człowieka nie obezwładnionego rozterką i rozdziwieniem duchowym, lecz dzielnego, mocnego, twórczego, duchowo zharmonizowanego, scalonego. Jednym z ważniejszych zadań wychowania zawodowego będzie zharmonizowanie obranego zawodu z duchowością ucznia, wbudowanie zawodu w jego treść duchową. Nauczanie teoretyczne musi być ściśle zespolone z nauczaniem praktycznym, warsztatowym; wszystko, co by podważało zawód ucznia, co by go mamiło jakimiś innymi perspektywami, co by go duchowo wytrącało z zawodu, powinno być ze szkół rugowane. Trzeba wytworzyć w uczniu poważne, głębsze ustosunkowanie się do swego zawodu, dążyć do tego, żeby uczeń zrozumiał i uświadomił sobie kulturalno-cywilizacyjną i gospodarczo-państwową wartość swego zawodu. Tą drogą wykształci się w uczniu poczucie godności zawodowej i własnej pełnowartościowości obywatelsko-państwowej. Konieczny jest wysiłek wychowawczy, skierowany do rozbudzenia w uczniu świadomości, że pracując zawodowo sumiennie, solidnie a dokład-

nie, przyczynia się do podnoszenia, poszerzenia i pogłębienia kultury polskiej i współtworzy siłę i potęgę państwa polskiego. Stąd wytworzy się w uczniu obywatelski stosunek do pracy, zrozumienie związku między jego pracą zawodową a gospodarką społeczno-państwową, a wreszcie współodpowiedzialność zawodowa za dobrobyt państwa.

9. Cele szkoły zawodowej. Z powyższych rozważań bezpośrednio niemal wypływa ujęcie celu i zadań wszelkiej szkoły zawodowej, uzasadnione społecznie i państwowo. Cel ten jest trojaki i da się lapidarnie ująć w trzech słowach: a) uzawodowić, b) uspołecznić, c) uduchowić.

U z a w o d o w i ć to znaczy usprawnić ucznia do wykonywania szeregu czynności związanych z obranym zawodem, udzielić mu szeregu niezbędnych wiadomości teoretycznych (naukowych) i umiejętności, które by umożliwiły rozumowo, sensownie i świadomie ustosunkowywać się do wykonywanej przez niego pracy zawodowej, podnosząc przez to jej wydajność, jakość i wartość. Wciąż wzrastający postęp techniki, warunkowany ścisłym zespoleniem techniki z rozwojem nauki, powoduje konieczność coraz to ściślejszego powiązania praktyki z teorią i coraz poważniejszego uwzględniania teorii.

U s p o ł e c z n i ć i upaństwowić to znaczy rozumowo i uczuciowo zespolić ucznia z państwem polskim, pobudzić go do postawienia sobie, jako celu życia, ofiarnej służby idei ponadosobowej, idei służby państwu polskiemu.

U d u c h o w i ć wreszcie to znaczy wzbogacić i pogłębić treść duchową ucznia tak, by znajdował w niej uzasadnienie i uświęcenie swego ponadosobowego celu życia.

Te trzy cele nie powinny jednak stanowić trzech jakby osobnych zadań, lecz w istocie swej powinny stanowić jedno zadanie uzgodnione i zespolone. Wychowanie zawodowe powinno być jedno, całościowe, uwzględniające całego ucznia

jako człowieka i zawodowca. Jednocześnie byłoby wskazane prowadzić usiłowania wychowawcze w szkole zawodowej trzema drogami, odpowiadającymi trzem postawionym powyżej celom szkoły zawodowej. Konieczne jest też zwrócenie należytej uwagi na wychowanie fizyczne, uwzględniające przeciwdziałanie szkodliwym wpływom fizycznym zawodu.

10. Cechy zawodowe i ich rozwijanie. Już zaznaczyliśmy ważność pewnych cech, koniecznych przy uprawianiu poszczególnych zawodów. Należy nadto rozwijać w uczniach pewne nawyki i nastawienia psychiczne, wdrażać ich do pewnych procesów psychicznych, które z biegiem czasu przebiegały u nich automatycznie. Wśród tych cech rozróżniamy dwie kategorie.

Jedne, jak np. miara w oku, zdolność do koordynacji obu rąk, zdolność do szybkiej dowolnej reakcji itd., mogą być kształcone głównie, a czasami nawet wyłącznie, przez usprawnianie się uczniów w pracy przy nauce praktycznej, np. w warsztacie szkolnym.

Inną grupę stanowią takie cechy, jak dokładność, sumienność w pracy, świadome, rozumowe ustosunkowanie się do pracy, poczucie wartości czasu, szacunek dla pracy, obywatelski do niej stosunek, poczucie ładu i porządku, zmysł organizacyjny itd. Cechy te mają olbrzymie ogólnoludzkie znaczenie, dla kultury zawodowej są one jednak szczególnie ważne, gdyż bez ich posiadania nie może być mowy o powodzeniu w pracy. Niektóre poza tym grupy cech mają szczególne znaczenie dla pewnych zawodów, jak np. uprzejmość i usługowość dla kupców.

Spośród tych cech i nastawień psychicznych, które obok ogólnoludzkiego znaczenia posiadają szczególne znaczenie dla zawodowca, wyróżnimy cztery bodaj najważniejsze nastawienia, do których każda szkoła zawodowa powinna wzzywać swych uczniów, a mianowicie:

a) do ładu i porządku (nastawienie organizacyjne), b) do rozumnego ustosunkowania się do wykonywanej pracy (nastawienie epistemologiczne), c) do celowego ujmowania swej pracy (nastawienie teleologiczne), d) do wartościowania dróg, sposobów i środków prowadzących do realizacji postawionego celu (nastawienie aksjologiczne).

11. Uwagi o zadaniu techniki. Rzemiosło i przemysł wchodzi w zakres szerszej rozumianej techniki. Technika jest wyrazem czynnego ustosunkowania się człowieka do otaczającego go świata materialnego i organicznego, do przyrody. Technika nie może przez akt twórczy powołać do istnienia materii czy energii, w ogóle czegoś, co by już przedtem nie istniało, może ona tylko, korzystając z istniejących w przyrodzie zależności i z istniejących materii i energii, przetwarzać je, przekształcać, wytwarzać sens w rzeczach, wlewać w nie jakby nową treść. Technika więc dokonywa w otaczającym świecie materialnym pewnych nowych celowych ukształtowań. Istotną treść wszelkiej pracy zawodowej rzemieślnika czy robotnika, technika czy inżyniera polega właśnie na tym, że oni bądź biorą udział w wielkim dziele wytwarzania sensu w rzeczach, bądź sami ten sens w rzeczach wytwarzają. Pierwiastek twórczy pracy zawodowej, czy to rzemieślniczej, przemysłowej, czy to w biurze inżyniera, właśnie na tym polega. W zakładzie pracy odbywa się jakby misterium jakoweś, w nim myśl, słowo, najczęściej wyrażone rysunkiem, staje się rzeczą, ciałem. Człowiek więc poprzez technikę organizuje otaczający go świat materialny po swojemu, stwarza w nim swój ład i porządek, dostosowując go do swoich potrzeb. Chociaż bezpośredni cel techniki posiada wyraźnie utylitarny charakter, jednak przy głębszym rozważaniu stwierdzimy, że istotnym zadaniem techniki okaże się wyzwolenie człowieka z więzów przyczynowych, z niewoli materii, przezwyciężenie materii, odciążenie człowieka od pracy

nużącej przez zastępowanie jej pracą bardziej rozumną, uduchowioną. W dalszych więc konsekwencjach technika doprowadza do dematerializacji pracy, a tym samym w pewnym sensie do wyzolenia duchowego człowieka.

12. O ładzie i porządku. Wychowanie organizacyjne. Rozważania powyższe tłumaczą to podstawowe znaczenie, jakie w obecnych czasach posiadają w życiu gospodarczym w ogóle, a w szczególności w przemyśle, racjonalna organizacja, a więc idea racjonalnego ładu i porządku. Zagadnienie organizacji jest tak dalece zasadnicze dla przemysłu przede wszystkim, że powstała nawet osobna nauka badająca to zagadnienie i zdążająca do oparcia organizacji przemysłu i poszczególnych zakładów przemysłowych na podstawach naukowych. Wypływa stąd podstawowe znaczenie idei ładu i porządku, idei rozumnej organizacji dla szkoły zawodowej. Ład i porządek stanowią podstawowy element wszelkiego wychowania zawodowego. Ład i porządek, ład zewnętrzny s t a t y c z n y tj. ład rzeczy, ład w całym urządzeniu szkolnym, oraz ład d y n a m i c z n y tj. ład szkoły w ruchu, ład w życiu szkoły, ład w czynnościach, powinny cechować nie tylko warsztat szkolny, lecz szkołę zawodową w całości. Ład i porządek, do którego uczeń będzie wdrażał się, przebywając w szkole, pracując w warsztacie szkolnym, ład, z którym coraz bardziej będzie się żywał, stanie się dorobkiem o znaczeniu podstawowym dla ucznia nie tylko jako zawodowca, ale i jako człowieka-obywatela. Wdrożenie ucznia do ładu jest o tyle podstawowym czynnikiem wychowania zawodowego, że wychowanie zawodowe uważać można nie tylko za wychowanie funkcjonalne, jak to określiliśmy powyżej, lecz wręcz za wychowanie organizacyjne. Inne cechy, które szkoła zawodowa powinna kształcić w uczniu, uważać można za pochodne tej podstawowej idei wychowawczej — idei ładu i porządku.

W czasach obecnych ze szczególną wyrazistością wysuwa się na czoło potrzeba należytego, sensownego, duchowego zorganizowania psychiki jednostki, potrzeba zaprowadzenia ładu i porządku w osobowości człowieka; dlatego też obecnie zagadnienie wychowania organizacyjnego nabiera szczególniejszego znaczenia. Wkroczyło ono nawet już na teren szkoły ogólno-kształcącej¹⁾.

13. O wdrożeniu do rozumowania, do nastawienia celowego i do wartościowania. Zadanie wychowawcze wdrażania ucznia do rozumowego ustosunkowania się do wykonywanej pracy posiada, szczególnie w naszych warunkach gospodarczych, wyjątkową doniosłość. U obecnego naszego rzemieślnika czy pracownika przemysłowego, chociaż posiada on pewien zasób wiadomości zawodowych, wiadomości te nie są związane pomiędzy sobą żadną wewnętrzną koniecznością organiczną, nie są zorganizowane; są one po prostu mechanicznie nagromadzone, stanowią jakby rejestr luźnych, nadających się tylko do zapamiętania recept zawodowych, recept jakże często zawodnych. I to stanowi gospodarczo niebezpieczną pierwotność naszej kultury rzemieślniczo-przemysłowej.

Wysiłki wychowawcze w szkole zawodowej powinny zdążać do tego, by uczeń pracował w warsztacie szkolnym coraz bardziej świadomie, coraz lepiej rozumiał i narzędzia, z których korzysta, maszyny, na których pracuje, i znaczenie rozumnej organizacji pracy. Kategorie przyczynowości i stosunku powinny być coraz lepiej opanowywane przez ucznia, powinny stawać się jego zdobyczą duchową. Uczeń w szkole zawodowej ma coraz bardziej rozszerzać zespół wiadomości zawodowych, powiązanych organicznie i uzasadnionych naukowo, coraz bardziej ma nabierać kultury zawodowej współczesnej, opartej na wiedzy nauko-

1) Ostatnio zwrócił uwagę na zagadnienie wychowania organizacyjnego Wacław Radziwonowicz („Zręb” 1933, og. zb. nr 14, i „Dziennik Urz. K. O. S. Warsz.” 1933).

wej; powinien coraz więcej zasmakowywać w dążeniu od wiedzy mętnej, niejasnej, niepełnej—do wiedzy jasnej, wyraźnej, sprecyzowanej, możliwie pełnej, cechującej pracownika, stojącego na wyższym poziomie kultury zawodowej.

Rozumowe ustosunkowanie się do swego zawodu będzie naturalnym a bezpośrednim wynikiem zespolenia wiedzy teoretycznej z pracą ucznia w warsztacie szkolnym. Takie zespolenie tylko szkoła zawodowa ze swym własnym warsztatem szkolnym może zapewnić w formie pełnej a doskonałej.

Cechą niemniej ważną dla zawodowca jest nawyk do celowego ujmowania swej pracy. W pojęciu organizacji zawarte już jest pojęcie celowości. Konkretnym zadaniem wychowania zawodowego będzie nie tylko wdrażanie ucznia do rozumienia, dla czego i jak działają maszyny i mechanizmy warsztatowe, lecz nadto dążenie do uświadomienia sobie, w jakim celu są one właśnie tak a nie inaczej skonstruowane, oraz w jakim celu uczeń nadaje wyrabianym przez siebie rzeczom takie właśnie a nie inne kształty. Gdy więc przedmioty nauczania w gimnazjach i liceach ogólnokształcących owiane są duchem naukowo-przyczynowości, podejście w szkole zawodowej, wpływające z jej istotnych zadań i celów, jest czynnościowo-celowym. W szkole zawodowej na plan pierwszy wysuwane są nie teorie i zasady, nie żelazne prawa przyrody i nieubłagane stosunki przyczynowe, fatalistycznie ciężące nad człowiekiem, lecz na plan pierwszy wysuwany jest człowiek mocny, dzielny

i twórczy, który ze swych głębin duchowych wysnuwa cele i do tych celów zmierza niezłomnie a twardo, uporczywie a bohatersko, i swe cele osiąga właśnie przez wykorzystywanie tych rzekomo nieubłaganych praw i zależności, panujących w przyrodzie, zajmując wobec nich postawę nie bierną, lecz czynną, twórczą.

Szkoła zawodowa wreszcie powinna wdrażać swych uczniów do wartościowania, do ocenienia sposobów i metod najodpowiedniejszych przy wytwarzaniu poszczególnych rzeczy, do wyboru najodpowiedniejszych narzędzi, obrabiarek, uchwytów, tworzyw (materiałów) i konstrukcji. Wartościowanie oparte na wiedzy teoretycznej i praktycznej, na rozumowaniu i na wyraźnym i dokładnym uświadomianiu sobie celu, jest jedną z zasadniczych czynności zawodowca. Wartościowanie odgrywa niezmiernie ważną rolę i przy ocenie wyniku pracy. Bez wartościowania jest nie do pomyślenia żadna rozumnie zorganizowana, wydajna a sensowna praca zawodowa. Wartościowanie stanowi niezbędny a decydujący korektyw przy rozumowym i celowym ustosunkowaniu się do pracy i jej ujmowaniu. Wdrażanie się do wartościowania jest zatem niezmiernie doniosłą, bo już etyczną zdobyczą duchową ucznia. Ta zdobycz duchowa zmusza do moralnej oceny dróg i sposobów, prowadzących do zamierzonego przez jednostkę celu, prowadzi do ustalenia hierarchii wartości życiowych, wprowadza ład i porządek w życiu moralnym, organizuje to życie.

ORGANIZACJA SZKÓŁ ZAWODOWYCH

14. Szkoły zawodowe niższe mają być organizowane tylko dla nielicznych zawodów, które stwarzają szersze możliwości zatrudnienia dla pracowników tego typu, jakich może wykształcić ściśle praktyczna szkoła, oparta na dość niskiej

podbudowie pierwszego szczebla programowego szkoły powszechnej. Będą to więc takie szkoły jak mechaniczna, stolarska, kołodziejska, obuwnicza, krawiecko-bielżniarska, krawiectwa męskiego, rolnicza, gospodyń wiejskich, ogrodnicza, ku-

charska. Niższa szkoła rolnicza i szkoła kucharska mają być dwuletnie, pozostałe trzyletnie. Szkoły niższe w dziale przemysłowo-rzemieślniczym kształcić mają kandydatów na przyszłych wykwalifikowanych rzemieślników, mając przede wszystkim na widoku drobne warsztaty i ich potrzeby. Ze względu na ich wybitnie praktyczny charakter podstawową częścią składową tych szkół będą warsztaty, pracownie i gospodarstwa szkolne, zorganizowane i wyposażone odpowiednio do celów tych szkół.

Szkoły niższe zawodowe spotykały i spotykają się z krytyką częstokroć namiętną, szczególnie ze strony rzemiosła. Niski jednak stan naszego rzemiosła, zwłaszcza w pomniejszych ośrodkach, i liczne ujemne strony kształcenia przez termin uzasadniają celowość organizowania takich szkół. Sieć takich szkół pod względem ich rozmieszczenia i pod względem zawodu powinna być celowo i starannie przepracowana.

Wiek uczniów wstępujących do szkół niższych zasadniczo ustalono na 14 lat, w niektórych zaś zawodach, nie wymagających większego wysiłku fizycznego, nawet obniżono do lat 13. Do szkół niższych rolniczych przyjmowana będzie młodzież starsza w wieku 16—24 lat, po odbyciu przedszkolnej wstępnej praktyki w gospodarstwie rolnym.

15. Gimnazja zawodowe przewidywane są dla większej liczby zawodów, niż szkoły niższe. W dziale przemysłowym będziemy mieli gimnazja odlewnicze, mechaniczne ogólne, mechaniki drobnej, stolarskie, tkackie, krawieckie, bieliźniarskie itd. W dziale szkolnictwa handlowego będziemy mieli gimnazja kupieckie. Wszystkie gimnazja są czteroletnie, tylko gimnazja kupieckie czteroletnie i trzyletnie.

Gimnazja zawodowe przemysłowe mają za cel wykształcić pełnowartościowych rzemieślników i robotników specjalistów, którzy by obok praktycznego usprawnienia i niezbędnego teoretycznego przygotowania zawodowego posia-

dali również odpowiedni zasób wykształcenia ogólnego. Gimnazja zawodowe więc nie tylko usprawnią swych uczniów praktycznie, jak to czynią szkoły niższe zawodowe, lecz nadto pogłębią i poszerzą ich wykształcenie zawodowe przez udzielenie odpowiednio ujętych i w stosownym zakresie podanych wiadomości teoretycznych i ogólnych. Gimnazja zawodowe będą kształciły pewnego rodzaju elitę zawodową: rzemieślniczą i przemysłową. Przez to przyczynią się do podniesienia polskiego rzemiosła i przemysłu do poziomu europejskiego, a nadto dostarczając pracowników zawodowych o wartościowej kulturze umysłowej, wyrównają ten przedział społeczny, jaki obecnie istnieje pomiędzy abiturientami gimnazjów ogólnokształcących a abiturientami szkół zawodowych rzemieślniczo-przemysłowych.

Gimnazja przemysłowe opierają się na podbudowie programowej drugiego szczebla szkoły powszechnej, przyjmują więc kandydatów posiadających co najmniej 14 lat, a nawet w dwu zawodach: górniczym i odlewniczym co najmniej lat 16.

Gimnazja kupieckie stanowią zupełnie odmienną od dotychczasowej drogę kształcenia handlowego. Stawiają sobie za zadanie przygotowanie przyszłego kupca polskiego. Zrealizowanie tego celu wymaga daleko idących zmian i przekształceń. Ośrodkiem nauczania jest przedsiębiorstwo kupieckie, nauczanie zaś koncentruje się około zagadnień handlu towarowego, wysuwając na plan pierwszy organizację i technikę sprzedaży, towaroznawstwo i geografii gospodarczą.

Gimnazja zawodowe nie wymagają, podobnie jak i szkoły zawodowe niższe, odbycia praktyki zawodowej przedszkolnej. Niektóre gimnazja zawodowe, jak np. górnicze i kupieckie, ze względu na niemożność zorganizowania w obrębie szkoły praktycznego warsztatu, organizują dla swych uczniów praktyki w przedsiębiorstwach gospodarczych

w czasie trwania nauki w szkole (praktyki podczaszkolne).

Ośrodkiem nauczania i centralnym punktem, około którego ono się ogniskuje, jest w gimnazjach przemysłowych podobnie jak i w szkołach zawodowych niższych, warsztat danego zawodu. Warsztat szkolny pod trzema względami posiada podstawowe znaczenie: a) warsztat szkolny jest przede wszystkim miejscem celowo i metodycznie ujętej nauki praktycznej, miejscem rozumnie zorganizowanej praktyki zawodowej; b) warsztat szkolny stanowi naturalne, życiowe podłoże nauki zawodowej teoretycznej, ponieważ umożliwia ścisłą korelację i harmonijne zespolenie nauki teoretycznej z nauką praktyczną; c) warsztat szkolny wreszcie jest doniosłym terenem pracy wychowawczej, umożliwiającym prowadzenie jej w duchu społecznym i obywatelsko-państwowym.

Żeby warsztat szkolny zadowalająco spełniał swe zadania wychowawcze, praca wykonywana przez uczniów musi posiadać sens bezpośrednio przez nich wyuczany i rozumiany. Tylko wtedy może wytworzyć się stosunek moralny do pracy i powstać ten podstawowy czynnik wychowawczy, jakim jest zainteresowanie. Praca uczniów będzie posiadała sens, jeżeli rzeczy wyrabiane przez uczniów będą posiadały wartość społeczną i gospodarczą. Z powyższego wypływa postulat podstawowy: warsztat szkolny powinien być warsztatem wytwórczym posiadającym swe znaczenie gospodarcze. Postulat ten wymaga jednak pewnego ograniczenia. Zakres usprawnień, umiejętności i wiadomości zawodowych ucznia nie może być zbyt wąski, przeciwnie powinien raczej, bez ujmy dla gruntowności i uzyskania pewnego pożądanego stopnia usprawnienia, być możliwie szeroki. Preto dobór rzeczy, które uczniowie mają wykonywać w warsztacie, dokonywać się winien nie na podstawie dochodowości; decydujące będzie to, czy i o ile będą one pod względem metodycznym pouczające.

16. Licea zawodowe. Szkoły stopnia licealnego czyli licea zawodowe przewidziane są przede wszystkim dla całego szeregu zawodów przemysłowych. W zawodach handlowych przewidywane jest tworzenie liceów handlowych i liceów administracyjnych. W zawodach rolniczych przewidziane są licea rolnicze, gospodyń wiejskich, ogrodnicze i leśne. Wreszcie w dziale gospodarstw domowych przewidywane są licea gospodarczo-społeczne oraz hotelarskie. Licea zawodowe, chociaż różniczkowane pod względem zawodowym, będą ściśle dostosowywane do zapotrzebowania życia gospodarczego, nie będą przeto zbyt liczne. Wszystkie niemal licea zawodowe pomyslane są jako zakłady naukowe trzyletnie, tylko dla paru zawodów nauka w liceach będzie dwuletnia.

Kandydaci wstępujący do liceów muszą wykazać się świadectwem ukończenia gimnazjum ogólnokształcącego lub innym świadectwem uznanym za równoważne; stosownie do tego wiek uczniów wstępujących do liceów określony został conajmniej na lat 16, a nawet 17. Ta wyższa granica wieku stosowana będzie przy wstępowaniu do tych liceów zawodowych, które będą wymagały od kandydatów odbycia uprzedniej, przedszkolnej praktyki zawodowej. Praktyki te będą organizowane według z góry opracowanego planu i programu, i trwać będą przeważnie jeden rok. Poza tym w liceach zawodowych będzie stosowana również praktyka podczaszkolna. Praktyka natomiast poszkolna na wszystkich stopniach szkół zawodowych, a więc w szkołach niższych, gimnazjalnych i licealnych, nie będzie stosowana, w odróżnieniu od stosunków dotychczasowych. Praktyka poszkolna bowiem okazała się zupełnie niecelowa.

Licea zawodowe, opierając się na wyższym przygotowaniu kandydatów, będą dawały szerszy i głębszy zakres wiadomości niż gimnazjum zawodowe, ze względu na funkcje, do których będą sposobiły swych uczniów. Licea zawodowe będą kładły nacisk na kształ-

cenie praktyczne w odpowiednio zorganizowanych warsztatach, względnie pracowniach szkolnych; lecz ta praca będzie miała na celu już nie dalej posunięte usprawnienie praktyczno-wychowawcze, jak w gimnazjach zawodowych, lecz odpowiednio ujęte zapoznanie się z rodzajem pracy, z maszynami i urządzeniami warsztatowymi. Ośrodkami nauczania w liceach zawodowych jest przedsiębiorstwo wytwórcze danego działu, jego organizacja i kierowanie pracą. Licea zawodowe będą wprowadzały uczniów w atmosferę techniczną i gospodarczą, w jakiej im w przyszłości wypadnie pracować, i będą zaznajamiały ich z całokształtem codziennych zjawisk w życiu przedsiębiorstwa, z którymi się w swym późniejszym życiu zawodowym zetkną, oraz z zagadnieniami, które będą musieli samodzielnie rozwiązywać.

17. Specjalne zagadnienia organizacyjne. Szkoły zawodowe niższe, gimnazja zawodowe i z niedużymi wyjątkami licea zawodowe będą męskie i żeńskie. Koedukacja na terenie szkolnictwa zawodowego na razie ma być stosowana w bardzo nielicznych wypadkach.

Realizacja ustroju szkolnictwa zawodowego już została rozpoczęta i przeprowadza się stopniowo. Istniejące obecnie szkoły rzemieślnicze i rzemieślniczoprzemysłowe i inne, obecnie z reguły niemal trzyletnie, przekształcane są stopniowo bądź to na gimnazja zawodowe, bądź to na szkoły zawodowe niższe, w zależności od stanu tych szkół i miejscowych warunków.

Wśród szkół przemysłowych swym charakterem i ujęciem wyodrębniają się szkoły fabryczne. Jest ich w Polsce na razie zaledwie kilka. Są one z reguły trzyletnie. Przyszłość i wymagania gospodarczo-przemysłowe pokazują, jaki charakter one przybiorą w przyszłości: czy pozostaną one nadal trzyletnie i będą jak dotychczas przyjmowały młodzież z ukończoną pełną siedmioklasową szkołą powszechną, czy też będą dostosowane w tej czy innej

mierze do nowego ustroju szkolnictwa zawodowego. Szkoły fabryczne charakteryzuje ściśle ich powiązanie z zakładem przemysłowym (fabryką), odmienna nieco organizacja nauki praktycznej i specjalizacja dostosowana do potrzeb fabryki, przy której zostały otwarte. Szkoły fabryczne mają entuzjastycznych zwolenników. Szczególnie rozpowszechnione i liczne są one w Niemczech. Lecz ostatnimi czasy coraz częściej ukazują się w literaturze właśnie niemieckiej głosy, silnie krytykujące szkoły fabryczne ze strony wychowawczej¹⁾.

18. Szkoły przysposobienia zawodowego, kursy zawodowe i szkoły mistrzowskie. Specjalne znaczenie gospodarcze posiadają roczne szkoły przysposobienia rolniczego. W dziale rolnictwa tworzą one podstawową formę kształcenia przyszłych samodzielnych gospodarzy i gospodyń w gospodarstwach wiejskich. Mają one odpowiednio zorganizowane gospodarstwa rolne i hodowlane, umożliwiające praktyczną naukę zawodu. Projektuje się założenie większej liczby tych szkół.

Roczne szkoły przysposobienia kupieckiego i przysposobienia administracyjno-handlowego tworzone będą również na trzech stopniach. W działach przemysłowych szkoły przysposobienia zawodowego będą organizowane tylko dla niektórych nielicznych działów.

Potrzeby gospodarcze wymagają, żeby był kształcony nie tylko „narybek”, wchodzący do zawodu, lecz żeby byli doskonalsi, pogłębiani i dostosowywani do nowych warunków pracy również pracownicy już zatrudnieni, nawet będący od dłuższego czasu w zawodzie. Niektóre zawody, jak już wiemy, sprawdzają się do tak nielicznej grupy rękoczynów i wymagają tak szczupłych wiadomości teoretycznych, że niemożliwe jest tworzenie dla nich osobnych szkół. Z drugiej strony rozwój przemysłu i rze-

1) L. Chrzczonowicz, Oświata i Wychowanie. Rok V, 1933. Str. 212.

miosła jest bardzo szybki. Wciąż wprowadza się nowe doskonałe narzędzia, przyrządy i maszyny, a więc zachodzi potrzeba zapoznania z nimi personelu i jego usprawnienia w pracy na nich, wciąż powstają nowe doskonalsze zabiegi itd. Tym potrzebom życia gospodarczego zadość czynią kursy z a w o d o w e. Jest to forma kształcenia zawodowego bardzo elastyczna i różnorodna. Kursy zawodowe przeważnie, bodaj nawet wyłącznie, kształcą osoby starsze. Zakres wiedzy i umiejętności udzielanych na nich i ich praktyczne czy teoretyczne ujmowanie bywają najrozmaitsze. Czas trwania jest również różny, i tak samo różne są wymagania co do uprzedniego przygotowania kandyda-

tów, a stąd i poziom kursów. Organizowane są np. kursy dla rzemieślników, a również i dla skończonych dyplomowanych inżynierów, lekarzy; podobnie i we wszelkich innych dziedzinach zawodowych. Te różnice wywoływane są potrzebą dostosowywania kursów do indywidualnych potrzeb tej czy innej dziedziny zawodowej.

Specjalną kategorię szkół stanowią tak zwane szkoły mistrzowskie. Obecnie istnieją w Polsce szkoły majstrów budowlanych, majstrów maszynowych, mistrzów elektrotechnicznych i wiertniczych. Okres trwania tych kursów wynosi 2 i 3 lata; przyjmowani są kandydaci, mający dłuższą praktykę zawodową.

ORGANIZACJA SZKOŁY DOKSZTAŁCAJĄCEJ ZAWODOWEJ

19. Cel, znaczenie i charakter szkoły dokształcającej zawodowej. Szkoła dokształcająca zawodowa ma zadanie udzielania młodocianym zatrudnionym w rzemiośle, przemyśle i handlu wiadomości teoretycznych zawodowych, opartych na naukowych podstawach, które by w należyty sposób uzupełniały te wiadomości i umiejętności, których ta młodzież nabywa pracując w zakładach rzemieślniczych, przemysłowych i handlowych. I tu od razu wpływa jedna z największych trudności, tak charakterystyczna dla szkół dokształcających zawodowych, a mianowicie: nauka praktyczna i teoretyczna są rozdzielone. Odbywają się one nie tylko w różnych miejscach, lecz nadto udzielają tej nauki różne osoby.

Szkoła dokształcająca zawodowa ma niezmiernie gospodarcze i społeczne znaczenie; kształci ona wszakże masy. Sfery gospodarcze jednak dłuższy czas nie doceniały jej znaczenia, a i teraz jeszcze to rozumienie nie jest dość powszechne.

Ale zarówno głębsze poczucie obywatelsko-społeczne, jak i jeszcze bardziej warunki współczesnego życia go-

spodarczego, coraz natarczywiej domagającego się od pracowników zawodowych pewnych wiadomości teoretyczno-naukowych, przyczyniają się do oceny roli tej szkoły.

Dłuższy czas u nas i za granicą toczyły się spory, czy szkoła ta ma być dobrowolna czy na wzór szkoły powszechnej obowiązująca. Obecnie wszędzie zasada o b o w i ą z k o w o ś c i dokształcania zawodowego zwyciężyła i powszechnie została uznana.

U nas formułują ten obowiązek odnośnie ustępy obowiązującego prawa przemysłowego, a również i ustawa o ustroju szkolnictwa wyraźnie mówi o obowiązku dokształcania młodocianych do wieku lat 18. Ustawa z dnia 29 marca 1937 r. o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół dokształcających przyczyni się w wysokiej mierze do ich rozwoju.

Szkoły dokształcające zawodowe są trzyletnie, w rzadkich wypadkach czteroletnie. Czas trwania nauki w tych szkołach jest dostosowany do czasu trwania terminu.

Z reguły niemal szkoły kształcające zawodowe nie mają własnych lokali; nauka odbywa się przeważnie w lokalach szkół powszechnych w godzinach poobiednich, a nawet przeważnie wieczorowych. Wieczorowe godziny nauki w szkołach kształcających zawodowych powodowane były nie tyle może brakiem własnych lokali, ile niechęcią rzemieślników do wcześniejszego zwalniania swych „terminatorów”. Wieczorowe nauczanie uczniów zmęczonych całodzienną pracą nie mogło dawać pożądaných wyników, a i lokale szkół powszechnych częstokroć nie były dostosowane do potrzeb szkoły kształcającej zawodowej. Toteż zagadnienie posiadania przez szkoły kształcające zawodowe odpowiedniego do ich potrzeb własnego lokalu i stosowanie nauczania dziennego albo co najmniej wcześniejszego rozpoczynania nauki — stało się zagadnieniem wręcz palącym.

U nas w Polsce już coraz więcej szkół kształcających zaczyna mieć własne lokale (Poznań, Łódź, Lublin i niektóre inne miasta), a lekcje rozpoczynane są o coraz to wcześniejszych godzinach.

20. Rodzaje szkół kształcających zawodowych. Szkoły kształcające zawodowe podzielić się dadzą na dwa zasadniczo różne rodzaje: szkoły w pomniejszych miasteczkach i ośrodkach oraz szkoły w miastach większych.

W miasteczkach mniejszych liczba terminatorów jest nieduża, zachodzi przeto konieczność wspólnego nauczania w jednej klasie uczniów zatrudnionych w różnych zawodach.

Uwzględnianie więc jednocześnie potrzeb zawodowych tych uczniów staje się niemożliwe. Stąd rodzi się konieczność odmiennego ujmowania nauki w tych szkołach przez nadanie tym szkołom charakteru ogólnozawodowego, tj. udzielenie jednocześnie wszystkim uczniom w klasie takich wiadomości o charakterze zawodowym i gospo-

darczym, które by były użyteczne dla wszystkich zawodów reprezentowanych w klasie. Charakter ogólnozawodowy tych szkół znajduje swe uzasadnienie jeszcze w tym fakcie, że nauczycielami są z reguły niemal nauczyciele szkół powszechnych, których niepodobna obarczać obowiązkiem uzyskania wiadomości ściśle zawodowych. Natomiast uzyskanie przez nauczycieli szkół powszechnych pewnego zakresu wiadomości ogólnozawodowych w rozumieniu powyższym jest łatwo wykonalne. Szkoły kształcające zawodowe w małych miasteczkach mają z reguły po 8 godzin nauki tygodniowo, a nauka w nich trwa trzy lata. Wiele z tych szkół jest koedukacyjnych.

W większych miastach i ośrodkach liczba „terminatorów” rzemieślniczych, przemysłowych i kupieckich bywa już o tyle znaczna, że zachodzi możliwość organizowania nie tylko klas, lecz nawet szkół uwzględniających pewne poszczególne zawody, np. ślusarzy, mechaników, elektrotechników, krawczyń, szewców itp. Istnieje tam nadto możność uzyskania specjalistów dla nauczania przedmiotów zawodowych. Takie szkoły kształcające mogą zatem już mieć wyraźny specjalny, zawodowy charakter. Dobór przedmiotów i programy są w nich dostosowane do potrzeb poszczególnych zawodów. Szkoły te organizowane są przeważnie dla chłopców i dziewcząt osobno i mają już niemal z reguły przy trzech latach nauki po 12 godzin nauki tygodniowo. W bardzo rzadkich wypadkach nauka w nich trwa cztery lata.

21. Warsztaty. Niezmiernie ważnym zagadnieniem jest organizowanie przy szkołach kształcających zawodowych warsztatów. Jak te warsztaty powinny być zorganizowane i jak ujęte nauczanie w nich, jest dotychczas zagadnieniem spornym. Najbardziej właściwa wydaje się zasada, by warsztaty przy szkołach kształcających, w odróżnieniu od warsztatów w szkołach cało-

dziennych, miały na celu nie usprawnianie uczniów w zawodzie, nie naukę praktyczną, lecz raczej służyły do jak najdalej idącej konkretyzacji nauki przedmiotów zawodowych, by zapoznawały uczniów ze współczesnymi metodami pracy i z nowymi narzędziami i maszynami.

Jasne, że warsztaty mogą i powinny być organizowane tylko w szkołach dokształcających zawodowych specjalnych, a więc w większych miastach i ośrodkach.

Ciekawie ujęta jest warsztatowa praca w wiedeńskich szkołach zawodowych. W Wiedniu, podobnie jak i w innych zachodnio-europejskich ośrodkach przemysłowych i rzemieślniczych, specjalizacja w poszczególnych zawodach jest już o tyle posunięta, że „terminator” w zakładzie, w którym pracuje, usprawnia się tylko w wąziutkiej dziedzinie swego zawodu; na przykład w zakładzie krawieckim, wyrabiającym tylko kamizelki, terminator zapoznaje się tylko z szyciem kamizelek. Otóż szkoły dokształcające zawodowe wiedeńskie za zadanie zorganizowanych przy nich warsztatów uważają naukę praktyczną w tych dziedzinach, które nie są uwzględniane w zakładach, w których uczniowie pracują; np. terminator - kamizelkarz uczy się szyć spodnie i marynarki. Jednakowoż wyniki takiej nauki praktycznej, ze względu na małą liczbę godzin, są nikłe i takie ujęcie zadań warsztatów przy szkołach dokształcających zawodowych, chociaż społecznie uzasadnione, w praktyce okazuje się niewykonalne, a przeto iluzoryczne.

22. Nauka praktyczna w terminie i w szkole. Wśród sfer rzemieślniczych, nawet przemysłowych, a i wśród szerszego ogółu wciąż jeszcze pokutuje przeświadczenie, że kształcenie przez „termin” jest jedyną racjonalną drogą kształcenia

pracowników dla rzemiosła, a również i dla przemysłu. Nie będę tu rozważał psychologicznych przyczyn takiego ujmowania sprawy i nieuświadamiania sobie istoty, doniosłości i wyższości kształcenia zawodowego właśnie przez warsztat szkolny. Zaznaczę tu tylko trzy bodaj momenty, decydujące o pierwszeństwie wykształcenia szkolnego: a) po pierwsze samo nauczanie praktyczne w terminie, sama praktyka zawodowa w zakładzie nie będzie tą pedagogicznie wydajną i skuteczną praktyką, celowo, metodycznie i współmiernie zorganizowaną, jaką zapewnia warsztat szkolny; b) po wtóre niemożliwe jest przy kształceniu w terminie nie tylko już zespolenie, ale nawet zadowalająca korelacja nauki teoretycznej w szkole dokształcającej z nauką praktyczną w terminie odbywaną gdzie indziej, w innych warunkach, pod innym kierownictwem; c) po trzecie wreszcie — i to jest rzeczą niemniej zasadniczo ważną — strona wychowawcza niemal całkowicie wymyka się tutaj z rąk odpowiedzialnych wychowawców. Trudno jest mówić o społecznym i obywatelsko-państwowym wpływie wychowawczym pracy w terminie.

Ze względów finansowych i gospodarczych niestety zastąpienie kształcenia przez termin, uzupełnionego przez naukę w szkołach dokształcających zawodowych, przez bardziej racjonalne i skuteczne kształcenie teoretyczne i praktyczne w szkołach całodziennych, przez długi czas jeszcze będzie sprawą niewykonalną. I dlatego też wychowywanie i pogłębianie duchowe i kulturalne młodzieży pracującej w terminie będzie całkowicie i wyjącznie spoczywało długo jeszcze na barkach szkoły dokształcającej zawodowej. Tu więc występuje w całej pełni obywatelsko-państwowa rola i społeczne znaczenie szkół dokształcających zawodowych.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

Literatura, szczególnie obca, dotycząca pośrednio lub bezpośrednio zagadnień, związanych ze szkolnictwem zawodowym, jest niezmiernie bogata. Poniżej odnotowuję tylko parę źródeł, z których głównie korzystałem przy układaniu artykułu:

1. KERSCHENSTEINER GEORG: Theorie der Bildung. Leipzig, 1926. 2. KERSCHENSTEINER GEORG: Theorie der Bildungsorganisation. Leipzig, 1933. 3. KERSCHENSTEINER GEORG: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. Berlin, 1917. 4. KERSCHENSTEINER GEORG: Pojęcie szkoły pracy. 1934. 5. KERSCHENSTEINER GEORG: Grundfragen der Schulorganisation. 1927. 6. SPRANGER EDUARD: Kultur und Erziehung. 1923. 7. SPRANGER EDUARD: Psychologie des Jugendalters. 1931. 8. DUNKMANN K.: Die Lehre von Beruf. Leipzig, 1927. 9. BENNETT CH. A.: History of manual and industrial Education. T. I. — 1926; t. II — 1937. 10. FISCHER A. Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. 1918. 11. Handbuch für das Berufs- und Facherziehung herausgegeben von A. Kühne. Leipzig, 1929. 12. BŁONSKI P. P.: Trudowaja szkoła, 1919. 13. Miesięcznik „Kölner Blätter für Berufserziehung”. Langesaltza. 15. Technische Erziehung, wydawane przez Datsch'a.

16. Materiały do organizacji Szkolnictwa Zawodowego. — Min. Wyzn. Rel. i Ośw. Publ. Państwowe Wydawnictwo Książek. — Biblioteka Oświaty i Wychowania — Tom 3. 17. Miesięcznik: „Oświata i Wychowanie”. Czasopismo, wydawane nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. — W ostatnich szczególnie rocznikach był umieszczony szereg artykułów, dotyczących reformy szkolnictwa zawodowego i jego nowego ujęcia.

SZKOLNICTWO SPECJALNE

napisała

MARIA GRZEGORZEWSKA

1. Zakres szkolnictwa specjalnego.

Pedagogika „lecnicza” albo „specjalna” podaje całokształt metod i technik oddziaływania na dziecko upośledzone, anormalne. Obejmuje ona kilka dziedzin: braki i ciężkie zaburzenia zmysłów najważniejszych dla naszego życia, a więc wychowanie głuchych i niewidomych; zaburzenia psychiczne różnego typu i stopnia, przede wszystkim braki inteligencji, spaczenia charakteru, nienormalne przejawy życia uczuciowego; wreszcie ułomności fizyczne, kalectwa.

W kraju naszym i na Zachodzie szkolnictwo dla dzieci anormalnych nazywano ze względów praktycznych „szkolnictwem specjalnym”. Zakres tego szkolnictwa w różnych krajach jest różny. Polska obejmuje tym mianem szkoły i zakłady wychowawcze dla dzieci upośledzonych umysłowo, upośledzonych moralnie, głuchych i niewidomych. We Francji i Holandii zalicza się do tego szkolnictwa również i szkoły dla dzieci opóźnionych pedagogicznie (t. zn. normalnych, lecz opóźnionych w rozwoju wskutek jakichś przyczyn natury zewnętrznej), a w Belgii i w Anglii w zakres tego szkolnictwa wchodziły zakłady wychowawcze dla głuchych, niewidomych, upośledzonych umysłowo, epileptyków i upośledzonych fizycznie; dział upośledzonych moralnie nie wchodzi w ten zakres. Ameryka w stosunku do Anglii wprowadza jeszcze i szkoły dla cudzoziemców, którzy ze względów językowych nie mogą do-

równać swoim rówieśnikom w szkołach normalnych.

W ogóle racjonalna opieka nad dzieckiem anormalnym jest zdobyczą czasów stosunkowo niedawnych.

2. Definicja i klasyfikacja.

Termin „anormalny” jedni stosują do istot wykazujących pewne zaburzenia intelektualne, inni oznaczają nim wszystkie istoty o pewnej anomalii, która może stanowić przeszkodę w przystosowaniu się do warunków otaczającego środowiska. Dotychczas jeszcze zarówno co do definicji dziecka anormalnego, jak i klasyfikacji anormalnych nie ma uzgodnień i wzajemnego porozumienia. Rzec można, że tyle istnieje definicji, ilu autorów zajmowało się tym zagadnieniem, i nieomal każdy z nich tworzy swą własną klasyfikację, zależnie od stanowiska, z jakiego tę kwestię ujmuje. Wszystkie jednak definicje zgadzają się na jedno w stosunku do cech zasadniczych dzieci anormalnych, a mianowicie, że wskutek upośledzeń organicznych i funkcyjnych są one niezdolne do korzystania z metod nauczania w szkole zwyczajnej. Zasadniczo charakteryzuje je brak uzdolnienia do samorzutnej przystosowalności do warunków otaczającego środowiska ¹⁾.

¹⁾ Tutaj zastrzec się musimy przed nieporozumieniem. Wiemy, że inteligencja, według definicji W. Sterna, jest to zdolność do przystosowania się do nowych warunków życia i pracy. W myśl tego więc mielibyśmy anormalnych, którzy nie mogą się

Ze względu na punkt wyjścia klasyfikację anormalnych możnaby podzielić na etiologiczną, anatomiczną, symptomatologiczną itp., przeważnie jednak będą to klasyfikacje mieszane, uzależnione od wielu czynników. Porozumienie jest trudne ze względu na brak uzgodnienia terminów ogólnych w zastosowaniu do form specjalnych i różnych nazw, dotyczących tych form. Zamieszanie w tym względzie jest duże i często prowadzi do poważnych nieporozumień. Najpowszechniej znaną dla świata upośledzonych umysłowo jest klasyfikacja Binet'a, który dzięki swej metodzie testów badania inteligencji podzielił dzieci jednego wieku na: 1) normalne, których wiek życia równa się wiekowi inteligencji; 2) przyspieszone w rozwoju, których wiek inteligencji jest wyższy od wieku życia; 3) opóźnione w rozwoju, których wiek inteligencji jest niższy od wieku życia.

Dziecko, chociaż nie robi postępów w nauce, nie jest anormalne, jeśli opóźnienie jego inteligencji nie przekracza dwu lat; anormalne natomiast i w wieku dojrzałym nie przekroczy w rozwoju swoim pewnego poziomu inteligencji. Binet ujmuje to następująco: *i d i o c i* nie osiągają inteligencji 3-letniego dziecka normalnego; *i m b e c y l e*, czyli głuptacy, dochodzą w swym rozwoju do inteligencji dziecka 7-letniego; *d e b i l e*, czyli niedorozwinięci, dochodzą w swym rozwoju do inteligencji dziecka 9-letniego¹⁾.

przystosować wskutek braku wartości umysłowych, i nadnormalnych, którzy nie mogą się przystosować z nadmiaru tychże wartości. Sam więc fakt, że dziecko nie może się przystosować, nie dowodzi jego anormalności jeszcze. Należy bliżej je poznać i zbadać przyczyny, które tę nieprzystosowalność wywołują.

¹⁾ Na I Międzynarodowym Kongresie Opieki nad Dzieckiem w Genewie 24 — 28 sierpnia 1925 r. postanowiono, że liczące więcej niż 10 lat życia dziecko jest: *n i e d o r o z w i n i ę t e u m y s ł o w o* (*debil*), jeśli ma rozwój 7-letniego dziecka, *g ł u p t a k i e m* (*imbecyl*), jeżeli poziom jego inteligencji jest poniżej 7-letniego dziecka, *i d i o t ą*, jeśli jego inteligencja jest na po-

Dla celów praktycznych tę klasyfikację uzupełniamy podziałem, przyjętym w *N i e m c z e c h*. Cały świat upośledzonych dzieli się na dwie wielkie grupy: wychowalnych i niewychowalnych. Pierwsza z kolei dzieli się na dwa odłamy: typy szkolne (*bildungsfähig*) i podatne do wyszkolenia mechanicznego w jakimś bardzo prostym zawodzie (*beschäftigungsfähig*). Drugą grupą zajmują się już tylko przytułki i szpitale, pedagog zagląda tam jedynie dla pewnych obserwacji naukowych¹⁾.

3. Uzasadnienie wartości szkół specjalnych. Grupą dzieci wychowalnych, t. zn. mogących się, w pewnej mierze chociaż, przystosować do warunków otaczającego świata, zajmować się winien pedagog w ścisłej współpracy z lekarzem, tworząc dla nich specjalny system szkolnictwa i otaczając je umiejętnie przystosowaną opieką wychowawczą. Naturalnie, że nie wszyscy, przy najodpowiedniejszej nawet opiece wychowawczej, dojdą do normalnego życia w społeczeństwie. Są anormalni, zdolni w pewnej tylko mierze do zarobkowania na siebie pod mniej lub więcej ścisłą opieką patronatów, towarzystw opieki itp. (większość t. zw. głuptaków). Pozostali, chociaż wymagają w życiu pomocy moralnej i kierunku, przy odpowiednim wychowaniu mogą jednak względnie samodzielnie uprawiać obrany zawód (t. zw. niedorozwinięci — *debile*). Muszą oni jednakże przejść przez specjalnie dla nich przystosowane szkoły i być pod opieką odpowiednio wykwalifikowanego nauczyciela. W nieprzystosowanej bowiem klasie nic nie budzi zainteresowania takiego dziecka ani jego zrozumienia, nic nie przyku-

ziomie 2-letniego dziecka. Dla określenia stanu dzieci liczących mniej niż 10 lat, których wiek inteligencji jest niższy niż wiek życia, winien być stosowany termin „niedorozwój psychiczny” i obok wieku życia należy podawać wiek inteligencji.

¹⁾ Ciekawe przykłady klasyfikacji anormalnych znajdzie czytelnik w pracach przede wszystkim Decroly'ego, twórcy również bardzo ciekawej z punktu naukowego, lecz skomplikowanej klasyfikacji.

wa jego płochliwej uwagi — wszystko je nuży i męczy. Charakterystyczną cechą tej grupy dzieci niedorozwiniętych stanowi trudność skupienia uwagi, szybkie zmęczenie intelektualne, trudność w zrozumieniu pojęć abstrakcyjnych, niezdolność wnioskowania, sądzenia, różne zaburzenia pamięci i wyobraźni, i inne wady psychiczne. Szkoła zwyczajna nie tylko nie jest dla nich użyteczną, lecz często pogarsza ich stan, pogłębia upośledzenie umysłowe i nie przystosowuje do życia, to znaczy, że po opuszczeniu jej murów, jeśli nie staną się one niebezpiecznymi członkami społeczeństwa, to pozostaną jego nieużytkiem i ciężarem. Konieczność wyodrębnienia tych dzieci wynika również ze względu na szkodę, jaką przynieść mogą swoim normalnym kolegom, stanowiąc element zakłócający normalny bieg zajęć, obniżający poziom klasy i wprowadzający tam szkodliwy zamęt. W interesie więc i szkoły zwyczajnej i dzieci anormalnych leży potrzeba eliminowania ich z grupy wychowanców i tworzenia odpowiednio przystosowanej do nich szkoły.

Cecha nieprzystosowalności samorzutnej występuje jaskrawo w życiu dziecka anormalnego w domu, rodzinie, szkole, wreszcie towarzyszy mu i w środowisku społecznym. Przyczynę tego stanowią różne zбочenia organiczne i funkcyjne, pociągające za sobą w różnym stopniu nieudolność umysłową, zaburzenia charakteru, perwersje moralne; są to właśnie czynniki sprowadzające mniejszą lub większą nieprzystosowalność. Jednostka staje się balastem społecznym albo jego niebezpieczeństwem. Są to istoty aspołeczne i antyspołeczne. Otóż zasadniczym zadaniem ekonomii i profilaktyki społecznej jest stworzenie dla nich takiej opieki wychowawczej, dzięki której rozwinąć by się mogły na jednostki samowystarczalne i pożyteczne. Nie rozbudowa więzień, dozorów policyjnych, domów poprawy i przytułków, lecz racjonalnie ujęta sieć opieki wychowawczej sprawę tę zasadniczo rozwiązuje.

Poza całą ważnością strony humanitarnej i społecznej tego zagadnienia, wychowanie anormalnych jest niezmiernie cenną dziedziną pracy nie tylko dla psychologii, psychiatrii, socjologii i innych nauk, ale ma doniosłe znaczenie jako pracownia naukowo-pedagogiczna. Ogólna psychopedagogia wynosi wielkie korzyści z badań nad anormalnymi. Jako przykład tego w dziedzinie zastosowań niech służy fakt, że specjalne metody wychowania przedostały się do szkolnictwa dla normalnych i wychowania przedszkolnego dziecka. Znane powszechnie metody zarówno Decroly'ego jak i Montessori rozwinęły się w pracy nad dziećmi anormalnymi. Praca ta skłania nie tylko do poznania tych dzieci, lecz do wniknięcia w istotę rozmaitych anomalii i zбочeń, i do wyjaśnienia ich przyczyny i mechanizmu. Wykazuje współzależność strony psychicznej i fizycznej, znaczenie dziedziczności i wpływu środowiska. W ogóle poznanie dziecka anormalnego wprowadza duże wartości w poznanie dziecka normalnego. Różne stany patologiczne, wpływając na dysocjację mechanizmu psychicznego, umożliwiają łatwiejsze zrozumienie jego normalnego funkcjonowania. Śledząc zaburzenia spowodowane w ogólnym rozwoju psychicznym osłabieniem jakiejś funkcji, najłatwiej możemy poznać jej rolę i znaczenie. Ponadto badania takie i obserwacja zniewalają do poznania metod psychologicznych, których zrozumienie i zastosowanie będzie tutaj koniecznością. Praca w tej dziedzinie jest niezbędna nie tylko dla nauczyciela, który się jej specjalnie pragnie poświęcić, ale i dla tego, który będzie pracował z dziećmi normalnymi; ułatwi mu ona głębsze poznanie dziecka w ogóle i umożliwi zrozumienie różnych niedomagań, uchybień i wad, na które, znając ich przyczyny, skutecznie będzie mógł oddziaływać, wiedząc do czego mogą doprowadzić złe pojęte i mylnie stosowane metody. Wobec tego należałoby udostępnić całemu nauczycielstwu zetknięcie się bezpośrednio z tą dziedziną pracy przez wpro-

wadzenie kursu psychopedagogiki leczniczej do zakładów dokształcających nauczycieli. Poza omawianym wpływem kształcącym miałyby to jeszcze tę ważną stronę praktyczną, że w pewnej mierze przygotowywałyby wszystkich nauczycieli do współpracy w selekcji dzieci anormalnych do szkół specjalnych.

Rozwój opieki wychowawczej nad anormalnymi jest ściśle i nierozdzielnie związany z rozwojem szkolnictwa dla dzieci normalnych, i to zarówno ze względów organizacyjnych jak i metodycznych. Równoległe więc z rozwojem zasadniczych postulatów dydaktycznych i organizacyjnych szkolnictwa, a przede wszystkim realizowania obowiązku szkolnego i ulepszania metod współpracy z dzieckiem, zagadnienie wychowania dzieci anormalnych występuje jasno na porządek dzienny najpilniejszych spraw pedagogicznych wszystkich krajów. Zjawiają się specjalne ustawy, normujące zasadnicze rysy rozwoju tego zagadnienia, powstają specjalne zakłady, szkoły, nowe organizacje opieki, ulepszają się metody oparte na wszechstronnej znajomości dziecka, zastosowane do jego rozwoju i uwzględniające zadanie przystosowania dziecka do życia. Z roku na rok ożywienie i zrozumienie w tej dziedzinie wzrasta i pogłębia się. Zjawiają się nowe prace teoretyczne, badania kliniczne, rzucające światło na psychologię i pedagogikę tych istot i wnoszące przyczynki do ich etiologii i klasyfikacji.

4. Rozwój szkolnictwa specjalnego w Polsce. Zrozumienie potrzeby tworzenia oddzielnych szkół dla dzieci anormalnych zaczęło się budzić u nas w świadomości społecznej i przybierać realne kształty stosunkowo bardzo niedawno. Poza kilkoma zakładami dla głuchych i niewidomych, założonymi w pierwszej połowie XIX w., opieka wychowawcza nad dziećmi anormalnymi zupełnie nie była organizowana. Po odzyskaniu niepodległości państwo nasze, walcząc z trudnościami finansowymi, wolno ale planowo daje podstawy organizacji, rozwija szkoły i przygotowuje nauczycieli.

I w tej dziedzinie pracy kraj nasz zajął wyraźnie twórcze stanowisko i stopniowo akcją w tym kierunku rozwija. Przede wszystkim zaznaczyć musimy znamiennej planowość tej pracy i dążenie do zabezpieczenia jej warunków rozwojowych przez organizowanie zasadniczych podstaw, na których dopiero cała akcja rozwoju szkolnictwa specjalnego oprzeć by się mogła. Niestety wobec trudnych warunków ekonomicznych nie wszystkie z tych organizacji mogły się utrzymać, wszelkie są jednak dane, że zaznaczona już świadomość i zrozumienie wagi tego problemu czuwać będą nad dalszym pomyślnym rozwojem szkolnictwa specjalnego.

Do tych podstawowych poczynań państwa naszego w pierwszym rządzie należy: stworzenie w 1920 r. wydziału szkół specjalnych w Ministerstwie W. R. i O. P.; zorganizowanie w 1921 r. Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, instytucji przygotowującej nauczycieli - wychowawców szkolnictwa specjalnego; opracowanie i uchwalenie w 1923 r. ustawy uposażeniowej nauczycieli szkół specjalnych. Te trzy fundamentalne warunki rozwoju szkolnictwa specjalnego i jeszcze jeden dotychczas niezrealizowany: ustawa o obowiązku szkolnym — stworzyłyby w całości dopiero jasną i trwałą podstawę działania na polu najszerzej pojętej i racjonalnie prowadzonej organizacji tego szkolnictwa i rozwoju jego metod pracy. Otóż tej ostatniej ustawy nie mamy jeszcze dotychczas, a wydział szkolnictwa specjalnego został zwiniony w 1924 r. wskutek złych warunków ekonomicznych. Obecnie w Ministerstwie jest jeden etat wizytatora i instruktora tego szkolnictwa.

5. Przygotowanie nauczycieli w Polsce. Przygotowanie nauczycieli-wychowawców dzieci anormalnych przechodziło kilka etapów realizacji chwilowych, powołanych do życia wprost koniecznością ruchu rozwojowego w szkolnictwie specjalnym. Już w r. 1917 Mini-

sterstwo W. R. i O. P. organizuje Instytut Fonetyczny, w r. 1921/2 Seminarium Pedagogiki Specjalnej, a dopiero w rok później w r. 1922/3 łączy obie te uczelnie w Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. W myśl tego, że szkolnictwo specjalne w Polsce obejmuje cztery kategorie dzieci upośledzonych, Instytut ma cztery wydziały. Kurs Instytutu na razie jest roczny. Zależnie od obranej dziedziny szkolnictwa każdy słuchacz¹⁾ obowiązany jest do prac teoretycznych i praktycznych w zakresie swojej specjalności oraz do podstawowych prac i wykładów obowiązujących wszystkie działy. Nauczanie i wychowanie anormalnych różnego typu wymaga specjalnych metod, dlatego też znajomość ogólnej pedagogiki nie wystarcza, należy zdobyć specjalne wiadomości i techniki opracowane już przez psychologów, pedagogów i lekarzy. Przy tym należy głębiej poznać psychiczną i fizyczną stronę dziecka. W myśl powyższego program Instytutu obejmuje grupę przedmiotów ogólnokształcących, psychologicznych i pedagogicznych, grupę przedmiotów pedagogicznych i dydaktycznych w zastosowaniu do poszczególnych kategorii anormalności i grupę przedmiotów tzw. technicznych. Praktykę odbywają słuchacze w szkołach specjalnych obranego działu pracy i w tym celu Instytut korzysta z istniejących odpowiednich szkół w Warszawie. Dla działu upośledzonych umysłowo Instytut ma własną 6-kl. szkołę ćwiczeń z warsztatami przygotowania zawodowego i kursami dokształcającymi dla abiturientów szkoły.

Instytut posiada już zasobną i dobrze przystosowaną do studiów bibliotekę dzieł psychologicznych, pedagogicznych i specjalnych oraz pracownię psychopedagogiczną, która przeprowadza selekcję dzieci anormalnych ze szkół powszechnych do szkół specjalnych Warszawy. Obecnie Instytut organizuje

muzeum szkolnictwa specjalnego, w którym by zwiedzający mógł się poinformować o rozwoju szkół specjalnych różnego typu oraz o stosowanych tam metodach pracy.

6. Selekcja upośledzonych umysłowo. Laboratorium psychopedagogiczne Instytutu Ped. Spec. kwalifikuje dzieci do szkół specjalnych, opierając się na obserwacji nauczyciela, wychowawców oraz na wyniku badań testami Binet'a-Simon'a w przeróbce Termana (w pewnych wypadkach dodatkowo stosowane są i testy inne, np. Vermeyley'n'a, Rossolimo, Dawida). Klasyfikacja wyników oparta jest na klasyfikacji Termana, a mianowicie: iloraz inteligencji (I. I.) powyżej 80 oznacza normalny rozwój umysłowy; 70—80 granicę normalnego rozwoju i niedorozwoju; poniżej 70 niedorozwój umysłowy; I. I. od 70—50 debilizm. Opierając się na tej klasyfikacji i doświadczeniu lat ubiegłych, przyjęto następujące zasady kwalifikowania do szkoły specjalnej: a) dzieci o I. I. powyżej 70 zostają w szkole normalnej; b) dzieci o I. I. 65—70 mogą być przeniesione do szkoły specjalnej dopiero po dwóch latach pobytu w szkole powszechnej bez dostatecznych postępów; c) dzieci o I. I. poniżej 65 kwalifikuje się do szkoły specjalnej po rocznym pobycie w szkole powszechnej; d) dzieci poniżej 60, które nie uczęszczały do szkoły, kwalifikuje się od razu do szkoły specjalnej. Poza badaniem selekcyjnym pracownia prowadzi badania naukowe, wypróbowuje testy i zapoznaje słuchaczy Instytutu z metodami badań i przebiegiem selekcji¹⁾.

7. Rozwój opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo. Nie tylko w starożytności i średniowieczu, bo aż do początków XIX stulecia los tych istot

¹⁾ Podobne pracownie selekcyjne są w Łodzi, Poznaniu, Wilnie, Katowicach. W innych ośrodkach, gdzie są szkoły specjalne, selekcję prowadzą szkoły specjalne, zawsze jednak według norm opracowanych przez Instytut Pedagogiki Specjalnej.

¹⁾ Słuchaczem może być nauczyciel z pełnymi kwalifikacjami.

był przesądzony. W starożytności skała Tarpejska, wąwozy gór Tajgetu i fale Tybru rozwiązywały tę sprawę; istoty upośledzone, kaleki skazywano od razu na śmierć lub na doprowadzające do niej opuszczenie. Od zarania rozwoju chrześcijaństwa zaczyna się wolno rozwijać akcja przytulkowa, obejmująca jednak znikomą tylko ilość tych istot; pozostałe, wyszydzane i otoczone wzdrganiem, skazane są na los najcięższy — pokutniczo-żebraczy. Średnie wieki, pełne fanatyzmu i okrucieństwa, znęcają się nad nimi: wiara w opętanie przez złego ducha krzewi się, od czasu do czasu wybuchają zjawiska zbiorowych prześladowań. Nauka tylko nieśmiało protestuje. Idioci identyfikowani są z obłąkanymi i traktowani na równi z nimi jako istoty przeklęte, opętane i otaczane wzdrganiem powszechną. Ten stan trwa do końca XVIII stulecia, bo jeszcze w okresie wielkiej rewolucji francuskiej obłąkani i idioci jęczą razem w kajdanach w wielkich szpitalach paryskich. Dopiero pamiętna reforma dra Pinel'a daje nowe prawa szpitalne i podnosi ich do godności ludzi chorych. Ta humanitarna reforma znajduje oddźwięk we wszystkich krajach; społeczeństwo zaczyna patrzeć na obłąkanych i idiotów przez pryzmat humanitaryzmu. Nauka psychiatryczna na początku XIX stulecia odgranicza wyraźnie idiotyzm od obłądzenia (Esquirol 1818 r.). Od tego też czasu datuje się rozwój opieki wychowawczej nad idiotami, z której bierze początek szkolnictwo specjalne dla upośledzonych umysłowo. Podwaliny opieki wychowawczej nad idiotami kładzie Itard w niezmiernie ciekawej pod względem naukowym pracy swojej nad tzw. Dzikim z Aveyronu¹⁾. Po ukazaniu się w druku rozprawy o fizycznym i psychicznym rozwoju Dzikiego z Aveyronu nazwisko Itarda staje się głośnym w całej Europie,

jako twórcy metody specjalnego nauczania. Praca ta, pomimo błędów po omacku, pozostanie na zawsze niezmiernie ciekawym środkiem do studiów i badań. Drugą podstawową pracą w tej dziedzinie, w połowie XIX w., jest dzieło Francuza, Seguin'a, o wychowaniu idiotów i innych dzieci anormalnych¹⁾. Seguin w 1837 r. zakłada szkołę, potem przenosi się do Ameryki i po 30 latach pracy nad anormalnymi wykazuje m. in., że metoda, mająca za podstawę badanie indywidualne ucznia, postępy jego wychowania i analizę reakcji fizjologicznych i psychicznych, powinna być stosowana i do dzieci normalnych. Te dwie prace, Itarda i Seguin'a kładą nie tylko trwałe podwaliny pod budowę szkolnictwa dla anormalnych, ale należą do najciekawszych prac, dotyczących spostrzeżeń i doświadczeń pedagogicznych i stanowią cenny materiał psychopedagogiki ogólnej.

Po tych próbach Francji szkolnictwo dla upośledzonych umysłowo zaczyna się rozwijać stopniowo w różnych krajach. Z pierwszych prób wychowania idiotów w drugiej połowie i w końcu XIX stulecia zaczynają się wylaniać szkoły dla dzieci niedorozwiniętych umysłowo.

8. Rozwój szkół dla upośledzonych umysłowo w Polsce. Dotychczas nie mamy jeszcze dokładnej statystyki dzieci upośledzonych umysłowo w kraju naszym, ze względu na wielkie trudności techniczne, jakie się z tym wiążą, oraz z powodu braku zrealizowanego już obowiązku szkolnego. Opieramy się więc w obliczeniach naszych na danych liczbowych przybliżonych, wziętych porównawczo do statystyk średnio-europejskich. W myśl takiego założenia powinniśmy mieć mniej więcej 1.5% dzieci upośledzonych umysłowo w stosunku do ilości dzieci w wieku szkolnym, tzn. około 75.000 dzieci upośledzonych umysłowo różnego stopnia. W roku 1936 w szkołach i zakładach dla tej kategorii

¹⁾ W końcu XVIII stul. znaleziono w lasach departamentu Aveyron we Francji chłopca, który z zachowania się podobny był raczej do zwierzęcia. Sprowadzony do Paryża dostaje się pod opiekę wychowawczą Dr Itarda.

¹⁾ Seguin (Ed.): Idiocy and its treatment by the physiological method. New York, 1866.

dzieci wychowywało się tylko 7386 dzieci. Dotychczas więc w małym zaledwo stopniu ilość zakładów i szkół specjalnych odpowiada rzeczywistej potrzebie, pomimo planowego i stosunkowo szybkiego rozwoju tego działu szkolnictwa specjalnego.

Ilość szkół od chwili odzyskania niepodległości naszej wzrosła do 59. Nauczycielami na tych placówkach są absolwenci Instytutu Pedagogiki Specjalnej, którzy już w ilości 390 dział ten ukończyli¹⁾.

M e t o d y n a u c z a n i a w szkolnictwie dla upośledzonych umysłowo w kraju naszym nie tylko nie ustępują uznanej powszechnie za wzór pracy takiej za granicą, ale ją w wielu wypadkach przewyższają. Jako przykład służyć może szkoła ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, która ze względu na charakter założenia swego i na cele pracy służy jako twórczy warsztat na drodze rozwoju metody wychowania.

Powszechnie przyjętą metodą pracy z dziećmi upośledzonymi jest w kraju naszym metoda o s r o d k ó w z a i n t e r e s o w a ń, związana ściśle z wycieczkami i pracą ręczną dzieci. Zarówno w metodzie pracy jak i układzie materiału nauczania nasze szkoły specjalne mają względnie dużo swobody; zwraca się jednak baczną uwagę na to, ażeby zasadnicze postulaty szkoły twórczej znalazły w nich wyraźne i celowe zastosowanie i ażeby program 6-klasowej szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo dorównywał m. w. programowi pierwszych czterech lat nauczania w szkole powszechnej²⁾. Ilość dzieci w klasie, wskutek złych warunków ekonomicznych, została podniesiona z 18 do 24.

Do najpilniejszych prac w tej dziedzinie należy obecnie ustawa o obo-

wiązku szkolnym i ustawa o ustroju szkolnictwa dla upośledzonych umysłowo, przyspieszenie ruchu organizacyjnego w tej dziedzinie, w metodzie zaś pracy samej ściślejsza współpraca lekarza z nauczycielem, szersza rozbudowa współpracy szkoły z domem, oraz zorganizowanie przygotowania zawodowego i opieki pozaszkolnej nad tą młodzieżą.

9. Niewidomi: pojęcie, statystyka, przyczyny ślepoty. Powszechnie używany termin „ociemniały” wprowadza dużo nieporozumień. Należałoby przyjąć termin „niewidomy” ze względu na szersze jego znaczenie. „Ociemniałym” bowiem winniśmy nazywać tego, który widział, lecz wzrok utracił, niewidomym zaś będzie zarówno ten, który wzrok utracił, jak i ten, który nigdy nie widział.

Z punktu widzenia naukowego niewidomą nazywamy taką jednostkę, która nie odróżnia światła od ciemności; jej ostrość wzroku będzie zerowa. Badania okulistyczne i obserwacje niewidomych wykazują jednak różne stopnie ślepoty: różne stopnie poczucia światła, rozróżniania cieniów, zarysów i konturów przedmiotów, poczucia barwy itp. Poznając materiał dziecięcy w różnych zakładach wychowawczych dla niewidomych, stwierdzamy tam wielką różnorodność pod tym względem, dużą rozpiętość skali ślepoty. Właściwie do szkół dla niewidomych powinniśmy klasyfikować dzieci takie, których ostrość wzroku waha się od poczucia światła do 1/60.

Dzieci, których ostrość wzroku przekracza 1/60 i dochodzi do 1/4, nazywamy „niedowidzącymi”. Dzieci niedowidzące nie mogą się już uczyć w szkołach zwykłych, ale też nie nadają się jeszcze do szkół specjalnych dla niewidomych. Te dzieci właśnie stanowią materiał do klas dla niedowidzących — organizacji, która w ostatnich czasach dopiero zaczyna się pojawiać w kilku krajach, a w Polsce nie jest jeszcze zupełnie zapoczątkowana.

Dotychczasowe s t a t y s t y k i n i e w i d o m y c h są nieściśle i wy-

¹⁾ W ogóle ukończyło Instytut 581 osób.

²⁾ Wawrzynowski M.: Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo. Warszawa, 1931.

magają wielu zastrzeżeń, głównie ze względu na brak uzgodnień co do pro-bierza ślepoty i na brak wykwalifikowanego w tym kierunku personelu, prowadzącego spisy. Pomimo niedokładności tych dat statystycznych, dla ogólnej orientacji podajemy zestawienie porównawcze pod tym względem kilku krajów. Na 10.000 mieszkańców według statystyki przedwojennej z 1913 r. wypadało: we Francji 8 niewidomych, w Szwecji 8,05, w Niemczech 8,07, w Rosji 9, we Włoszech 10, w Hiszpanii 11, w Norwegii 13,6, w Finlandii 22,4¹⁾. W Polsce według spisu z 1921 r. mielibyśmy na 10.000 mieszkańców 6,4 niewidomych. Materiałów tych jednak porównywać nie możemy, gdyż zebrane były w różnych latach.

Według Villey'a liczba niewidomych na całym świecie wynosi mniej więcej 2.400.000²⁾. Przeglądając dane statystyczne różnych krajów i dzielnic tych samych krajów, rzuca się w oczy fakt, że rozmieszczenie ilościowe niewidomych jest bardzo różne i że nawet w obrębie tego samego kraju znaczne są pod tym względem różnice. Jasno zarysowują się również różnice między płciami; wyraźna przewaga zaznacza się po stronie mężczyzn. W stosunku do wieku statystyka wykazuje też pewne zróżnicowanie; w pierwszych 5 latach życia groźba ślepoty wzrasta powoli, ale wyraźnie, a od 50 roku z dużą szybkością. Największe niebezpieczeństwo utraty wzroku grozi od 70 roku życia.

Liczba dzieci niewidomych w wieku szkolnym w Polsce wynosiłaby według obliczeń J. Hellmanna około 2.000, dorosłych zaś niewidomych mielibyśmy około 19.200³⁾.

Analizując różne przyczyny ślepoty w związku z datami statystycznymi stwierdzono, że m. w. 40% ślepo-

ty należy do wypadków, którym można zapobiec, i gdyby stosowano odpowiednie środki zapobiegawcze, liczba niewidomych zmniejszyłaby się w Europie o 100.000. Dokładną statystykę przyczyn oślepienia zebraną w 1920 r., podaje P. Villey¹⁾. Liczby te wykazują, że dzięki postępom cywilizacji ślepotą przesuwana się z wieku dziecięcego ku starości, ponadto liczba ogólna niewidomych ulega zmniejszeniu w krajach o wysokiej kulturze. Rozwój higieny, uświadomienie w tym kierunku szerokich mas, powszechność nauczania i związana z tym propaganda sanitarnych warunków życia, wreszcie środki zapobiegawcze przyczyniły się niewątpliwie do zmniejszenia liczby oślepień, pomimo rozwoju przemysłu, tak szkodliwego w wielu wypadkach dla zdrowia.

Dawniej do najczęstszych przyczyn ślepoty należało zaniewiedzenie wskutek ospy, duży odsetek przypadła również na rzeżączkowe zapalenie oczu przy urodzeniu (Blenorrhoea neonatorum). W ostatnich latach dzięki energicznej interwencji zabiegów medycznych odsetek oślepień wywołanych tymi chorobami znacznie zmalał. Do innych przyczyn ślepoty należy: egipskie zapalenie oczu (jaglica), jaskra (glaucoma), sympatyczne zapalenie oczu, odklejenie siatkówki, zapalenie i zwyrodnienie nerwu ocznego, zaćma, choroby mózgu i rdzenia, syfilis, różne choroby zakaźne, zewnętrzne obrażenia oka itp. Poza ślepotą, nabytą wskutek wymienionych przyczyn, mamy jeszcze, co prawda bardzo rzadkie, wypadki ślepoty wrodzonej, wywołanej różnymi chorobami rozwojowymi oka w życiu płodowym (wrodzona zaćma, jaskra, brak gałki ocznej, zanik nerwu wzrokowego, wrodzona krótkowzroczność, odklejenie siatkówki i inne).

10. Rozwój i zadania opieki wychowawczej nad niewidomymi. Początki opieki wychowawczej nad niewidomymi datują się od końca XVIII w., tj. od chwili powstania pierwszej na świecie

¹⁾ Courttil (A.): Les aveugles. Lyon, Georg, 1913, str. 237.

²⁾ Villey (P.): L'aveugle dans le monde des voyants. Paris, Flammarion, 1927.

³⁾ Szkoła Specjalna Nr 1, tom IV, 1927/8, str. 2.

¹⁾ loc. cit.

szkoły dla niewidomych w Paryżu w 1784 r.

W starożytności i średniowieczu niewidomi żyją przeważnie z jałmużny, tułają się po drogach publicznych i ulicach, grupują się u wrót cmentarnych i świątyń. Jednakże już od pierwszych

wieków chrześcijaństwa zaczynają się zwolna pojawiać dla nich przytulki. Znikoma ich ilość ma raczej wartość zadookumentowania, że rodzić się zaczyna myśl opieki nad niewidomymi. Prawodawstwo długo nie bierze ich w opiekę: pierwszy znany aktem jest dekret Karola Wielkiego z początków IX w., który przewiduje surowe kary za znęcanie się nad niewidomym. Przez długie wieki trwa nieśmiała, dorywcza akcja organizowania przytułków i schronisk, zgodnie z ówczesnym przeświadczeniem, że kalectwo to wyłącza wszelką możliwość kształcenia i przystosowania społecznego. Wiek XVIII zaczyna burzyć ten pogląd i rzuca inne światło na możliwości rozwojowe niewidomych. Do literatury przedostają się wiadomości o nadzwyczajnych niewidomych, którzy zupełnie samodzielnie zdobywają sobie środki kształcenia się, dochodzą do wysokiego stopnia rozwoju intelektualnego i wnoszą nawet duże wartości w życie społeczne widzących. Książką, która zdecydowanie wpływa na zmianę poglądów na niewidomego, jest praca Diderot'a z połowy XVIII stulecia (1749 r.) pt. „Lettres sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient”. Diderot w pracy tej gromadzi przykłady niewidomych, którzy samodzielnie zdobyli sobie niezależność w życiu, stara się zjawiska te wyjaśnić i wykazać możliwość systematycznego kształcenia niewidomych. Opierając się na pracy Diderot'a i własnych obserwacjach życia niewidomych, Valentin Haüy zakłada w Paryżu pierwszą dla nich szkołę (1784 r.), kładąc tym podwaliny dla późniejszych poczynań w dziedzinie szkolnictwa dla niewidomych na drodze możliwości przystosowania ich do życia w społeczeństwie. Praca jego (drukowana przez cecerów niewidomych dla wi-

dzących) pt. *Essai sur l'éducation des aveugles* (Paris 1786) wykazuje, że niewidomych należy otoczyć opieką wychowawczą ze względu na to, że są oni zdolni do kształcenia się i do pracy, zapewniającej im miejsce w społeczeństwie. Tak więc Francja jest kolebką brasków kształcenia niewidomych, a za nią podążają inne kraje. Przytoczmy kilka z najwcześniejszych realizacji zakładów wychowawczych tego typu: Liverpool zakłada szkołę w 1791, Edynburg 1793, Petersburg i Berlin 1807 r. W tymże czasie powstają szkoły w Wiedniu, Dreźnie, Kopenhadze, Amsterdamie, Zurichu — słowem organizują się zwolna ogniska pracy wychowawczej nad niewidomymi, a inicjator ich umiera w Paryżu w nędzy i odosobnieniu! Praca V. Haüy przez długie lata jest przewodnikiem nauczyciela niewidomych i do dziś jeszcze czerpać z niej można cenne i praktyczne wskazówki, dotyczące zarówno metody nauczania, specjalnych pomocy naukowych, przygotowania zawodowego i opieki pozazakładowej nad niewidomym.

W połowie XIX w. ruch kształcenia i samokształcenia niewidomych nabiera większej żywotności dzięki wprowadzeniu przez Louis Braille'a udoskonalonego pisma punkтового, które wybitnie ułatwia niewidomym drogi kształcenia się, wzajemnego porozumienia i przystosowania społecznego. Dzięki łatwości porozumiewania się nawiązuje się w świecie niewidomych łączność, rozszerza się wymiana myśli, pojawiają się pisma i powstają specjalne biblioteki dla niewidomych.

W ogóle historia rozwoju pisma niewidomych jest bardzo bogata i ciekawa. W różnych okresach czasu przed Braille'm pojawiły się różne próby wypukłego pisma liniowego i punkтового. Żaden jednak z tych sposobów nie okazał się tak praktycznym i tak dobrze do psychiki niewidomego dostosowanym, jak system Braille'a¹⁾, toteż został on na

1) Czytelnika, który by się interesował bliżej tym zagadnieniem, odsyłam do pracy:

międzynarodowym kongresie w Berlinie uznany za najlepszy (1879 r.). Od tej chwili pismo to rozpowszechnia się po całym świecie.

Obecny stan opieki wychowawczej nad niewidomymi powszechnie odbiega bardzo daleko od potrzeb zarówno pod względem ilościowym jak i jakościowym. W większości krajów część zaledwie niewidomych może korzystać z zakładów kształcenia, pozostali dotychczas jeszcze tułają się po przytułkach lub żebrzą pod kościołami. Nieliczne tylko państwa objęły opieką ustawową tę akcję wychowawczą a mianowicie: Prusy uchwały obowiązek szkolny dla niewidomych w 1911 r., Anglia w 1921 r., Węgry w 1922 r., Włochy w 1923. Francja, promotorka ruchu kształcenia niewidomych, dotychczas jeszcze nie wprowadziła obowiązku kształcenia tych dzieci.

Nie tylko pod względem ilościowym szkolnictwo to nie odpowiada potrzebie niewidomych. W niektórych tylko krajach bowiem program szkół dla niewidomych pokrywa się z programem całkowitej szkoły powszechnej, w innych równa się programowi klas niższych z pewnymi zmianami i przystosowaniami dla niewidomych. A przecież kalektwo ślepoty nie stawia kresu wykształcenia danej jednostki, eliminuje jedynie możliwość studiów w pewnych dziedzinach, wymagających nieodzownie udziału wzroku. Oczywiście, że na wyższe studia pozwolić sobie mogą jednostki nie tylko uzdolnione odpowiednio, ale i zabezpieczone materialnie, gdyż nie zawsze mogą zdobyć odpowiednie stanowisko, zabezpieczające im byt materialny. Jednakże wykształcenie elementarne, podstawowe winien otrzymywać każdy niewidomy na równi z widzącym.

W dalszym ciągu celem zakładów kształcących niewidomych jest przygotowanie zawodowe w takim fachu, który by im zapewniał egzystencję. Najczęściej, prawie powszechnie kształcą się nie-

widomi w takich zawodach jak muzyka, strojenie instrumentów muzycznych, szczerkarstwo, koszykarstwo, wyplatanie krzesel, powroźnictwo, trykotarstwo, robienie mat i sieci, a w niektórych krajach i masaż (np. Japonia). Niektóre zakłady specjalizują się w pewnych określonych kierunkach przygotowania zawodowego i odpowiednio do uzdolnień zawodowych skierowują po selekcji młodzież, kończącą szkołę ogólnokształcącą przy zakładzie (Włochy, w pewnej mierze Francja).

Przystosowalność niewidomych do pracy w społeczeństwie waha się w zależności od rozmaitych czynników. Według statystyk z 1920 r.¹⁾ np. w Hiszpanii pracował zaledwo jeden niewidomy na stu, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych Ameryki 18.10% niewidomych zarobkuje. Naturalnie, że wydajność tej pracy trudno określić. W porównaniu z Europą, Ameryka wykazuje wielką różnorodność zawodów uprawianych przez niewidomych i w małym tylko odsetku są to zawody, do których praktycznie przygotowała ich szkoła. W krajach Europy na ogół wpływ i przygotowanie, jakie daje szkoła, są głębsze. W Niemczech niewidomy po ukończeniu szkoły i przygotowania zawodowego przechodzi do schroniska, gdzie otrzymuje całkowite utrzymanie, czasem i dopłatę za określoną ilość godzin pracy w warsztatach.

W ostatnich czasach muzyka mechaniczna i maszyna odbierają niewidomym uprawiane przez nich zawody (przędzenie lnu, konopi, wełny, trykotarstwo, szczerkarstwo). Rywalizacja w tych warsztatach staje się niemożliwą, a fakt ten zmusza do zwrócenia uwagi na potrzebę rozszerzenia zakresu zarobków dostępnych dla niewidomych. Ta sama np. maszyna, która wypiera niewidomego, w innych okolicznościach powinna mu dać pracę. Toteż próby wprowadzenia niewidomych do fabryk zapoczątkowane są już na małą skalę w kilku krajach (Anglia, Francja, Niemcy, Polska).

¹⁾ P. V i l l e y: L'aveugle dans le monde des voyants. Paris, Flammarion, 1927.

11. Stan opieki wychowawczej nad niewidomymi w Polsce. W kraju naszym pierwszy zakład wychowawczy dla niewidomych powstaje w Warszawie przy Instytucie Głuchoniemych w r. 1842; następnie powstaje zakład w Wolsztynie w 1853 (obecnie przeniesiony do Bydgoszczy) i we Lwowie w 1851. Ciężkie lata niewoli i polityka państw zaborczych nie pozwoliły na dalszy rozwój tej akcji. Obecnie mamy jedną państwową szkołę przy Instytucie Głuchoniemych w Warszawie, dwie publiczne w Wilnie i Łodzi, jedną samorządową w Bydgoszczy i trzy prywatne: we Lwowie, w Bojanowie i w Laskach pod Warszawą. Najwyższy rozwój wykazuje zakład w Laskach, założony i prowadzony przez Tow. Opieki nad Ocienniałymi; liczba uczniów w ciągu ostatnich trzech lat wzrosła tam o 44%. Liczba wychowanków w szkołach specjalnych dla niewidomych wynosiła w 1936 r. 589 na 2000 dzieci niewidomych w wieku szkolnym (29,5%).

Zagadnienie obowiązku szkolnego zostało rozwiązane dotychczas jedynie w województwie poznańskim, pomorskim i na Śląsku, gdzie ustawy obowiązek szkolny istnieje od 1911 r. Brak w całej Polsce tej ustawy oraz brak uświadomienia społeczeństwa sprawia, że pomimo tak nikłego odsetka dzieci objętych opieką szkolną nieliczne zakłady nasze są bardzo słabo zaludnione i trzeba wielkiego wysiłku i starań, aby skompletować pierwszą klasę.

Jednakże pod względem jakościowym szkolnictwo dla niewidomych w Polsce rozwija się bardzo pomyślnie. Wszystkie nasze zakłady dla niewidomych są 7-klasowe z pełnym programem 7-kl. szkoły powszechnej, z pewnymi zmianami uzależnionymi od braku wzroku; zmiany te dotyczą nauki czytania i pisanie, notacji matematycznej, rysunków, robót ręcznych oraz niektórych prac, wymagających udziału wzroku przy nauce przyrody, fizyki i chemii. W metodzie pracy mamy bardzo ciekawe próby zastosowania w nauczaniu metody ośrodków za-

interesowań¹⁾ jako najodpowiedniejszej dla psychiki dziecka tego typu. Zgodnie z założeniem tej metody wszystkie przedmioty nauczania są ściśle związane z programem pogadanek i występują zawsze celowo, uzależnione potrzebą rozwiązania jakiegoś zagadnienia. Metoda ta wnosi również wysokie wartości w stosunku do przystosowalności społecznej. W czynnym rozwiązywaniu zagadnień występuje konieczność samodzielnej pracy każdej jednostki oraz współpracy, wzajemnej pomocy i pewnego stopnia siły woli do pokonania nasuwających się przeszkód.

Ciekawą próbą również jest wprowadzenie w szkole wileńskiej metody globalnej w nauce czytania i pisanie.

Największe jednak wysiłki szkoły nie wystarczą do pomyślnego rozwiązania społecznego sprawy niewidomych. Nie tylko bowiem myśleć winniśmy o ulepszeniu metody pracy i rozszerzaniu dziedzin przygotowania zawodowego, ale równocześnie o zabezpieczeniu każdej jednostce pomocnego oparcia w jej przystosowalności do życia w społeczeństwie. Nie zawsze niewidomy może zarobkować w domu rzemiosłem, którego się wyuczył, nie zawsze zdoła wyrobić sobie zbyt czy zakupić surowiec. Otóż w kraju naszym nie mamy zorganizowanych w dostatecznej liczbie warsztatów pracy dla niewidomych, sal zajęć różnego rodzaju i magazynów zbytu.

Ważną luką w naszej opiece jest, jak już mówiliśmy, brak ustawy o obowiązku szkolnym oraz o ustroju szkolnictwa dla niewidomych. W związku z tymi ustawami pozostaje zagadnienie organizacji dostatecznej liczby zakładów oraz potrzeba zorganizowania centralnej biblioteki drukowanej systemem Braille'a, która mogłaby obsługiwać niewidomych całego kraju.

Koniecznym zadaniem jest wreszcie

¹⁾ Bliżej zagadnienie to omawia praca: M. Grzegorzewska, Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi i głuchoniemymi, Warszawa, 1930 r.

opracowanie ustawy o ochronie pracy niewidomego i roztoczenie opieki nad budzącą się akcją społeczną w sprawie powołania do życia instytucji centralnej opieki nad niewidomymi.

12. Głuchota: terminologia, przyczyny, statystyka. Badania etiologiczne głuchoty wykazują wielką zależność tego kalectwa od różnych chorób zakaźnych, zapalenia opon mózgowych lub mózgowo-rdzeniowych, chorób wenerycznych, stanów zapalnych ucha, różnych zaburzeń w okresie życia płodowego i innych. Ważną rolę odgrywają tu takie czynniki zwyrodniające jak: alkohol, wielka nędza i związane z tym złe warunki zdrowotne, gruźlica i inne choroby.

Głuchota może być wrodzona i nabyta, całkowita i częściowa. Punktem spornym, niedostatecznie dotychczas wyjaśnionym, byłoby pokrewieństwo rodziców, które według niektórych badaczy jest między innymi jedną z przyczyn głuchoty. Poznanie przyczyn głuchoty ma duże znaczenie profilaktyczne, co jasno zilustrować mogą zestawienia statystyczne. Wpływ higieny, różnych środków zapobiegawczych, wzrost warunków sanitarnych, rozwój opieki społecznej wyraźnie zmniejszają liczbę wypadków głuchoty. Za przykład służyć mogą Niemcy, które w 1900 r. miały 8.9 głuchych na 10.000 mieszkańców, w 1925 r. zaś liczba ta spadła do 6.9. Przykład ten jednak podajemy z zastrzeżeniem. Trudno jest bowiem opierać się na danych statystycznych, dotyczących ludzi głuchych. Wiele się na to składa przyczyn. Poza dorywczością bowiem w zbieraniu danych, brakiem głębszego porozumienia się w sprawie kryteriów i klasyfikacji, ważną rolę odgrywa tu nieporozumienie co do terminu „głuchoniemy”, którego zresztą używają przeważnie ustawodawstwa szkolne Europy. Otóż termin ten nasuwa wątpliwości i nieporozumienia ze względu na to, że dziecko głuchonieme kształcone przestaje być w pewnej mierze nieme, ale jest głuche. Niemota nie zawsze zresztą wiąże się z głuchotą i odwrotnie.

Terminy te należałoby poddać analizie i zróżnicowaniu w teorii i w zastosowaniach praktycznych; obecnie jednak ogólnie, z małymi wyjątkami, terminem tym posługują się powszechnie, obejmując nim dzieci zupełnie głuchonieme jak i wyuczone mowy oraz dzieci z resztkami słuchu. Naturalnie, że w statystykach do tych wszystkich wypadków dołączają jeszcze dzieci dotknięte niemotą z zachowaniem słuchu, oraz takie, które w późniejszym wieku słuch utraciły. Wobec wyżej podanych warunków trudno jest nie tylko porównywać statystyki różnych krajów, ale nawet zbierane w różnych okresach w tymże kraju.

Dotychczasowe statystyki wykazują, że odsetek głuchoniemych w różnych krajach jest rozmaity w zależności od warunków klimatycznych, kulturalnych i higienicznych. Na 10.000 mieszkańców Polska miała w 1921 r. 13.3 głuchoniemych, Austria (Triest) 1910 r. 5.9, Austria (Karyntia) 1910 r. 31.8, Szwajcaria 1870 r. 24.5, Luksemburg 1922 r. 5.9, Niemcy 1925 r. 6.9. Materiał ten nie nadaje się do porównań i z tego względu jeszcze, że jest zebrany w rozmaitych latach.

W Polsce według spisu ludności z 30 września 1921 r. na 10.000 mieszkańców było 13.3 głuchoniemych, z tego w województwach centralnych 12.1, wschodnich 12.7, zachodnich 9.7., południowych 16.9, na Śląsku cieszyńskim 14.0.

Największy więc odsetek przypada na województwa południowe, najmniejszy na zachodzie, co można by tłumaczyć charakterem górskim, względnie równinnym terenu.

13. Rozwój szkolnictwa dla głuchych. Pierwszą wiadomość o próbie uczenia głuchoniemego czerpiemy z kronik angielskich, które notują, że w końcu VII w. po Chrystusie św. John Beverley, arcybiskup Jorku, wyuczył mówić głuchego chłopca. Byłaby to pierwsza w tej dziedzinie próba jednostkowego uczenia głuchoniemych, o której ślad się zachował. W XVI w. mamy znowu próby

(Cardan, Pedro Poncé). Pierwsza na świecie książka o kształceniu głuchoniemych datuje się z XVII w. (Juan Pablo Bonet). W końcu tegoż wieku ukazuje się praca, która bez wątplenia miała duże znaczenie w rozwoju kształcenia głuchych, mianowicie dr Jan Ammon w Amsterdamie w książce swej pt. „Surdus loquens seu methodus qua, qui surdus natus est, loqui discere possit” w ciekawy sposób podaje metodę nauki mowy ludzi głuchych. Nieco późniejszym pionierem w tej dziedzinie był w Paryżu Rodriguez Péreira, który jakoby wyuczył kilku głuchych mowy.

Planowo opieka wychowania nad głuchoniemymi zaczyna się rozwijać dopiero od końca XVIII w., tj. od chwili założenia w Paryżu przez księdza de l'Épée pierwszej szkoły na świecie dla głuchoniemych (1770). De l'Épée w pracy swojej opiera się na mowie mimicznej, a oprócz tego uczy swoich wychowanków alfabetu palcowego. Od tej chwili właściwie zaczyna się ruch w dziedzinie organizacji szkół i metody nauczania głuchych¹⁾.

Następca de l'Épée, Sicard, dyrektor szkoły paryskiej, walczy już o powszechne nauczanie głuchoniemych, rozwija swoją szkołę i wydaje przewodnik do nauczania głuchych. Twórcą pierwszej niemieckiej szkoły dla głuchych był Samuel Heinicke (1778), gorący zwolennik pracy Ammona i propagator nauki mowy wśród głuchoniemych.

Ruch organizacyjny w dziedzinie rozwoju szkolnictwa głuchoniemych posuwa się wszędzie wolno bardzo, napotyka na wiele uprzedzeń i trudności różnej natury tak, że obecnie jeszcze nie tylko liczba szkół nie odpowiada potrzebie, ale i w metodach nauczania szukamy zaledwo dróg do właściwego rozwiązania sprawy kształcenia głuchoniemych.

Z punktu widzenia ustawodawczego

praca ta również bardzo wolno się rozwija. Obowiązek szkolny dla głuchych istnieje zaledwo w kilku państwach: Danii, Norwegii, Anglii, Szwecji, Węgrzech, Czechosłowacji, Finlandii i niektórych prowincjach Niemiec. Francja, chociaż pracę planowego kształcenia głuchych zapoczątkowała, nie opracowała jeszcze dla nich ustawy o obowiązku szkolnym.

Program pracy zakładów wychowawczych dla głuchych przewiduje przeważnie 8-letnie nauczanie i ponadto jeszcze kilkuletnie przygotowanie zawodowe. W wielu zakładach są organizowane przedszkola dla dzieci głuchych. Zakres programu szkół ogólnokształcących dla głuchych różni się bardzo w poszczególnych krajach, nigdzie jednak nie dorównywa programowi zwykłej szkoły elementarnej danego kraju.

Powszechnie prawie przyjęto metodę ustną nauczania, poświęcając pierwsze lata nauczania, głównie tzw. artykulacji tak, aby w następnych latach dzieci mogły już zdobywać naukę drogą mowy ustnej, pisma i odczytywania z ust.

Metoda nauczania mowy przechodziła różne etapy; w Niemczech wyraźnie zaznaczył się kierunek V a t t e r a i w ostatnich czasach M a l i s c h a. Pierwszy wychodzi od artykulacji oddzielnych dźwięków, drugi poleca wychodzić od całych słów i uczy jednocześnie odczytywania z warg, pisma i czytania całych jednostek mowy. Obecnie powszechną uwagę zwracają ciekawe i bogate w wyniki próby zastosowania w szkołach dla głuchych całościowej metody D e c r o l y ' e g o do nauki mowy, metody, która w przeciwieństwie do nauki artykulacyjnej interesuje bardzo dziecko i bez wysiłku skłania je do używania mowy ustnej¹⁾.

Przy ćwiczeniach artykulacyjnych pomocą do powtórzenia wymówionego

¹⁾ Właściwie T. Braidwood zorganizował pierwszą szkołę dla głuchych w Edynburgu (1760 r.), została ona jednak po dwu latach zamknięta i nie miała żadnego wpływu na ruch w tej dziedzinie.

¹⁾ Interesujący się tym zagadnieniem czytelnik znajdzie wyjaśnienia w artykule M. G r z e g o r z e w s k i e j: Nowe drogi w nauczaniu głuchoniemych. Szkoła Specjalna, 1932—33 rok.

przez nauczyciela dźwięku jest wycucie ręką drgań jego krtani, stwierdzenie siły wydechu powietrza, sprawdzenie w uszu układu ust swoich, często też potrzebna jest interwencja nauczyciela dla prawidłowego układu języka przy wymawianiu jakiegoś dźwięku. Słowem, zarówno dla ucznia jak i nauczyciela praca jest bardzo trudna i męcząca.

Nauka mowy dotychczas jeszcze jest głównym celem zakładów kształcenia głuchych. Ogólnie można postawić ten zarzut, że w trosce o wyuczenie mowy głuchego odsunięto na plan dalszy ogólny jego rozwój, że nie dość jasno postawiono tezę, iż jeżeli celem kształcenia głuchych ma być ich przystosowalność społeczna, to obok nauki mowy najważniejszą podstawą tej przystosowalności będzie właśnie możliwie najdalej posunięty rozwój psychiczny danej jednostki. Nieporozumienie to odgradzało do ostatnich lat szkołę dla głuchych od haseł szkoły nowej, od żywych metod nauczania, od czynnej i twórczej postawy dziecka wobec otaczających je zagadnień, od samodzielnego dochodzenia i badań. Dopiero ostatnie lata zdają się czynić wyłom w rutynie kształcenia głuchych, wysuwając na plan pierwszy troskę o ogólny rozwój dziecka, jako podstawowy czynnik jego przystosowalności.

Niemniej ważnym celem zakładów wychowawczych dla głuchych jest przygotowanie z a w o d o w e. Kształcenie to prowadzone jest przy zakładach ogólnokształcących w specjalnie na ten cel przeznaczonych warsztatach. W niektórych wypadkach zakład kończy wychowanie dziecka na nauce ogólnokształcącej, przygotowanie zawodowe zaś powierza majstrom stojącym poza zakładem.

Z wyborem zawodów dla głuchoniemych nie ma żadnych trudności, o ile naturalnie zmysł słuchu nie jest w tej pracy konieczny. Głuchoniemi na ogół są dobrymi pracownikami i często wyróżniają się dużą sprawnością w swoich zawodach i dużą wydajnością pracy, toteż mogą śmiało konkurować ze słyszącymi.

Podstawy klasyfikacji głuchych są różne, zależne od stopnia utraty słuchu, od wieku lub ogólnych uzdolnień. Ciekawy i dobrze pomyślany przykład klasyfikacji głuchych dla celów szkolnych posiada Dania. Nowoprzyjęte dzieci skupia się w zakładzie obserwacyjnym Fredericia. Dzieci z resztkami słuchu i trochę mówiące wydziela się do jednej klasy, a zupełnie głuche dzieli się na trzy kategorie: a, b i c. Grupa c pobiera naukę według metody palcowej i pisanej; są to dzieci źle uzdolnione pod względem artykulacji. Dwie pozostałe grupy uczą się metodą głosową. Po roku grupa c przechodzi do państwowej szkoły z internatem w Kopenhadze, grupa niedosłyszanych przechodzi po roku do Nyborgu i pozostaje tam do końca nauki; dzieci tej grupy nie skupia się w internacie, lecz rozmieszcza po stancjach. Grupy a i b pozostają przez dwa lata we Fredericia, po czym umieszcza się je w szkołach a lub b, i też rozmieszcza się po stancjach. Ten sposób lokowania dzieci sprzyja bardzo rozwojowi mowy, gdyż dzieci głuche, obcując ciągle ze słyszącymi, którzy nie rozumieją ich migów, muszą się starać mówić ze swym otoczeniem. Tę samą metodę wprowadza system szlezwicki, przyjęty przez Szwecję, Norwegię, Finlandię, Niemcy i Austrię. Uznaje on słusznie internaty za organizację wprost zgubną dla nauki mowy i pozostawia je jedynie dla najmniej uzdolnionych (grupa c). Ten przykład klasyfikacji głuchoniemych wskazuje na racjonalną i planową podstawę ich kształcenia. Dotyczy to m. in. grupy mało zdolnych (c), dla których nauka mowy stanowi nieprzezwyciężoną trudność. Wyniki pracy metodą głosową są z takimi dziećmi bardzo nikłe i pochłaniają masę czasu, wskutek czego szkoła zaniedbuje ogólny rozwój dziecka, a w ostateczności abiturient nie może najczęściej mową ustną porozumieć się z otoczeniem. Słuszniejszy więc jest system wydzielenia dzieci niezdolnych pod względem artykulacyjnym w grupy specjalne, ażeby, zamiast nauki mowy inną metodą, drogą mimiki i pisma ułatwić im

rozwój intelektualny i przygotować je zawodowo, a tym samym zabezpieczyć im pewną przystosowalność społeczną.

W krajach, gdzie pewien tylko odsetek dzieci głuchych się kształci, t. zn. tam, gdzie brak jest ustawy o obowiązku szkolnym, nie ma klasyfikacji i selekcji tych dzieci. Tak jest właściwie i w naszym kraju: każdy zakład głuchoniemych przeprowadza dobór pewnego rodzaju, głównie w zależności od uzdolnień. Nie jest to jednak planowe i unormowane dla całego kraju.

14. Kształcenie głuchych w Polsce.

Pierwszy zakład wychowawczy dla głuchych powstaje w Polsce w 1817 r. w Warszawie dzięki ks. Jakóbowi F a l k o w s k i e m u. Rozwój organizacyjny opieki wychowawczej dla głuchych posuwa się jednak bardzo wolno i do chwili obecnej, zarówno pod względem ilościowym jak i jakościowym, nie odpowiada potrzebom głuchoniemych i zasadniczemu celowi tych szkół.

Ze względu na to, że w Prusach wprowadzono obowiązek szkolny dla głuchych w 1911 r., w województwach poznańskim, pomorskim i na Śląsku istnieje ustawy obowiązek szkolny. W ogóle jednak sprawa nie jest jeszcze ustawowo w Polsce unormowana.

Według obliczeń J. Hellmanna liczba dzieci głuchoniemych w wieku szkolnym w Polsce wynosi około 7.000, dorosłych zaś głuchoniemych mielibyśmy 39.900. Z zestawień statystycznych z 1936 roku widzimy, że rozwój tego szkolnictwa jest wolny bardzo, choć wyraźnie zdecydowany. Jednakże dopiero w małej części odpowiada potrzebom tej kategorii dzieci. W 1936 r. tylko 1285 głuchoniemych korzystało z opieki wychowawczej w zakładach naszych (18,3%).

Pod względem metody pracy w nauczaniu głuchych w ostatnich latach w Polsce zwrócono baczną uwagę na rozwój pojęciowy dziecka, wprowadzono do programu zajęć wycieczki i zwrócono uwagę na samodzielną pracę ucznia. W metodzie nauki mowy zaznacza się wśród nauczycieli potrzeba pewnych zmian, szu-

kanie lepszych dróg. Rzadko już spotkać można pierwszą klasę, t. zn. małych głuchych od początku roku dręczonych artykulacją elementów mowy. Nauka mowy zaczyna się przeważnie od całych wyrazów, niejednokrotnie związanych już z przeżyciami dziecka.

Pewne poczynione próby zapowiadają zasadniczą reformę w związku z założeniami szkoły twórczej: poza dominującą dotychczas nauką mowy, zwrócić baczną uwagę na ogólny rozwój dziecka, rozbudzić w nim samodzielność, w ogóle te wartości, które by je uodporniły w ciężkiej walce o byt i możliwie ułatwiły przystosowalność społeczną.

Poza ulepszeniem, a raczej zmianą metody, do najpilniejszych zagadnień należy: opracowanie i uchwalenie ustawy o obowiązku szkolnym dla głuchych oraz o ustroju tego szkolnictwa; szybszy ruch organizacyjny zakładów, aby objąć opieką wychowawczą wszystkie dzieci w wieku szkolnym; zestawienie i przystosowanie do naszych warunków pewnych norm selekcyjnych, przy czym konieczne byłoby skupianie dzieci mniej zdolnych w grupy oddzielne, w celu zastąpienia tam metody głosowej w nauce pismem i mimiką; rewizja programu i przystosowanie go ściślejsze do podstawowych założeń wychowania głuchych; tworzenie klas dla niedosłyszących; planowe organizowanie opieki pozaszkolnej nad tymi abiturientami zakładów, którzy tej opieki potrzebują.

15. Szkoły i zakłady specjalne dla moralnie upośledzonych. Różnorodność typów dzieci tej grupy jest nie tylko duża, ale i tak odmienna, że każda z nich niemal wymaga innych metod pedagogiki specjalnej i innego typu zakładów. Przede wszystkim będą to dzieci z upośledzeniem wrodzonym lub nabytym sfery moralnej, dzieci z wadami charakteru, mali psychopaci i neuropaci. W terminologii tego działu dzieci powszechnie brak jest jeszcze porozumienia. Spotykamy więc nazwy „dzieci specjalnej troski”, „dzieci trudne do prowadzenia”, nazwy te jednak nie określają bliżej tego typu

dzieci ze względu na to, że każde dziecko anormalne można przecież nazwać dzieckiem „trudnym” czy „specjalnej troski”. U nas powszechnie ustala się termin dla całej tej grupy „dzieci moralnie upośledzone”. Odróżniamy w niej różne grupy. Do pierwszej zaliczamy dzieci, wykazujące tzw. niedorozwój w z g l. z w y r o d n i e n i e m o r a l n e (*moral insanity*, termin Pricharda), które zniekształca charakter i dziedzinę uczuciową, powoduje występowanie gwałtownych popędów i prowadzi jednostkę do życia antyspołecznego.

Typ czynnny tego niedorozwoju daje bardzo nikiel tylko horoskopy poprawy i wcześniej bardzo zdradza skłonności do przestępczości. Dzieci tego typu należy właściwie internować w zakładach leczniczo-wychowawczych ze słabą nadzieją poprawy. Typ bierny niedorozwoju moralnego jest skłonniejszy do współżycia społecznego i pedagogika lecznicza w stosunku do tego typu daje pomyślniejsze wyniki. Jedną z ciekawych form organizacyjnych w lecznictwie tego typu dzieci będzie tworzenie sztucznych gniazd rodzinnych, t. zw. „patronat rodzinny” (rodziny zastępcze).

Drugą grupę dzieci objętych — niesłusznie zresztą — mianem „upośledzonych moralnie” stanowią dzieci „moralnie zaniedbane”, dzieci ulicy, bezdomne, opuszczone, pozbawione opieki wychowawczej. Są to właściwie dzieci normalne, które wejść mogą na bezdroża życia pod wpływem braku wszelkiej opieki wychowawczej i pewnego wpływu głodu, chłodu i życia ulicy. W stosunku do tych dzieci racjonalnie zorganizowana opieka wychowawcza daje zazwyczaj zdecydowanie pomyślne wyniki. Jako postulat zasadniczej wagi nasuwa się wobec nich akcja profilaktyczna społeczeństwa i państwa.

Najślabiej rozwinięta jest powszechnie opieka nad dziećmi psychopatycznymi. W kraju naszym np. dzieci takie nie mają jeszcze żadnego zakładu leczniczo-

wychowawczego. Po pewnych próbach obecnie dopiero Instytut Higieny Psychicznej organizuje zakład tego typu w Warszawie.

Historia rozwoju opieki nad moralnie upośledzonymi mało nam daje materiału doświadczalnego ze względu na brak systematyczności i planowości tej akcji. Do końca XVIII w. nie myślano o losie „nieletnich przestępców”. Dopiero początek XIX w. dokonał w tej dziedzinie zmiany poglądów i zwrócił uwagę na konieczność systematycznej opieki wychowawczej nad tą kategorią dzieci i młodzieży. Powstają więc nieomal we wszystkich krajach instytucje o najrozmaitszych nazwach, których założeniem jest opieka nad moralnie zaniedbanymi dziećmi, a także i tymi, które już weszły na drogę kolizji z prawem. Najlepiej zorganizowanym w początkach tego ruchu był zakład Mettray pod Tours, założony w 1889 r. Zakład ten stał się wkrótce wzorem dla wielu podobnych w Europie.

W Polsce pierwszy zakład tego rodzaju powstaje z inicjatywy hr. Fr. Skarbka w 1827 r. w Warszawie pod nazwą „Instytut moralnie zaniedbanych dzieci”. Wypadki polityczne kraju naszego wstrzymują ruch organizacyjny w tej dziedzinie i dopiero w 1872 r. powstaje Towarzystwo Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych (które w 1922 r. zmienia nazwę na Towarzystwo Patronatu nad Nieletnimi). Z jego to ramienia powstają zakłady w Puszczy i Studzieńcu. Obecnie różne instytucje utrzymują i prowadzą zakłady dla moralnie upośledzonych z różnymi naturalnie formami organizacyjnymi i różnymi metodami. Mamy więc zakłady, należące do Ministerstwa Sprawiedliwości, Ministerstwa Opieki Społecznej, Ministerstwa W. R. i O. P., samorządowe, zgromadzeń zakonnych i innych instytucji społecznych¹⁾.

1) Za granicą przeważnie zakłady te należą do ministerstwa sprawiedliwości i ministerstwa spraw wewnętrznych.

Pod względem wychowawczym najracjonalniej zorganizowane są szkoły-zakłady Ministerstwa WR i OP: w Wilnie (1), Warszawie (4) i Łodzi (1). Są to pełne 7-klasowe szkoły powszechne. Internaty przy tych szkołach utrzymywane są przeważnie przez miasto. W r. 1935/6 powstała pierwsza szkoła tego typu dla dziewcząt w Warszawie¹⁾. Zakłady te mają zdecydowany charakter instytucyj wychowawczych w znaczeniu profilaktyki społecznej. Biorąc pod uwagę w ogóle nasze zakłady dla moralnie upośledzonych, stwierdzamy, że przede wszystkim różnorodność materiału wychowanców tych zakładów, różnorodność przyczyn skierowujących tam dzieci i młodzież, różnorodność wreszcie charakteru opieki, brak planowości tej akcji, a najczęściej jej charakteru wychowawczego, stanowi o wielkich nieporozumieniach i konfliktach, jakie się w rozwiązaniu tego niesłychanie trudnego problemu społecznego spotyka wszędzie, zarówno u nas jak i za granicą.

Zaznaczyć jednakże należy, że i u nas i za granicą najlepiej rozwiązują to zagadnienie zakłady uzależnione od ministerstwa oświaty.

Statystyka dokonana wśród nieletnich „przestępców” wskazuje, że prócz dość małej liczby jednostek chorych — psychopatów, wszyscy prawie pozostali, to ofiary złych warunków układu życia społecznego, złych warunków ekonomicznych i środowiska, z którego wyszli. Badania przyczyn przestępstw i statystyki zakładów tzw. „wychowawczopoprawczych” wykazały, że zasadniczy odsetek ich zaludnienia stanowią właśnie jednostki bezdomne w dosłownym i przenośnym tego słowa znaczeniu. Ze statystyki więźniów wynika, że przewaga ich składa się z przestępców od dziecka, którzy weszli na tę drogę po raz pierw-

szy, mając kilka lub kilkanaście lat za ledwie. Najważniejsza przyczyna tego zjawiska leży w tym, że istniejące zakłady nie odpowiadają swemu zadaniu, że, chociaż powszechnie myśl ostatniego stulecia poszła w stosunku do dzieci podsądnych wyraźnie w kierunku wychowania a nie kary, jednak rozwiązanie organizacyjne tego zagadnienia tonie najczęściej w atmosferze dawno przebrzmiałych haseł kary i represji. W duszach dzieci, które w warunkach ciężkich życia swego nigdy nie miały opieki wychowawczej, rodzić się musi niechęć do otoczenia, gasną dobre reakcje, powstaje nienawiść i chęć zemsty względem społeczeństwa, które im nic prócz życia nie dało i nie tworzy dla nich możliwości przystosowania się do życia w gromadzie.

Uzależnienie tych zakładów od departamentu karnego ministerstwa sprawiedliwości nie tworzy z nich domów kultury i oświaty, lecz domy karne, ze względu na charakter i założenia tego organizmu centralnego, nieprzystosowanego odpowiednio do pracy o charakterze wychowawczym. Ażeby zakłady te odpowiadały celowi, muszą mieć przede wszystkim: 1) odpowiednich wychowawców, którzy idą do tego działu pracy z zamiłowaniem i zainteresowaniem, a u podstawy swego wykształcenia mają studia socjologiczne i psychologiczne; 2) racjonalnie zorganizowany zakład obserwacyjny, który przeprowadza selekcję dzieci i skierowuje każde dziecko do najodpowiedniejszego dla niego typu zakładu; 3) dobrze i celowo zorganizowaną pracę wychowawczą, obejmującą szkołę powszechną ogólnokształcącą i przygotowanie zawodowe; 4) odpowiednio zorganizowaną opiekę nad abiturientami zakładu. Temu zadaniu sprostać może jedynie ministerstwo oświaty, jako centrala poświęcona wyłącznie zadaniom wychowania i nauczania i specjalnie do tego celu przystosowana. Naturalnie, że doprowadzenie do wrót zakładu wychowawczego leżeć mo-

¹⁾ Poza tym dla dziewcząt są tylko zakłady prowadzone przez zgromadzenia zakonne, rzadziej przez instytucje społeczne i samorządy.

że również w rękach ministerstwa sprawiedliwości.

To są najważniejsze zagadnienia w organizacji zakładów, w organizacji jednak w ogóle opieki nad moralnie upośledzonymi jednym z najważniejszych zagadnień będzie racjonalna organizacja sądów dla nieletnich¹⁾ w znaczeniu wprowadzenia do sądu wychowawcy, bądź to w jednej osobie sędziego, bądź w osobie specjalisty-rzeczoznawcy, zorganizowania przy sądach dla nieletnich odpowiednich pracowni psychologicznych i socjologicznych.

Niesłuchanie ważnym postulatem pracy w tej dziedzinie opieki będzie naturalnie akcja profilaktyczna, którą się zająć winny nie tylko szkoły i samorządy, ale i całe społeczeństwo.

16. Rzut oka na obecny stan szkolnictwa specjalnego. Rozwój szkolnictwa specjalnego w Europie rozkłada się bardzo nierównomiernie, dorywczo i w wielu wypadkach zadziwiająco jednostronnie. Wiąże się to oczywiście z warunkami i charakterem ogólnym pracy danego kraju, ze stopniem zrozumienia doniosłości tej sprawy przez społeczeństwo, państwo, a często przez jakieś jednostki wybitne, które rozumiejąc głęboko wagę tego zagadnienia, poświęcają całe życie swoje ku jego rozbudowie. W tej wielkiej różnorodności poczynań, niepowiązania i jednostronności akcji zarysowuje się jednak często pewien kierunek, uzależniony w zupełności od ogólnego charakteru ruchu w dziedzinie szkolnictwa danego kraju. Belgia i Szwajcaria np. dają ciekawą i bogatą rozbudowę tego zagadnienia pod względem rozwoju metod nauczania i wychowania, pod względem organizacyjnym jednakże stoją nisko. Belgia posiada wprawdzie kilka niezmiernie ciekawych instytucyj, jak rozmieszczenie upośledzonych umysłowo w rodzinach

(kolonia w Gheel) i szkoła-ferma dla upośledzonych umysłowo w Waterloo. Nie ma tam jednak ustawy o ustroju tego szkolnictwa, ustawy o obowiązku szkolnym, nie ma ośrodka skupiającego wszelkie zagadnienia w tej dziedzinie. Natomiast pod względem metody nauczania Belgia stoi może stosunkowo najwyżej na Zachodzie dzięki pracy naukowej i zastosowaniom praktycznym dra Decroly'ego.

Jaskrawy kontrast z Belgią stanowią Niemcy. Znaczący tu wyraźny system i pewien szablon w ruchu organizacyjnym tego szkolnictwa, którego rozwój wpadł jak gdyby w jakiś nieubłagany rytm bez uchyień i zboczeń i przeciwstawił się doskonaleniu metod. Obowiązek szkolny jest zrealizowany, jest odpowiednia ilość zakładów i szkół, ale dotychczas jeszcze metody pracy są jak gdyby schematycznie wyznaczone i stężale.

Węgry, poza dobrze rozwiązaną pracą w dziedzinie kształcenia nauczycieli, ustawą z 1922 r. wprowadziły już przymus kształcenia anormalnych oraz unormowały sprawę zakładania i utrzymywania szkół specjalnych. Pod względem metod nauczania niczym się Węgry dotychczas nie zaznaczyły.

Charakteryzując dalej prace nad rozwojem szkolnictwa specjalnego w różnych krajach, musimy w Anglii zwrócić przede wszystkim uwagę na drogę ustawowego ujmowania tych zagadnień. Już w 1899 r. jeden z paragrafów ustawy (*Permissive Act*) wprowadza obowiązkowe nauczanie dzieci dotkniętych lżejszym stopniem niedorozwoju umysłowego. Ustawa z 1909 r. obejmuje zakładanie, utrzymywanie i prowadzenie zakładów specjalnych. Uchwalona w 1914 r. ustawa (*Mental Deficiency Bill*) normuje zasadnicze zagadnienia organizacyjne nauczania i opieki nad upośledzonymi umysłowo oraz organizacji odnośnych zakładów i szkół. W końcu ustawa z 1921 r. wprowadza przymus szkolny dla wszystkich kategorii dzieci

¹⁾ Sądy dla nieletnich w Polsce zostały wprowadzone dekretem Naczelnika Państwa z dnia 7 lutego 1919 r.

upośledzonych w wieku od 7 — 14 lat. Poza przodującym stanowiskiem pod względem ustawodawczym do ogólnego dorobku w dziedzinie szkolnictwa specjalnego Anglia wnosi specjalny punkt widzenia przy klasyfikowaniu i kwalifikowaniu dzieci upośledzonych umysłowo. Wprowadzono tam mianowicie po raz pierwszy sprawdzian biologiczny zamiast psychologicznego lub pedagogicznego. Wychodząc z tego założenia, idiotów głównie cechuje to, że nie są w stanie ustrzec się sami od fizycznego niebezpieczeństwa; głuptaków — niezdolność zarabiania na własne utrzymanie ze względu na różnego rodzaju braki psychiczne; słabych umysłowo — niezdolność do współzawodniczenia w równych warunkach z normalnymi towarzyszami albo do rozsądnego kierowania sobą; głuptaków moralnych cechują popędy przestępcze i zbrodnicze a kara nie wywiera na nich odstrasżającego wpływu lub bardzo niewielki; umysłowo niedołączonych — niezdolność do kierowania swymi sprawami i sobą w życiu.

Ciekawym przykładem jednostronności prac może służyć *F r a n c j a*, kraj prac teoretycznych i pionierskich w opiece wychowawczej nad anormalnymi różnych kategorii. Obecnie nie znajdziemy tam właściwie nic ciekawego. Francja nie ma dotychczas ustawy o obowiązku szkolnym dla anormalnych, nie ma instytucji przygotowującej dla nich nauczycieli. Najlepszym przykładem braku organizacji i w ogóle ruchu w tej dziedzinie niech będzie fakt, że Paryż

liczy obecnie zaledwie około 20 klas dla dzieci upośledzonych umysłowo. Szkół specjalnych nie ma zupełnie, są to klasy rozsiane po całym mieście i związane ze szkołami powszechnymi.

Organizacją przygotowania nauczycieli szkół specjalnych zaznaczyły się głównie poza naszym krajem Węgry, kanton zurychski i Włochy. W ogóle przygotowanie nauczycieli szkolnictwa specjalnego za granicą odbywa się bardzo rozmaicie: 1) drogą praktyki w zakładzie specjalnym danego typu i specjalnych egzaminów, 2) ukończenia odpowiednich kursów dorywczo organizowanych, 3) ukończenia stałe działającej instytucji, przygotowującej nauczycieli dla jednej z dziedzin szkolnictwa specjalnego, 4) ukończenia instytutów o zakresie szerszym, przygotowujących nauczycieli wszystkich działów szkolnictwa specjalnego. Instytucje tego ostatniego właśnie typu mamy w Budapeszcie, Warszawie i Zurychu.

Biorąc porównawczo rozwój szkolnictwa specjalnego w kraju naszym i warunki, w jakich kraj nasz się znajdował w czasie niewoli, nie możemy snuć pesymistycznych horoskopów. Wolno, ale systematycznie budzi się świadomość doniosłości tej sprawy, wzrasta zainteresowanie nią w świecie teorii i praktyki, zjawiają się stopniowo realizacje planowych poczynań w dziedzinie organizacyjnej, a pod względem metody pracy Polska śmiało może zająć jedno z przodujących stanowisk.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

Definicja i klasyfikacja. Wychowanie upośledzonych umysłowo.

1. Wszystkie roczniki kwartalnika „Szkoła Specjalna” od 1924 r.
2. O. DECROLY: *La classification des enfants anormaux*, Grand, Haeghen, 1905.
3. VOGT-VEYGANDT: *Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnns*, Jena, Fischer, 1911.
4. S. KRENENBERGER: *Die Idiotie und ihre Behandlung*, Wien, Graeser, 1912.
5. J. PHILIPPE et G. PAUL-BONCOUR: *Les anomalies mentales chez les écoliers*, Paris, Alcan, 1913.
6. A. DESCOEUDRES: *L'éducation des enfants anormaux*, Neuchâtel, 1916.
7. J. HELLMANN: *Szkoły i zakłady dla anormalnych, jako kwestia społeczna*, Warsza-

wa, Nasza Księgarnia, 1921. 8. R. SOMMER: Familienforschung und Vererbungslehre, Leipzig, Barth, 1922. 9. STROHMAYER: Die Psychopathologie des Kindes, München, Bergmann, 1923. 10. TH. HELLER: Grundriss der Heilpädagogik, Leipzig. 11. E. LAZAR: Medizinische Grundlagen der Heilpädagogik, Wien, Springer, 1925. 12. TH. HELLER: Über Psychologie und Psychopathologie der Kinder, Wien, Springer, 1925. 13. TH. HELLER: Über Psychologie und Psychopathologie des Jugendlichen, Wien, Springer, 1927. 14. L. WACHHOLZ: O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży, Książnica-Atlas, 1927. 15. WŁ. STERLING: Dziecko upośledzone umysłowo, odb. ze „Szkoły Specjalnej”, 1929 r. 16. WŁ. STERLING: Dziecko epileptyczne, odb. ze „Szkoły Specjalnej”, 130. 17. A. HAMAIDE: Metoda Decroly’ego, tłum. M. Górską, Nasza Księgarnia, 1925. 18. M. WAWRZYNOWSKI: Opieka wychowawcza nad dzieckiem upośledzonym umysłowo, Warszawa, 1931. 19. H. HANSELMANN: Einführung in die Heilpädagogik, Zürich, 1933.

Niewidomi: statystyka, przyczyny ślepoty.

Kształcenie niewidomych.

Wszystkie roczniki kwartalnika „Szkoła Specjalna” od 1924 r.

20. TH. HELLER: Studien zur Blindenpsychologie, Leipzig, 1904. 21. A. MELL: Der Blindenunterricht, Wien, 1910. 22. P. VILLEY: Le Monde des Aveugles, Paris, Flammarion, 1916. 23. H. MELL: Mitteilungen aus dem Gebiete des Blindenwesens, Wien, 1919. 24. P. VILLEY: Pédagogie des Aveugles. Paris, Flammarion, 1922. 25. K. BÜRKLEN: Blindenpsychologie, Leipzig, Barth, 1924. 26. R. KRETSCHMER: Geschichte des Blindenwesens, Ratibor, 1925. 27. P. VILLEY: L’aveugle dans le monde des voyants, Paris, Flammarion, 1927. 28. M. GRZEGORZEWSKA: Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi i głuchociemnymi, Warszawa, 1930. 29. C. STREHL: Handbuch der Blindheitwohl-fahrtspflege, Marburg (Lahn), 1930. 30. M. GRZEGORZEWSKA: Psychologia niewidomych, wyd. Tow. Nauk. Pedag. 1930.

Głusi: terminologia, przyczyny, statystyka.

Kształcenie głuchych.

Wszystkie roczniki kwartalnika „Szkoła Specjalna” od 1924 r.

C z a s o p i s m a: 31. Revue Générale de l’enseignement des sourds-muets, Paris. 32. Blätter für Taubstummenbildung, Osterwieck-Harz. 33. S. WALTHER: Handbuch der Taubstummenbildung, Berlin, 1926. 34. A. HERLIN: Acquisition de langage par l’enfant normal, aveugle, sourd, Bruxelles, s. d. 35. G. PARREL et LAMARQUE: Les Sourds-Muets, Paris, 1925. 36. O. DECROLY: Le rôle du phénomène de globalisation dans l’enseignement. Bull. et Annales de la Société Royale des Sciences médicales et naturelles de Bruxelles, 1927. 37. Handbuch des Taubstummenwesens. Osterwieck am Harz, 1929.

Szkoły i zakłady specjalne dla moralnie upośledzonych.

Wszystkie roczniki „Szkoły Specjalnej” od 1924 r. oraz Archiwum Kryminologicznego.

38. M. ROUVROY: L’observation pédagogique des enfants de justice, Bruxelles, 1921. 39. G. TARDE: La criminalité, Paris, Alcan, 1924. 40. A. S. ETTINGER: Zbrodniarz w świetle antropologii i psychologii, Warszawa, 1924. 41. B. MIKLASZEWSKI: Badania nad nieletnimi przestępcami w Studzieńcu, Warszawa, 1924. 42. A. MOGILNICKI: Dziecko i przestępstwo, Warszawa, Arct, 1925. 43. C. BURT: The young delinquent, London b. 44. ST. BATAWIA: Wstęp do nauki o przestępcy, Warszawa, 1931. 45. WŁ. STERLING: Dziecko moralnie upośledzone, odb. ze Szkoły Specjalnej 1931. 46. W. WOYTOWICZ-GRABIŃSKA: Nietelni, odbitka z Encykli. prawa karnego, 1937.

ORGANIZACJA SZKOŁY

napisał

WŁODZIMIERZ GAŁECKI

Nacz. Wydz. w Kuratorium O. S. Krakowskiego

PERSONEL PEDAGOGICZNY I ADMINISTRACYJNY

1. **Dyrektor.** Na czele zakładu naukowego stoi kierownik albo dyrektor szkoły, przy czym ze względów wychowawczych jest rzeczą wskazaną, aby na czele zakładu żeńskiego stała kobieta, na czele męskiego — mężczyzna, na czele zaś koedukacyjnego — mężczyzna albo kobieta. Gdy szkołą koedukacyjną kieruje mężczyzna, pożądane byłoby powierzenie jednej z nauczycielek funkcji generalnej wychowawczynie dziewcząt, nie we wszystkich bowiem sprawach, związanych z przejawami rozwoju czy psychiki uczenic, mężczyzna może sprostać trudnemu zadaniu wychowawcy. I odwrotnie: gdy zakładem koedukacyjnym kieruje kobieta, pożądany byłby, jako jej pomocnik, generalny wychowawca chłopców.

Dyrektor jest reprezentantem szkoły na zewnątrz, zwierzchnikiem grona nauczycielskiego i przewodniczącym rady pedagogicznej, głównym wychowawcą młodzieży, wreszcie administratorem i gospodarzem budynku czy lokalu szkolnego oraz powierzonego jego pieczy mienia zakładu. W szkołach prywatnych, gdzie obok dyrektora występuje osobno właściciel uczelni, względnie w szkołach bardzo zasobnych, rozporządzających znacznym majątkiem, da się oddzielić kierownictwo pedagogiczne od funkcji ściśle administracyjnych czy gospodarczych, nigdy

atoli dyrektor nie może pozostać bez wyraźnego wpływu na sprawy administracyjno-gospodarcze.

Jako główny reprezentant szkoły dyrektor jest odpowiedzialny wobec społeczeństwa i władz za moralne i fizyczne bezpieczeństwo młodzieży, za poziom szkoły, normalny bieg jej pracy oraz za przestrzeganie istniejących w danym państwie przepisów i rozporządzeń szkolnych i administracyjnych.

Jako zwierzchnik grona nauczycielskiego i przewodniczący rady pedagogicznej dyrektor zakładu ma szereg zasadniczych obowiązków, do których w pierwszym rzędzie należą: 1) obmyślanie i przedkładanie radzie pedagogicznej planu pracy dydaktycznej i wychowawczej, jaką zakład ma rozwinąć w ciągu pewnego okresu czasu, co najmniej jednego roku szkolnego; 2) rozdzielanie funkcji nauczycielskich, wychowawczych i administracyjnych pomiędzy poszczególnych członków grona nauczycielskiego; 3) przestrzeganie, aby przyjęty plan pracy i zlecone obowiązki były przez nauczycieli należycie wykonywane, w szczególności, aby we wszystkich poczynaniach grona panowała należyta harmonia i dostateczne wzajemne porozumienie; 4) hospitowanie nauczycieli na lekcjach, względnie podczas wykonywania przez nich prac wychowaw-

czych czy administracyjnych, nie tylko w celu kontroli, lecz także w celu instruowania i wspomagania radą, płynącą z wiedzy i doświadczenia pedagogicznego; 5) w związku z poprzednim odbywanie z przedstawicielami grona konferencji indywidualnych czy zbiorowych, zmierzających do spotęgowania wartości pracy nauczycielskiej; 6) obmyślanie i realizowanie środków dydaktycznego i wychowawczego samodoskonalenia się grona; 7) przeglądanie co pewien czas zadań pisemnych i w ogóle zeszytów młodzieży, oraz sposobu poprawiania tych prac i kontrolowania zeszytów przez nauczycieli; 8) przestrzeganie należytego i sprawiedliwego oceniania młodzieży przez nauczycieli i natychmiastowe reagowanie w wypadkach dostrzeżonych uchybień; 9) zwoływanie posiedzeń rady pedagogicznej, obmyślanie porządku dziennego, przedkładanie spraw, należących do jej kompetencji, wreszcie składanie radzie pedagogicznej okresowych sprawozdań z całokształtu działalności szkoły. Jest rzeczą konieczną, aby dyrektor dla zachowania sprawności dydaktycznej oraz czynienia doświadczeń, tudzież dla pokazania gronu sposobów prowadzenia lekcji sam nauczał młodzież stale w pewnej ilości godzin tygodniowo, pozwalającej na sprawowanie całokształtu obowiązków kierowniczych.

Jako główny wychowawca młodzieży dyrektor przestrzega przyjętego kierunku wychowawczego oraz realizacji ustalonego planu wychowawczego, nie tylko przez egzekutywę w stosunku do grona, ale także przez bezpośrednie zbliżanie się do uczniów czy uczennic i osobiste na nich oddziaływanie, przez stałą lub dorywczą obecność na zebraniach, zabawach, wycieczkach młodzieży i wszelkiego rodzaju imprezach szkolnych, a przede wszystkim przez wytworzenie zarówno w gronie, jak i wśród uczniów odpowiedniej atmosfery wychowawczej, z jednej strony opartej o zasady karności, a z drugiej o szczerą do młodzieży przywiązaną, które umożliwiłoby osiągnięcie celów wycho-

wawczych, jakie sobie szkoła nakreśliła.

Jako gospodarz i administrator dyrektor spełnia takie funkcje, jakie wynikają z charakteru danego zakładu, z przepisów lub z przyjętych na siebie obowiązków, nigdy atoli nie może być odsunięty od funkcji gospodarczo-administracyjnych, zmierzających do zapewnienia szkole należytych urządzeń, pomocy naukowych, higienicznych warunków pracy oraz normalnego biegu życia szkolnego, słowem tego wszystkiego, od czego zależy powodzenie w nauczaniu i wychowywaniu młodzieży. Dyrektor rozciąga również pieczę i kontrolę nad pedagogiczną biurowością szkoły, a więc nad prowadzeniem protokołów egzaminacyjnych, ksiąg szkolnych, dzienników klasowych, katalogów okresowych, nad osobistymi dokumentami uczniów itp.

Różnorodne i ważne obowiązki dyrektora zakładu wymagają odpowiedniego doświadczenia, równowagi i taktu, toteż przepisy rozmaitych państw określają, po ilu latach praktyki pedagogicznej nauczyciel może stać się kierownikiem zakładu. W Polsce do objęcia kierownictwa wymaga się ośmiu lat pracy pedagogicznej.

2. Nauczyciele. Grono nauczycielskie składa się z szeregu jednostek, odpowiednio do swej pracy przygotowanych; ich ilość zależy od wielkości zakładu i planu lekcyjnego tzn. od ilości klas czy oddziałów, oraz od ilości godzin, przeznaczonych na naukę w ogóle, a na poszczególne przedmioty w szczególności. Maksimum obowiązkowego obciążenia nauczyciela godzinami lekcyjnymi w rozmaitych krajach bywa różne: na ogół waha się od 15 do 30 godzin tygodniowo. Za stan normalny, pozwalający nauczycielowi na rzetelne do lekcji przygotowywanie się, uważać należy 18 godzin tygodniowo. Każdy zakład powinien mieć pewną ilość nauczycieli własnych tzn. nauczających bądź wyłącznie, bądź przede wszystkim (znaczną ilość godzin tygodniowo)

w tym zakładzie. Liczba nauczycieli własnych nie może być mniejsza od liczby oddziałów, jaką szkoła posiada. Praca organizacyjno-wychowawcza obarcza głównie nauczycieli własnych.

Na najniższym poziomie nauczania jest rzeczą wskazaną, nawet wówczas, gdy nie ma zastosowania tzw. nauczanie „łączone”, aby klasę całkowicie prowadził jeden nauczyciel. Na poziomie średnim zjawiają się nauczyciele-specjaliści w zakresie poszczególnych przedmiotów, specjalizacja atoli nie powinna być zbyt wąska. Tak ze względów organizacyjnych, jak i przez wzgląd na właściwe zastosowanie zasad korelacji w nauczaniu, jak wreszcie ze względów wychowawczych, jest ze wszech miar pożądane, aby nauczyciel jednoczył w swym wykształceniu dwa lub kilka przedmiotów pokrewnych. Jeśli się ma do rozporządzenia takich właśnie nauczycieli, należy im w danej klasie powierzać nauczanie całej grupy przedmiotów, do której mają kwalifikacje. W miarę możliwości przestrzegać również należy zasady ciągłości nauczycieli, którzy postępują ze swymi klasami, nie opuszczając ich jak najdłużej, najlepiej aż do samego końca nauki w zakładzie. Wszelkie zmiany nauczyciela są w zasadzie dla młodzieży szkodliwe, a w ciągu roku szkolnego nie powinny być dopuszczalne w ogóle, chyba pod wpływem konieczności. W zakładach koedukacyjnych procentowy stosunek nauczycieli i nauczycielek odpowiadać powinien mniej więcej stosunkowi liczebnemu chłopców i dziewcząt.

Obowiązkiem nauczyciela jest nauczanie i wychowywanie młodzieży. W szkole nowoczesnej, która jest przede wszystkim zakładem wychowawczym, mającym na celu urabianie charakteru przyszłych obywateli, nauczyciel nie może się ograniczyć do funkcji nauczania, choćby najbardziej wychowawczo pojętej, lecz musi się jąć tych wszystkich czy niektórych zabiegów wychowawczych, jakie dzisiejsza szkoła stosuje. Toteż rola nauczyciela-wycho-

wawcy nie kończy się z uderzeniem dzwonka lekcyjnego: będzie on prowadził z młodzieżą pracę wychowawczą na terenie świetlic, organizacji młodzieżowych, na wycieczkach, w samorządzie szkolnym itp., co pociąga za sobą konieczność poświęcania szkole pewnej ilości czasu pozalekcyjnego.

Dla skutecznego sprostania zasadniczemu swemu obowiązkowi nauczania i wychowywania młodzieży nauczyciel, opierając się na znajomości psychologii pedagogicznej, stara się jak najbardziej zgłębić charakter, uzdolnienia i zamiłowania swoich wychowanków, poznać warunki ich bytu oraz środowisko, w którym przebywają, aby jak najsprawliwiej uczniów swych ocenić i zastosować wobec nich jak najwłaściwsze metody pedagogiczne. Obowiązuje również nauczyciela kontakt z rodzicami czy opiekunami młodzieży.

Prowadząc wychowanków ku przyszłości, nauczyciel musi postępować z duchem czasu, nieustannie pod względem naukowym i metodycznym doszkalać się, aby sprostać wymogom życia i czynić zadość postulatowi rozwijającej się pedagogiki.

Nauczyciel nie jest również wolny od pewnych czynności gospodarczo-administracyjnych w szkole, oczywiście, w zakresie, jaki mu został powierzony: nauczyciele opiekują się zbiorami pomocy naukowych, gabinetami, pracowniami i warsztatami, pełnią funkcje bibliotekarzy szkolnych itp.

3. Opiekunowie klasowi. W szkołach, w których stosuje się system klasowy, a jest to system wszędzie przeważający, wprowadza się zazwyczaj instytucję opiekunów lub gospodarzy klasowych. Opiekunem klasowym powinien być w zasadzie nauczyciel danej klasy i to najlepiej taki, który ma w tej klasie stosunkowo znaczną ilość godzin. W wyjątkowych wypadkach da się pomyśleć opiekun klasowy, który nie jest jednocześnie nauczycielem w danej klasie. Zdarzy się to np. w zakładach zamkniętych, gdzie mogą być spe-

cialni wychowawcy czy wychowawczy- nie młodzieży (zakłady klasztorne), zda- rzy się to również w wypadku, gdy np. wybitny pedagog prowadził klasę jako opiekun i nauczający przez szereg lat, zżył się z nią i wywierał na nią mocny wpływ wychowawczy, a musiałby ją porzucić, ponieważ w roku następnym program nie przewiduje w tej klasie przedmiotu, który stanowi jego specjal- ność. Będzie jednak lepiej, gdy on na- dal jako opiekun klasę poprowadzi, niż- by miał ją objąć kto inny.

Opiekun klasowy roztacza specjal- ną opiekę wychowawczą nad powierz- oną sobie klasą, oddziaływując na nią stałe i bezpośrednio i zmierzając do uro- bienia z niej zwartej i zorganizowanej grupy społecznej; musi dokładnie poz- znać warunki domowe uczniów i poz- stawać w bliskim kontakcie z rodzica- mi czy opiekunami; koordynuje pracę poszczególnych nauczycieli na terenie swojej klasy zwłaszcza pod względem równomiernego i nienadmiernego obar- czania młodzieży zajęciami; jest rzeczn-ikiem potrzeb klasy i poszczególnych uc- niów na terenie zarówno rady pedago- gicznej, jak i organizacji rodzicielskich.

Do sprawowania funkcji opieku- nów klasowych powinni być wybiera- ni ci spośród grona nauczycielskiego, którzy posiadają specjalne umiłowania i uzdolnienia wychowawcze, wywierają osobisty dodatni wpływ na młodzież i mają wśród uczniów odpowiedni au- torytet i sympatię.

4. Lekarz szkolny, psycholog szkol- ny i inni pracownicy pedagogiczni. Do- brze zorganizowany zakład naukowy powinien posiadać własnego leka r z a, którego obowiązkiem jest czuwanie nad rozwojem fizycznym młodzieży i stan- em higienicznym zakładu, propagowa- nie w szkole zasad higieny i udzielanie uczniom doraźnej pomocy lekarskiej. Ogromne znaczenie posiada dentysta szkolny, który roztacza pieczę nad użę- bieniem młodzieży, zmierzając do tego, aby w czasie pobytu ucznia w szkole usunięte zostały wszelkie schorzenia

i braki w tej dziedzinie. Jeżeli szkoła nie posiada własnego gabinetu denty- stycznego, winna zorganizować dla swych wychowanków pomoc denty- styczną poza obrębem zakładu.

W dobre rozwoju psychologii pe- dagogicznej, kiedy wskazania i środki zarówno dydaktyczne, jak i wychowaw- cze, opierają się o wyniki jej badań, po- żądany jest w zakładzie specjalny ps y- c h o l o g s z k o l n y. Stanem najbar- dziej idealnym byłoby połączenie w jed- nej osobie obowiązków lekarza i psy- chologa szkolnego. Psycholog czuwa nad rozwojem psychicznym młodzieży, prowadzi odpowiednie arkusze obserwa- cyjne czy karty indywidualne uczniów, spełnia obowiązki doradcy w stosunku do nauczycieli-wychowawców oraz ro- dziców, w miarę potrzeby tudzież zależ- nie od charakteru i zadań szkoły prze- prowadzi badania psychotechniczne itp.

Poza wymienionymi, zależnie od warunków i zadań szkoły, w skład per- sonelu pedagogicznego mogą wchodzić także inni pracownicy. W niektórych wypadkach i w zakładach szczególnie wielkich obok dyrektora zjawia się je- go zastępca czy pomocnik, rekrutujący się — oczywiście — spośród grona na- uczycielskiego. W zakładach zamknię- tych lub posiadających internaty mogą występować specjaliści kierownicy czy wychowawcy internatów. Tam, gdzie prowadzi się rozpowszechnione obecnie przysposobienie wojskowe młodzieży, konieczny jest odpowiedni instruktor. Rozmaici instruktorzy niezbędni są w nie- których typach szkół zawodowych itd.

5. Rada pedagogiczna. Pracowni- cy pedagogiczni szkoły tworzą radę pe- dagogiczną zakładu, której przewodni- czy dyrektor. Rada pedagogiczna jest organem, powołanym do stosowania nie- zbędnych w szkole form pracy zespoł- owej, i obraduje albo w kładzie plenar- nym, albo w komisjach, których ilość i rodzaj zależy od wielkości zakładu i planu pracy, jaki sobie szkoła nakre- śliła. Najczęściej tworzą się komisje kla- sowe złożone z nauczycieli danej kla-

sy, mające za zadanie okresowe klasyfikowanie i promowanie młodzieży tudzież załatwianie spraw, związanych z nauczaniem i wychowaniem w danej klasie; obok nich powstają komisje przedmiotowe, złożone z nauczycieli danego przedmiotu lub przedmiotów pokrewnych, komisje wychowania fizycznego, biblioteczne itp. W komisjach przewodniczy albo dyrektor zakładu, albo opiekun klasowy (komisje klasowe), albo osoba przez dyrektora wyznaczona.

Kompetencje rady pedagogicznej zależne są od regulaminu, jaki dla niej został ustalony. Mogą być niekiedy bardzo szerokie aż do prawa wyboru dyrektora szkoły oraz obowiązku wyznaczania poszczególnym członkom grona odpowiednich funkcji. Normalnie rada pedagogiczna jest organem opiniodawczym i doradczym w stosunku do dyrektora szkoły, decyduje zaś w sprawach uczniowskich, wymagających zespołowego rozpatrzenia, jako to klasyfikacja, promowanie, relegowanie względnie przyjmowanie uczniów, rozpatrywanie ważniejszych spraw o charakterze karnym itp. Rada pedagogiczna ustala plan pracy na dany okres czasu, zasadnicze wytyczne w dziedzinie organizacji nauczania i wychowania, może również po-

dejmować wysiłki zespołowe, zmierzające do samodoskonalenia się grona jako to: lekcje przykładowe i referaty pedagogiczne z dyskusją, sprawozdania z czasopism i dzieł pedagogicznych, omawianie przeprowadzonych ankiet.

Rada pedagogiczna podejmuje uchwały zwykłą większością głosów. Dyrektor powinien mieć prawo sprzeciwienia się uchwale rady; w takich wypadkach uchwała bądź wcale w życie nie wchodzi, bądź sprawa idzie do rozstrzygnięcia przez władze szkolne.

6. Personel administracyjny. Obok personelu pedagogicznego zakład posiadać musi pewien, mniej liczny, personel administracyjny. W zakładach wielkich i zasobnych może być pożyteczne stanowisko intendenta, zwłaszcza, gdy w grę wchodzi jeszcze internat. Ten ostatni wymaga w każdym razie gospodarza lub gospodyni. Kancelarię szkoły prowadzi osobny kancelista, względnie sekretarz, jakkolwiek zdarzają się wypadki, gdy funkcje te spełnia ktoś z grona nauczycielskiego. W pracowniach mogą być laboranci, w ogrodach ogrodnicy, a w każdym razie zakład wymaga obsługi kilku funkcjonariuszy administracyjno-porządkowych jak woźnych, portiera, stróża.

OGÓLNE ZASADY ORGANIZACYJNE

7. Klasa. Młodzież w zakładzie naukowym dzieli się na odpowiednią ilość jednostek zbiorowych, zwanych klasami, zależnie od jej wieku i stopnia przygotowania. Uczniowie czy uczennice jednej klasy pobierają naukę wspólnie według jednakowego programu. Ilość klas w danej szkole zależy od jej rodzaju i charakteru. Szkoły powszechne mogą mieć jedną, dwie, trzy itd. klasy — zazwyczaj najwyżej siedem lub osiem; szkoły średnie ogólnokształcące bywają cztero-, pięcio-, sześcioklasowe, najwyżej ośmio- lub dziewięcioklasowe; ilość klas w szkołach zawodowych bywa bardzo różnorodna. Najnowsze prądy ustrojowe

w dziedzinie szkolnictwa zmierzają do ograniczania ilości klas w zakładach danego typu, na co wpływają zarówno względy społeczne jak i wskazania psychologii pedagogicznej. Względy społeczne wytworują demokratyczną zasadę tzw. szkoły jednolitej, która zapewnia młodzieży odpowiednio uzdolnionej i przygotowanej swobodne przechodzenie z niższego do wyższego stopnia szkoły, kasując możliwość dwutorowości w kształceniu się, jak to ma miejsce na przykład przy istnieniu siedmiocy ośmioklasowych szkół powszechnych obok siedmio-, ośmio- czy dziewięcioklasowych gimnazjów. Podważenie zasady

dwutorowości prowadzi w konsekwencji do zmniejszenia ilości klas w gimnazjum, które zaczyna się dopiero tam, gdzie szkoła powszechna się kończy. Z drugiej strony psychologia pedagogiczna, która rozróżnia poszczególne fazy rozwoju psychicznego dziecka i zależnie od tych faz wysnuwa odpowiednie wskazania dydaktyczno-wychowawcze, nie uważa za pożądane gromadzenie w obrębie zakładu jednego typu lub stopnia dzieci, znajdujących się w rozmaitych fazach rozwoju psychicznego i wymagających odmiennych metod wychowawczych, czyli dzieci o dużej rozpiętości wieku, co w konsekwencji prowadzi do kurczenia się pod względem ilości klas poszczególnych typów czy stopni szkół. Za tym samym przemawia również konieczność możliwie częstej selekcji młodzieży oraz dążenie do umożliwienia jej pokierowania swoimi studiami stosownie do zamiłowania i warunków osobistych. Stąd na przykład w nowym ustroju szkolnictwa polskiego szkoła powszechna ma klas siedem, gimnazjum — cztery, liceum — dwie lub trzy.

Ilość uczniów w klasie jest zależna od charakteru szkoły, jej możliwości i warunków materialnych, oraz odnośnych przepisów. Nadmierne stłoczenie młodzieży utrudnia racjonalne prowadzenie nauki i osiąganie należytych wyników. W zasadzie klasa nie powinna liczyć ponad 30—35 uczniów; w praktyce bywają one znacznie liczniejsze. W każdym razie klasa, dociągająca do 50 uczniów, staje się już dziwołgiem pedagogicznym. Gdy ilość młodzieży, nadającej się do danej klasy, jest zbyt liczna, tworzy się tzw. oddziały równoległe.

Ilość oddziałów równoległych może być w zasadzie nieograniczona. Normuje ją naturalny dopływ młodzieży, warunki budynku czy lokalu szkolnego, oraz zasada szerokiego lub szcuplejszego rozbudowywania zakładu naukowego. Są państwa i miejscowości (np.

Francja lub Stany Zjednoczone), w których przyjęto zasadę znacznego skupiania młodzieży w obrębie jednego zakładu: ma się tu do czynienia z zakładami-olbrzymami, liczącymi wiele setek uczniów czy uczennic, oraz kilkanaście lub kilkadziesiąt oddziałów. Gdzie indziej znowu występuje dążność do możliwego ograniczania wymiarów szkoły. Która zasada jest lepsza? Wielkie zakłady będą dogodniejsze ze względów gospodarczych, mniejsze — ze względów pedagogicznych. W nadmiernie rozbudowanym zakładzie utrudniona jest praca wychowawcza, której nie może ogarnąć jeden kierownik ani regulować jedna nader liczna rada pedagogiczna. Polskie prawodawstwo szkolne uznaje raczej zakłady mniejsze, liczące maksymalnie 12—16 oddziałów.

Podział młodzieży jednej klasy na oddziały równoległe może być albo całkowicie przygodny, albo oparty na pewnej podstawie. I tak: gdy w szkole obowiązują np. do wyboru dwa lub trzy języki obce, względy oszczędnościowe każą gromadzić młodzież uczącą się tego samego języka w jednym oddziale, innego języka w drugim; uniknie się w ten sposób podziału młodzieży na te same grupy językowe w obrębie każdego oddziału równoległego, co byłoby kosztowniejsze, ale zarazem pedagogicznie bardziej korzystne; przy nauczaniu bowiem języków obcych, gdzie podstawą staje się konwersacja, im grupa uczniów jest mniejsza, tym wyniki pewniejsze i lepsze. Kiedy indziej znowu próbuje się podziału młodzieży na oddziały równoległe według stopnia uzdolnień; takie oddziały dla zdolniejszych i słabszych uczniów pozwalają na odmienne dla każdego oddziału tempo nauki oraz pewne modyfikacje programowe, wychowawczo atoli mają także cechy ujemne, zwłaszcza oddziały dla słabszych, bo taki oddział staje się beznadziejnie szarym, a we własnym i ogółu młodzieży poczuciu jak gdyby oddziałem upośledzonym. Tworzenie oddziałów rów-

noległych można opierać także i na innych zasadach: można oddzielać starszych od młodszych, fizycznie bardziej rozwiniętych od słabszych itp.

Program naukowy jednej klasy wyczerpuje się zazwyczaj w ciągu jednego roku szkolnego. Nie jest to atoli regułą. Bywają klasy o kursie dwu- lub trzyletnim (np. w tzw. niżej zorganizowanych szkołach powszechnych gromadzone dwa lub trzy roczniki młodzieży) i stosujące w nauczaniu t. zw. „cykliczność” programu. Bywają też klasy o kursie krótszym, np. półrocznym, a więc t. zw. szkoły o ustroju semestralnym, w których młodzież promuje się po upływie pół roku, co sprzyja dokładniejszej selekcji oraz pozwala młodzieży zyskiwać na czasie, gdyż repetenci tracą jedynie półrocze, a nie cały rok szkolny. Ustrój semestralny jest jednak kosztowniejszy i wymaga większego wysiłku ze strony nauczycielstwa.

Klasy względnie oddziały mogą być albo umiejscowione w osobnych, przeznaczonych dla danej klasy czy oddziału salach szkolnych, co spotykamy najczęściej, albo stałego pomieszczenia mogą nie posiadać. Ten drugi wypadek będzie miał miejsce wówczas, gdy szkoła wprowadziła zasadę sal, względnie pracowni przedmiotowych (np. przy stosowaniu planu daltońskiego), które młodzież zmienia zależnie od rozkładu swych zajęć. Wychowawczo nie jest rzeczą wskazaną, aby uczeń w szkole swego stałego miejsca nie posiadał, i będzie najlepiej, gdy obok niezbędnych pracowni, o czym poniżej, znajdą się odpowiednie sale klasowe.

8. Dzienny rozkład zajęć. Nauka w szkołach w ciągu dnia bywa jedno- lub dwurazowa, zależnie od kraju i przyjętych w nim zwyczajów. Południowa przerwa dla spożycia obiadu i poobiedni powrót młodzieży do szkoły mają swoje dodatnie i ujemne strony, ale przede wszystkim muszą pozostawać w zależności od ogólnych warunków życia. W warunkach naszych, gdy praca w biu-

rach, urzędach itp. jest jednorazowa, system ten byłby nie do pomyślenia, chyba w zupełnie zamkniętych zakładach internatowych. Stroną dodatnią tego systemu jest dłuższa przerwa w pracy, pozwalająca na gruntowniejszy wypoczynek, a co za tym idzie wzmoczenie energii i aktywności uczniów. Do stron ujemnych zaliczyć wypadnie konieczność czterokrotnego przebywania niekiedy odległej przestrzeni, dzielącej dom od szkoły, oraz stosunkowo małą rezerwę czasu na pracę domową ucznia. Pamiętajć jednak należy, że w zakładach, w których obowiązuje nauka jednorazowa, młodzież często zbiera się i zbierać się musi w szkole po raz wtóry bądź dla nauki przedmiotów nadobowiązkowych, bądź dla gier i zabaw na wolnym powietrzu, bądź wreszcie dla pracy w kółkach i organizacjach, czy też przebywania w czytelniach lub świetlicach. Szkoła, która pragnie być zakładem wychowawczym w pełnym tego słowa znaczeniu i skutecznie paraliżować wpływy zewnętrzne na młodzież, nawet wyraźnie dąży do tego, aby uczniowie w szkole przebywali jak najczęściej i jak najdłużej.

Właściwych godzin lekcyjnych, których czas trwania może być rozmaity, najczęściej po 45 lub 50 minut, nie powinno być dziennie więcej, niż 5 lub 6, zwłaszcza przy systemie nauki jednorazowej. Już godzina szósta z rzędu jest bardzo mało produkcyjna, gdy chodzi o uwagę i aktywność uczniów, a każda następna jest zupełnie bezużyteczna, co więcej: wyraźnie szkodliwa.

Odpowiednio ułożony rozkład godzin lekcyjnych w ciągu tygodnia jest rzeczą bardzo ważną, dla celowej i dobrze zorganizowanej pracy w szkole zasadniczą. Jako wskazania przy układaniu tygodniowego rozkładu godzin można wymienić następujące:

1) należy pamiętać, że młodzież wykazuje największą energię, aktywność i skłonność do pracy w środkowych dniach tygodnia (wtorek, środa, czwar-

tek) i w środkowych godzinach lekcyjnych dnia szkolnego (godziny z rzędu druga, trzecia i czwarta), w tym więc czasie powinny się koncentrować najtrudniejsze zadania młodzieży;

2) dla uniknięcia zbyt krąćowego przerzucania się od jednej dyscypliny do drugiej pożądane jest organizowanie dni względnie półdni pracy zbliżonej pod względem typu; a więc jednego dnia mamy przedmioty humanistyczne, innego matematyczno-przyrodnicze, względnie pierwszą połowę lekcji w danym dniu poświęcamy przedmiotom matematyczno-przyrodniczym, drugą humanistycznym; przed przejściem do innej dyscypliny pożądana jest dłuższa przerwa (wielka pauza);

3) najrozmaitsze względy przemawiają za poświęcaniem na jeden przedmiot dwóch, w rzadkich wypadkach trzech godzin lekcyjnych z rzędu: unika się przez to nadmiernej a niepożądanej siekaniny lekcyjnej w ciągu dnia, umożliwia się właściwe zorganizowanie i przeprowadzenie ćwiczeń laboratoryjnych w pracowniach, wykonanie rysunków czy prac ręcznych w warsztatach, szersze i gruntowniejsze opracowanie pisemne naukowych tematów, daje się możliwość nauczycielowi swobodniejszego konstruowania lekcji i przerabiania z uczniami znaczniejszych jednostek metodycznych;

4) dwugodzinne lekcje nie mogą być jednak regułą i nie podobna ich np. stosować na niższych poziomach nauczania języków obcych czy starożytnych, w nauczaniu ćwiczeń cielesnych itp.

5) przedmioty sprawnościowe (rysunek, roboty ręczne, ćwiczenia cielesne) lub śpiew i muzyka powinny być wplątane pomiędzy lekcje innych przedmiotów i nie mogą zbiegać się w jednym dniu;

6) przy układaniu planu lekcyjnego należy brać pod uwagę ilość pracy, jaką młodzież musi wykonać przy odrabianiu na dany dzień zadawanych lekcji w domu, a to w tym celu, aby nie spowodować takiego nagromadzenia,

które wywoła niewątpliwie przeciążenie; pamiętać też należy, że częstokroć ten sam przedmiot wymaga zgola innego natężenia pracy ucznia na lekcji w szkole, niż przy odrabianiu zadanego pensum w domu.

Zagadnieniem ważnym dla regulowania rozkładu lekcji i całego dnia szkolnego jest zagadnienie pauz. Nie mogą być nazbyt krótkie, gdyż nie dadzą młodzieży odpowiedniego wytchnienia, ani nazbyt długie, gdyż znudzą i zmęczą uczniów. Najwłaściwsze wydają się pauzy dziesięciminutowe przy jednej lub dwóch pauzach dłuższych, poświęconych na spożycie śniadania, oraz codzienne kilkuminutowe ćwiczenia gimnastyczne. Istota pauz, które mają dać młodzieży wytchnienie, zależna jest w znacznym stopniu od tego, w jaki sposób uczniowie pauzę spędzają. Ma to być przede wszystkim rzeczywisty wypoczynek, a zatem wykluczyć należy jakiegokolwiek zajęcia młodzieży. Pozostawienie uczniom nadmiernej swobody, przy której — zwłaszcza młodzi — mogliby się bez ograniczenia wyżywać w dziedzinie ruchu i zabaw, nie jest wskazane, gdyż w konsekwencji może spowodować znaczne zmęczenie fizyczne; nie jest atoli wskazane także i nadmierne ujęcie w karby zachowania się czy ruchu młodzieży podczas pauz. Słowem — umiarkowana swoboda będzie tu najbardziej celowa. Przy lekcjach dwugodzinnych pauza w czasie przepisany może być zastosowana lub nie, zależnie od woli nauczyciela i toku zajęć młodzieży. W każdym razie trzeba pamiętać, że młodzież musi mieć chwilę wytchnienia w czasie lekcji, nawet przy lekcjach jednogodzinnych, a cóż dopiero przy dłuższych. Inne zajęcia szkolne, jako to: zebrania samorządów klasowych, organizacji młodzieży, gry i zabawy na wolnym powietrzu, próby chóru czy orkiestry winny mieć w tygodniowym rozkładzie swoje ustalone godziny. Zajęcia te w zasadzie odbywać się powinny w godzinach popołudniowych po przerwie obiadowej;

tam jednak, gdzie znaczny procent młodzieży dojeżdża do szkoły z pobliskich miejscowości, względnie w miastach bardzo dużych, gdzie odległości szkoły od domu ucznia mogą być znaczne, dogodne

bywa umieszczanie tych zajęć bezpośrednio po lekcjach, z takim atoli obliczeniem, aby nie przetrzymywać ucznia w szkole bez obiadu nazbyt długo.

ORGANIZACJA NAUCZANIA

9. Urządzenia szkolne i pomoce naukowe. Nauczanie młodzieży w szkole współczesnej, oparte o możliwie czynną, samodzielną postawę ucznia, wymaga szeregu specjalnych urządzeń szkolnych i odpowiednich pomocy naukowych. Do urządzeń zaliczyć wypadnie w pierwszym rzędzie t. zw. pracownie szkolne, które zastępują dawne „gabinety”, zorganizowane na zasadach muzealnych, przeznaczone do demonstrowania odpowiednich obiektów czy zjawisk. W przeciwstawieniu do nich pracownia szkolna ma służyć czynnej pracy ucznia, który dzięki niej z biernego widza, słuchacza czy obserwatora staje się aktywnym i w miarę twórczym pracownikiem. Nie jest naszym zadaniem w ramach niniejszego artykułu omawiać szczegółowo zasady organizacji każdej pracowni: należy to do dydaktyki poszczególnych przedmiotów, względnie do artykułów czy prac, omawiających budynek szkolny i jego urządzenia wewnętrzne. Do nas należy ogólny rzut oka na urządzenia szkolne, umożliwiające stosowanie nowoczesnych metod nauczania, z uwzględnieniem stopnia ich niezbędności czy potrzeby w zakładzie.

Specjalnych pracowni wymagają przede wszystkim przedmioty przyrodnicze, w których stosuje się pracę laboratoryjną, a więc biologia, fizyka i chemia. W najlepszym razie zakład posiadać będzie dla każdego z tych przedmiotów pracownię osobną; za stan zupełnie wystarczający uznać wypadnie istnienie dwóch pracowni: biologicznej oraz fizyko-chemicznej; w najgorszym razie wszystkie trzy przedmioty znajdą pomieszczenie w jednej pracowni, czyli sali z odpowiednimi stolikami i urządzenia-

mi, umożliwiającymi pracę, co jednak nie pozwala na należyłą jej organizację.

Obok tamtych, urządzeniem w nowoczesnym zakładzie niezbędnym stają się warsztaty pracy ręcznej, przysposobione do robót w papierze, w kartonie, drzewie, metalu lub szkłe, zależnie od wymagań programu danej szkoły, względnie pracownie robót kobiecych, gdy chodzi o zakłady żeńskie.

Pracownie do użytku innych przedmiotów są mniej niezbędne, jakkolwiek w warunkach większej zamożności szkoły należy organizować z kolei pracownię geograficzną i humanistyczną, w których podstawową pomocą naukową staje się epidiaskop, niezbędny w każdej szkole. Jeżeli o pracowniach geograficznej i humanistycznej nie może być w danych warunkach mowy, szkoła w każdym razie posiadać musi odpowiednio urządzoną salę z ekranem dla pokazów świetlnych (przezroczka, kino, epidiaskop). Pracownia humanistyczna, obok odpowiedniego zbioru map, obrazów, ilustracji i innych pomocy naukowych, zawiera podręczną bibliotekę, złożoną ze słowników, wydawnictw encyklopedycznych, podstawowych dzieł naukowych, atlasów; pracownia ta umożliwia samodzielną pracę uczniów w dziedzinie historii, języków i filologii klasycznej. Niektóre szkoły posiadają odrębne pracownie do każdego przedmiotu, co wynika ze specjalnych zadań szkoły, względnie metod nauczania, jakie stosuje. W normalnych warunkach jest to zbędny luksus, którego można uniknąć.

Pożądana, lecz nie konieczna jest w normalnej szkole ogólnokształcącej osobna sala rysunkowa. Co innego w szkołach zawodowych odpowiedniego

typu. Szkoły zawodowe wymagają zestawy specjalnych urządzeń, warsztatów i pracowni, i należą do szkół pod tym względem najkosztowniejzych.

Ćwiczenia cielesne rozporządzać muszą obszerną i odpowiednio urządzoną salą gimnastyczną z szatnią i natryskami oraz boiskiem przy szkole. Niemalże znaczenie posiada wreszcie ogród szkolny, jako teren prac doświadczalnych z dziedziny biologicznej, umożliwiające bezpośrednie zetknięcie się młodzieży z przyrodą.

Chcąc z jednej strony zadość uczynić obowiązującej w nauczaniu zasadzie pogłębowości, z drugiej w sposób możliwie intensywny pobudzić zainteresowanie młodzieży, pragnąc wreszcie umożliwić uczniom wykonywanie prac samodzielnych w rozmaitych dziedzinach, szkoła gromadzi jak najliczniej pomoce naukowe i stara się je jak najbardziej wykorzystywać.

Pomoc naukowe bywają najrozmaitszego typu. Najważniejszą i najczęściej stosowaną jest oczywiście książka. Oprócz niej mapy obsługiwać będą historię, geografii, języki. Te same przedmioty wymagają licznych obrazów, ilustracji, modeli. Fizyka i chemia posługują się szeregiem aparatów, zarówno do demonstracji, jak i ćwiczeń samodzielnych. Nauczanie biologii nie może się obyć bez mikroskopów i potrzebnych hodowli. Roboty ręczne rozporządzają warsztatami i szeregiem najrozmaitszych narzędzi itd. Wszystkie te pomoce gromadzą się w odpowiednich pracowniach lub gabinetach, muszą być umiejętnie posegregowane, zinwentaryzowane, rozmieszczone. Dostęp do nich musi być łatwy, odnalezienie poszczególnego obiektu nie może nastęcać trudności. Zadaniem specjalnym, wymagającym troski i znajomości rzeczy, jest należyta konserwacja pomocy naukowych. Za każdą pracownię, względnie za każdy dział pomocy naukowych musi być odpowiedzialny jeden człowiek — nauczyciel danego przedmiotu. Nawet w wypadkach, gdy danego przedmiotu naucza

kilku pedagogów, pracownią i zbiorami zarządza jeden. Do współdziałania w utrzymywaniu pracowni i przygotowywaniu potrzebnych pomocy mogą być wyznaczeni specjaliści funkcjonariusze, wychowawczo atoli będzie lepiej, gdy do współpracy w tej dziedzinie wciągnięta zostanie sama młodzież, oczywiście pod warunkiem należytego tej współpracy zorganizowania. Toteż każda pracownia powinna posiadać swój regulamin, określający sposób zachowania się w niej uczniów, sposób i zakres korzystania ze zbiorów, zasady należytej konserwacji, obowiązki dyżurnych czy innych pomocników nauczyciela. Powodzenie w pracy, nie mówiąc już o efektach wychowawczych, w znacznej mierze zależy od porządnego utrzymania pracowni i zbiorów pomocy naukowych.

Organizowanie pracowni, jak również nabywanie pomocy naukowych nie może być przygodne i nierozważne. Pragnąc pracownię czy gabinet jak najbardziej celowo umeblować i zaopatrzyć w niezbędne urządzenia i instalacje, należy skorzystać z doświadczenia innych, poznać odpowiednie wzory, przemyśleć je i zastosować ewentualnie odpowiednie modyfikacje, zależne od potrzeb i warunków danej szkoły. Oprócz katalogów i cenników poszczególnych wytwórni istnieją rozmaite w tej dziedzinie publikacje (por. Wiadomości bibliograficzne). Wzory urządzeń szkolnych i pomocy naukowych znaleźć można w tzw. muzeach pedagogicznych rozmaitych krajów, w Polsce zaś nieocenione usługi w tym względzie oddać mogą centralne pracownie dydaktyczne przy Muzeum Oświaty i Wychowania w Warszawie, pracownie poszczególnych przedmiotów w licznych tzw. gimnazjalnych ogniskach metodycznych, szeroko rozsianych po całej Rzeczypospolitej, centralne pracownie przyrodnicze dla szkół powszechnych, wreszcie pracownia do naprawy przyrządów fizycznych, zorganizowana przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego przy gimnazjum VIII im. Witkowskiego w Krakowie.

W pomnażaniu pomocy naukowych szkoła musi mieć swój plan i politykę: trzeba zdawać sobie sprawę z wagi i kolejności potrzeb oraz możliwości finansowych; pomnażanie to musi być celowo stopniowe, a oparte nie tylko na kupowaniu, lecz także na kolekcjonowaniu przez uczniów (ilustracje) i ich własnej wytwórczości w warsztatach szkolnych (modele, niektóre przyrządy fizyczne itp.).

10. Podręcznik, lektura, biblioteka.

Jak powiedzieliśmy, najważniejszą pomocą w nauczaniu jest książka, która w szkole występuje bądź w formie podręcznika, bądź w postaci dzieł o charakterze podręcznym, ogólnym, bądź wreszcie w formie książki, przeznaczonej do lektury.

Podręcznik służy uczniowi do porządkowania i utrwalania nabytych na lekcjach wiadomości, do powtarzania przerobionego materiału, względnie także do nabywania wiadomości i do rozwiązywania nowych zagadnień. Podręczniki nowoczesne, odpowiadające nowym prądom w nauczaniu, unikają wyłącznego podawania wiadomości w formie dogmatycznej, lecz przez wysuwanie szeregu problemów, stosowanie pytań, ćwiczeń i zadań starają się zachować dydaktyczną zasadę samodzielności i aktywności ucznia. Każdy nauczyciel powinien poważnie się zastanowić nad wyborem tego lub innego z dozwolonych przez władze szkolne podręczników, zdawać sobie dokładnie sprawę z walorów wybranego podręcznika i jego braków, mieć przekonanie do metody, jaką podręcznik stosuje—z chwilą bowiem wprowadzenia danej książki obowiązuje nauczyciela ścisły kontakt z podręcznikiem, aby lekcja szkolna i praca ucznia domowa wiązały się przez podręcznik w konsekwentną i konstruktywną całość. Wybrane i zalecone przez szkołę podręczniki (co powinno w zasadzie nastąpić już przed wakacjami) musi posiadać każdy uczeń, przy czym rzeczą drugorzędną jest, czy podręczniki uczeń nabywa na własność, czy korzysta ze spe-

cialnie zorganizowanej wypożyczalni. Podręcznik własny ma z rozmaitych względów pedagogiczną wyższość nad wypożyczonym.

Dzieła o charakterze ogólnym, jako to encyklopedie, słowniki, atlasy, zbiory ilustracji, pisma podstawowych autorów itp., mają znaczenie podręczne, jako wspomagające młodzież w opracowywaniu zadanych jej zagadnień czy tematów, i winny się mieścić w odnośnych pracowniach, względnie w specjalnej czytelnicy, jeśli szkoła nie ma warunków do umieszczania pomienionych dzieł w pracowniach. Z książek tych należy korzystać jedynie na miejscu, a dostęp do nich musi być wygodny i łatwy.

Książka do lektury wiąże się z zagadnieniem biblioteki szkolnej, którą podzielić należy na bibliotekę uczniowską i nauczycielską.

Biblioteka uczniowska winna być starannie i celowo dobierana w zależności od stanu materialnego szkoły i musi w każdym razie stanowić poważną pozycję w rocznym budżecie zakładu. Kompletowanie księgozbioru należy prowadzić tak, aby młodzież mogła w nim odnaleźć odpowiednie dla siebie lektury w zakresie rozmaitych gałęzi wiedzy. Beletrystyka przeważać będzie zawsze, ale nie może tłumić, a tym bardziej negować dzieł popularno-naukowych. Przeciwnie — chyba głównym zadaniem szkoły w dziedzinie czytelnictwa jest rozmiłować młodzież w lekturze naukowej, do beletrystyki bowiem zazwyczaj garnie się sama.

Organizacja biblioteki uczniowskiej może być różna. Można przyjąć zasadę wyłącznego istnienia w szkole jednej biblioteki centralnej, pozostającej pod kierownictwem bibliotekarza, którym zazwyczaj bywa jeden z nauczycieli; można myśleć o wydzieleniu z biblioteki centralnej lektury popularno-naukowej w zakresie poszczególnych przedmiotów i stworzeniu szeregu pomniejszych biblioteczek przedmiotowych, które mieścić się będą w odnośnych pracowniach i pozostaną pod opieką zarządzającego daną

pracownią; można wreszcie podzielić księgozbiór centralny na klasy i potworzyć biblioteki klasowe, którymi administratora mogą samorządy klasowe, a nadzór ogólny roztoczy opiekun klasy. Który system szkoła zastosuje, zależy to od jej warunków ogólnych, a w pierwszym rzędzie od wielkości i jakości księgozbioru centralnego. W każdym razie pamiętać trzeba, że przy rozbiciu księgozbioru na biblioteki pomniejsze łatwiej jest sprawować nadzór nad czytelnictwem młodzieży i tym czytelnictwem kierować, aniżeli przy wyłącznym istnieniu biblioteki centralnej.

Lektura popularno-naukowa w zakresie poszczególnych gałęzi wiedzy jest bardzo ważnym i koniecznym uzupełnieniem nauki, walną pomocą w nauczaniu. To też każdy nauczyciel musi o nią dbać troskliwie. Nie dość będzie podyktować na początku roku czy półrocza wykaz dzieł, które młodzież na danym stopniu nauki czytać może, nie dość będzie postawić w zakresie lektury pewne wymagania jakościowe i ilościowe, i we właściwym czasie wyegzekwować je; wypadnie całej radzie pedagogicznej, czy komisjom klasowym, porozumieć się co do lektury gruntownie i szczegółowo, aby zorganizować ją tak, iżby nadmierne nie przeciążała młodzieży (rozkład lektury obowiązkowej w czasie) i w stopniu dostatecznym uwzględniała korelacyjne związki, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi przedmiotami.

Obok biblioteki istnieje w szkole może i powinna czytelnia uczniowska, w której młodzież znajdzie dostępne dla niej i interesujące ją czasopisma.

Rozwój biblioteki nauczycielskiej zakładu zależeć powinien od miejscowości, w jakiej się dany zakład znajduje. Im ośrodek większy i bardziej kulturalny, im więcej istnieje w nim rozmaitych księgozbiorów, a w szczególności naukowych i pedagogicznych, do których nauczyciel ma łatwy dostęp, tym mniejsza zachodzi potrzeba fundowania i wzbogacania biblioteki nauczycielskiej po-

jedynczego zakładu. Przeciwnie, im ośrodek mniejszy, im trudniej nauczycielowi o zdobycie potrzebnej książki naukowej czy pedagogicznej, tym większe zadania spadają na szkołę, która powinna ułatwiać nauczycielowi jego pracę nad samym sobą. W każdym razie nauczyciel może wymagać od szkoły, aby miała do rozporządzenia grona podstawowe dzieła i czasopisma bądź ogólnopedagogiczne, bądź poświęcone metodyce nauczania poszczególnych przedmiotów, a w miarę możliwości także podstawowe dzieła z poszczególnych nauk, wydania najważniejszych pisarzy itp.

Zarówno biblioteka uczniowska, jak i nauczycielska, pod względem technicznym powinny być zorganizowane według racjonalnych zasad bibliotekoznawstwa. Informacji i wiadomości, dotyczących organizacji bibliotek szkolnych, udziela w Polsce „Poradnia biblioteczna” w Warszawie (ul. Marszałkowska 69).

11. Program, plan i metoda nauczania. Materiał nauczania, obowiązujący w danej szkole, musi być określony specjalnym programem, bądź indywidualnym, który służy wyłącznie dla danego zakładu, bądź ogólnym, ustanowionym przez władze państwowe, samorządowe, kantonalne lub inne dla danego typu szkół. Program ogólny nie może być czymś bezwzględnie sztywnym, nie dającym się nagiąć do osobliwych warunków danej uczelni, klasy czy danego roku szkolnego. Nauczyciel za zgodą dyrektora czy rady pedagogicznej winien mieć prawo zastosowania pewnych drobniejszych modyfikacji, jeśli dobro powierzonej mu młodzieży tego wymaga. I tak: przy zespole uczniów wyjątkowo mało uzdolnionych czy zaniedbanych wypadnie zwolnić tempo nauki, rezygnując z pewnych partii programu czy przenosząc je na rok następny; w nauczaniu niektórych przedmiotów wypadnie rozbudować wiadomości regionalne, jeśli dany region nastęrcza wdzięczne po temu możliwości; szkoła

zasobniejsza w pomoce naukowe i urządzenia w pewnym dziale nauczania może dział ten potraktuje gruntowniej niż szkoła uboga itd. itd. W normalnych warunkach przepisany program wykonywany być musi w całej rozciągłości, nawet tam, gdzie częściowo lub czasowo ulega pewnym zmianom, zasadnicza jego konstrukcja i zakres zmianom ulegać nie mogą, a wykonanie programu prowadzić powinno zawsze do osiągnięcia tych wyników oraz tych celów nauczania, które program wyraźnie określa.

W zakresie przepisane materiału nauczania poszczególni nauczyciele osobno, a także łącznie powinni ułożyć sobie plan albo rozkład materiału na poszczególne części składowe roku szkolnego z uwzględnieniem momentów korelacyjnych, jakie zachodzą w nauczaniu różnych przedmiotów. Rozkłady mogą być okresowe, miesięczne, tygodniowe, a nawetienne, zależnie od potrzeb zakładu i nauczyciela, planu pracy szkoły i wymagań zwierzchności. Najbardziej życiowe i pożyteczne wydaje się rozłożenie z grubsza materiału na poszczególne okresy całego roku szkolnego, a później planowanie bardziej szczegółowe, np. na tygodnie w perspektywie nie dalszej, jak 1 i pół do 2 miesięcy. Takie rozplanowanie materiału pozwala na pracę systematyczną i równą, na wprowadzanie indywidualnych modyfikacji, na ustalanie kolejnego następstwa w nabywaniu wiadomości z poszczególnych przedmiotów, które się wzajemnie wiążą i uzupełniają, na spokojne wreszcie wyczerpanie we właściwym czasie przepisane kursu.

Oprócz programu, obowiązującego wszystkich uczniów, istnieć mogą w szkole tzw. przedmioty nadobowiązkowe. Uczenie się takiego czy innego przedmiotu nadobowiązkowego zależeć powinno od woli, zainteresowań czy zamiłowań ucznia, względnie od woli jego rodziców lub opiekunów. Dla kulturywania zasad porządku, wytrwałości i systematyczności należy przyjąć zasadę, że

z chwilą, gdy uczeń wybrał sobie jakikolwiek przedmiot nadobowiązkowy, przedmiot ten staje się dlań obowiązującym przynajmniej na przeciąg jednego roku szkolnego. Zadaniem rady pedagogicznej byłoby baczyć, aby uczeń nie obciążał się nadmiernie przedmiotami nadobowiązkowymi, zwłaszcza gdy jest słaby fizycznie lub gdy nauka idzie mu z trudem. Rada pedagogiczna musi mieć prawo wzbronienia uczniowi pobierania nauki jednego lub kilku przedmiotów nadobowiązkowych.

Odnosnie do metod nauczania, obowiązujących w zakładzie, stanowiskiem najwłaściwszym będzie pozostawienie nauczycielowi dość znacznej swobody w stosowaniu tych metod, jakie w danych warunkach uzna za najwłaściwsze i najbardziej odpowiadające jego indywidualnym uzdolnieniom, zamiłowaniom i poglądom pedagogicznym. Rzeczą dyrektora zakładu będzie baczenie, aby metody poszczególnych nauczycieli dostatecznie ze sobą harmonizowały i nie różniły się zbyt zasadniczo; w danym zakładzie bowiem obowiązuje pewna jednolitość dydaktycznego postępowania. Nauczyciela natomiast obowiązuje uświadomienie sobie, że metody przezeń stosowane muszą odpowiadać celom wychowawczym szkoły i w dostatecznej mierze muszą opierać się o znajomość psychologii pedagogicznej, która nakazuje zasadę aktywności i samodzielności ucznia oraz oparcie się o mocne zainteresowanie młodzieży.

12. Prace pisemne, zeszyty. Niezbędną w szkole pomocą naukową jest zeszyt, który służy do wszelkiego rodzaju prac pisemnych ucznia. Rada pedagogiczna zakładu powinna sprecyzować wymagania swoje odnośnie do zeszytów: określić, które przedmioty wymagają prowadzenia zeszytów, ilu i jakich; podać zasady utrzymywania zeszytów w czystości i porządku. Niejednostajne postępowanie nauczycieli w tej dziedzinie oraz różnorodność wymagań

są szkodliwe z punktu widzenia wychowawczego.

Prace pisemne uczniów dadzą się zasadniczo podzielić na trzy rodzaje: 1) rozmaitego rodzaju notatki, 2) wypracowania klasowe lub domowe, które nauczyciel przegląda szczegółowo, poprawia i ocenia, a które są w pewnej mierze środkiem kontroli wyników nauczania, 3) prace i ćwiczenia zarówno klasowe, jak i domowe, nie podlegające szczegółowemu przeglądaniu, wykonywane w miarę potrzeby jako środek utrwalania wiadomości.

W odniesieniu do notatek rada pedagogiczna powinna zająć zdecydowane stanowisko co do ich celowości lub niecelowości w zakresie poszczególnych przedmiotów, określić zakres ich oraz sposób prowadzenia, przyjmując zasadę, że uczeń notuje tylko to, co mu nauczyciel zanotować wyraźnie zleci. Specjalne znaczenie i charakter mają notatki, związane z pracą laboratoryjną. Zeszyty z notatkami uczniów przegląda nauczyciel co pewien czas, stosując odpowiednią egzekutywę. Notatki, prowadzone bezcelowo lub chaotycznie i nieporządnie, dyskredytują w pierwszym rzędzie nauczyciela i jego metody nauczania.

Wypracowania klasowe lub domowe o charakterze kontrolnym odbywają się co pewien czas i są przez nauczyciela w całości poprawiane i oceniane. Rada pedagogiczna powinna by określić pewne minimum, względnie także maximum, dotyczące ilości tego rodzaju wypracowań z przedmiotów, w których mogą być stosowane, oraz prowadzić z góry na pewien czas układany terminarz takich prac, aby nie zbiegały się w jednym czasie, zwłaszcza przy końcu okresów konferencyjnych. Sposób poprawiania prac pisemnych zbliżonego typu (np. w zakresie języków) winien być ujednostajniony, przy czym najbardziej wskazane będzie ustalenie pewnego rodzaju klucza, który pozwoli na sygnalizowanie rodzaju błędu bez poprawiania go; uczeń

powinien zastanowić się nad błędem, który popełnił, i sam go poprawić. Na tym polegać będzie korekta — niezbędna i ostateczna konsekwencja wykonanej przez ucznia i poprawionej przez nauczyciela pracy. Poprawianie zeszytów nie może trwać długo, aby zagadnienia, które były przedmiotem pracy, nie zdezaktualizowały się w umysłach ucznia. Jakkolwiek wypracowania pisemne tego typu służą za środek kontroli postępów ucznia i wyników nauczania, to jednak pamiętać należy, że nie są one wyłącznie środkiem kontroli, ale, jak każde wypracowanie pisemne, są jedną z najbardziej aktywnych i samodzielnych form pracy ucznia w szkole i jako takie mają specjalną wartość kształcącą i wychowawczą.

Prace i ćwiczenia, które uczeń wykonuje doraźnie jako środek utrwalania wiadomości bądź w domu, bądź na lekcji w szkole, muszą być również co pewien czas przeglądane przez nauczyciela, jakkolwiek mogą nie być oceniane i poprawiane.

Rozumna organizacja prac pisemnych w szkole polega na tym, aby: 1) uczniowie pisali tyle, ile potrzeba do zdobycia odpowiedniej wprawy i utrwalenia swoich wiadomości bez nadmiernego obciążenia, 2) prace pisemne rozkładały się w czasie równomiernie, bez okresów szczególnego i szkodliwego nasilenia, 3) tematy, ćwiczenia, zagadnienia zmuszały do samodzielnej pracy myślowej, a nie tylko do pamięciowej reprodukcji przerobionego materiału, 4) nauczyciel nieustannie czuwał nad poziomem notatek i wszelkiego rodzaju prac pisemnych bez obowiązku poprawiania wszystkich lub bardzo znacznej ich ilości, co uniemożliwia mu wszelką inną pracę i deprymuje psychicznie, 5) sposób prowadzenia zeszytów i poprawiania prac był przemyślany i ujednostajniony. Dyrektor zakładu winien interesować się pracami pisemnymi uczniów i co pewien czas dokonywać przeglądu zeszytów. Do niego też należy ko-

ordynowanie poczyną nauczycieli w tej dziedzinie.

13. Wycieczki. Ogromną pomocą w nauczaniu, środkiem, który nauczanie ożywia i uplastycznia, są wycieczki. Wymaga ich niemal każdy przedmiot. Wycieczki terenowe i krajoznawcze niezbędne są przy nauczaniu geografii, historii, przyrodoznawstwa, ćwiczeń cielesnych; muzea, zbiory, zamki, pałace, wystawy, świątynie itp. muszą być użytkowane dla religii, historii, kulturoznawstwa, rysunku, nauk przyrodniczych; fabryki, zakłady przemysłowe, warsztaty przyjdą z pomocą nauczycielowi fizyki, chemii i robót ręcznych; niemal każdą wycieczkę można wykorzystać dla wzbogacenia zasobów słownikowych w zakresie języka ojczystego, a wycieczki zagraniczne dadzą olbrzymie korzyści w dziedzinie kulturoznawstwa, geografii i języków narodów obcych. Instytucje państwowe, samorządowe, społeczne muszą być zwiedzane przy nabywaniu wiadomości o państwie. Wycieczek specjalnych wymagają racjonalnie kultywowane sporty.

Wobec tych ogromnych możliwości, jakie przy nauczaniu nastęrczają wycieczki, szkoła musi pomyśleć o należytej ich organizacji. Ponieważ wycieczek wymagają niemal wszystkie przedmioty, co z kolei spowodowałoby nadmierną ich ilość, rada pedagogiczna opracuje plan wycieczek na dany rok szkolny, uwzględniając potrzeby każdej klasy oraz łącząc w jednej wycieczce kilka przedmiotów. Łączenie to może mieć cechy bądź korelacji, bądź komasacji celów. Wycieczką skorelowaną będziemy nazywali taką, przy której zasadniczy obiekt jest wspólny dla dwóch lub kilku przedmiotów i każdy z tych przedmiotów wyzyskuje go stosownie do swych celów. A więc wycieczka do parku w porze jesiennej lub wiosennej może służyć jednocześnie do celów przyrodniczych, językowych oraz rysunkowych, przy czym obiekt (park) dla wszystkich trzech przedmiotów pozostaje

je ten sam. Wycieczką natomiast skomasowaną nazywamy taką, która obsługuje wprawdzie kilka przedmiotów, ale przy której każdy przedmiot ma odmienne obiekty. Przykładem może być wycieczka za miasto na łono natury, gdzie w pobliżu znajdują się ciekawe i dobrze zakonserwowane ruiny średnio-wiecznego zamczyska, wznoszące się nad rzeką, jeziorem lub stawem: zamczysko będzie przedmiotem zainteresowania historyka; rzeka, jezioro lub staw — geografa czy przyrodnika; a jednocześnie obecność młodzieży wśród pól i lasów pozwala na przeprowadzenie gier, zabaw oraz ćwiczeń terenowych.

Wycieczki muszą się ściśle wiązać z rozkładem materiału i planem nauczania i konsekwentnie z nich wynikać; czas trwania ich może być bardzo rozmaity, a wszystkie muszą być pod względem celów i środków należycie przemyślane i przygotowane. Należy zerwać z zasadą, że młodzież przy okazji pobytu w danej miejscowości, danym gmachu czy muzeum musi zobaczyć wszystko, co tam jest. Bynajmniej. Musi zobaczyć tylko to, co w danej chwili dla celów, związanych z takim czy innym przedmiotem nauczania, jest potrzebne. Nie chodzi o to, aby młodzież widziała „dużo”, a raczej o to, aby widziała „dobrze” oraz nauczyła się patrzeć i spostrzegać.

Oprócz planów wycieczek na dany rok szkolny zakład, gdy chodzi o dalsze wycieczki krajoznawcze, winien posiadać plan szerszy, ułożony w perspektywie lat kilku, którego myślą przewodnią byłoby dążenie, aby za pobytu swego w szkole uczeń poznał cały swój kraj ojczysty w jego najbardziej ważnych i charakterystycznych fragmentach. Dotyczy to zwłaszcza szkoły średniej. Dla ułatwienia udziału w tego rodzaju wycieczkach wszystkich uczniów, nawet najbiedniejszych, należy pomyśleć o subsydiach wycieczkowych, względnie o racjonalnie zorganizowanych szkolnych kasach oszczędności.

14. Kółka naukowe. Szkoła dzisiejsza urabia umysłowość ucznia za pośrednictwem równomiernego oddziaływania rozmaitych dyscyplin, co powoduje, iż uczeń w równej mierze przykładać się musi do nauki wszystkich przewidzianych programem szkolnym przedmiotów. Ci jednak spośród młodzieży, którzy mają specjalne zainteresowania lub ujawniają wyraźne uzdolnienia w pewnym kierunku, muszą znaleźć na terenie szkoły możliwość pogłębienia wiedzy w tej właśnie dziedzinie. Do tego służą kółka naukowe, organizowane bądź w obrębie jednej klasy, bądź międzyklasowe. W stosunku do kółek naukowych wypadnie zapamiętać, że: 1) powstawać powinny z inicjatywy samej młodzieży jako wyraz jej rzeczywistych pragnień, 2) przeznaczone są dla nielicznej grupy uczniów, naprawdę zainteresowanych i uzdolnionych w danym przedmiocie, 3) powinny prowadzić pracę możliwie aktywną i twórczą, nie ograniczając swej działalności do biernego wysłuchiwanie referatów poszczególnych członków, jak to zazwyczaj bywa (a więc np. kółko fizyczne przeprowadza dodatkowe ćwiczenia i doświadczenia, historyczne zbiera dokumenty, ilustracje, tworzy muzeum podręczne, przyrodnicze prowadzi ogród szkolny, opiekuje się hodowlami itp.), 4) poszczególni uczniowie nie powinni należeć do kilku kółek różnorodnych, 5) kółko naukowe nie może być żadną miarą, jak się to zdarza, terenem dodatkowych lekcji danego przedmiotu, zorganizowanych przez nauczyciela dla całej klasy lub znaczniejszej grupy młodzieży w celu osiągnięcia lepszych wyników nauczania; byłoby to zaprzeczeniem samej istoty kółka naukowego. Dobrze zorganizowane kółka naukowe są doskonałym środkiem kształcenia, a raczej samokształcenia się indywidualnego uczniów i powinny być starannie pielęgnowane.

15. Praca domowa ucznia. Szkoła nowoczesna hołduje zasadzie możliwej samodzielności młodzieży i pragnie wy-

robić w niej umiejętność uczenia się. Wyszkolona w pracy samodzielnej młodzież łatwo da radę sobie w życiu późniejszym, gdy wypadnie wiedzę swoją pogłębiać czy rozszerzać, gdy trzeba będzie jąć się nowych jej dziedzin lub gdy przyjdzie podjąć jakiś większy i odpowiedzialniejszy trud. Stąd częste w szkołach stosowanie tzw. metody uczenia się pod kierunkiem, co nie jest niczym innym, jak tylko zaprawianiem uczniów do pracy możliwie samodzielnej, a przede wszystkim do pracy domowej, która w większości wypadków jest z konieczności najbardziej samodzielną. Toteż szkoła nie może pozostać obojętna w stosunku do zagadnienia pracy domowej ucznia i musi podjąć trud nauczania swych wychowanków należytego jej organizowania i wykonywania. Gdy zadanie to zostanie przez szkołę spełnione dobrze — ileż czasu oszczędzi się młodzieży, jakże skutecznie ochroni się ją od niepotrzebnych, a częstokroć żmudnych wysiłków, wynikających z nieumiejętności uczenia się.

Na pracę domową ucznia należy spojrzeć z punktu widzenia zarówno jej higieny, jak i metody, i w obu dziedzinach udzielić należytych wskazówek. Uprzednio jednak konieczne jest gruntowne porozumienie się członków grona nauczycielskiego, ażeby wskazówki nie były rozbieżne. Wypadnie więc zgodzić się na pewne postulaty higieny i ustalić pewne metody pracy w oparciu o wiedzę psychologiczną. Trzeba więc określić, jaki ma być stosunek ucznia do podręcznika czy książki w ogóle i jak z nich korzystać; w jaki sposób należy wykonywać różnego rodzaju prace pisemne; jak sobie dawać radę z rozlicznymi typami pracy jako to: uczeniem się na pamięć, opanowywaniem treści dłuższych ustępów, przyswajaniem sobie obcych zwrotów i słówek, robieniem rysunków i wykresów, studiowaniem mapy itd. itd. Po ustaleniu wytycznych trzeba będzie z uczniami wskazania te przerobić, poświęcając część lekcji na odrabianie za-

danego materiału w obecności nauczyciela i powtarzać to tak długo, dopóki nie nabierzemy przeświadczenia, że młodzież uczyć się sama w sposób właściwy potrafi. Zadanie to łatwiej będzie wykonać w zakładach internatowych, gdzie podczas tzw. „silentium” czyli godzin, przeznaczonych na odrabianie lekcji, należy młodzież obserwować i pouczać.

Zasadnicze wskazania, dotyczące higieny i metody pracy domowej ucznia, powinny być podane do wiadomości rodziców i opiekunów.

16. Egzekutywa, ocena. Z nauczaniem wiąże się zagadnienie egzekutywy i oceny postępów młodzieży, a to z kolei pozostaje w ścisłym związku z organizacją i podziałem roku szkolnego.

Przeważnie rok szkolny ciągnie się przez 9½ — 10 miesięcy, licząc od września do połowy lub końca czerwca. Jeden rok szkolny od drugiego przegradzają dłuższe ferie letnie. Taka organizacja roku nie jest atoli regułą. Są kraje (np. Niemcy), gdzie rok szkolny kończy się i zaczyna około Wielkiej Nocy, a gdzie wakacje letnie są znacznie krótsze, natomiast obok nich występują inne, np. w okolicy Zielonych Świątek, w październiku etc.

Rok szkolny może być podzielony tylko na półroczna, względnie na półroczna i kwartały, względnie na tercjały albo jeszcze inne okresy. W Polsce od roku szkolnego 1934/35 obowiązuje podział na półroczna, z których pierwsze trwa od początku września do ferii Bożego Narodzenia i zawiera jeden okres, drugie zaś od początków stycznia do końca czerwca i zawiera dwa okresy.

Ocenianie czyli tzw. klasyfikowanie młodzieży odbywa się z końcem poszczególnych okresów roku szkolnego, a znaki czyli stopnie klasyfikacyjne bywają

rozmaite: albo słowne („dobrze”, „dostatecznie” i tp.) albo cyfrowe (1, 2, 3, 4 itd.); skala bywa najrozmaitsza od dwóch, trzech czy czterech stopni do dwunastu i więcej. W niektórych krajach czy zakładach istnieje zwyczaj wyprowadzania z całokształtu postępów ucznia średniej arytmetycznej, względnie charakteryzowania wyniku ogólnego. W Polsce obowiązuje skala czterostopniowa, oceny są słowne („bardzo dobrze”, „dobrze”, „dostatecznie”, „niedostatecznie”), a wynik ogólny podaje się tylko na świadectwie rocznym i określa się takimi samymi stopniami, jak oceny postępów z poszczególnych przedmiotów. Ponad to ocenie podlega zachowanie się ucznia, gdzie indziej natomiast oceniają także uwagę, pilność, stopień samodzielności etc. W Polsce nie istnieją egzaminy promocyjne przy przechodzeniu z jednej klasy do drugiej, ani też poprawkowe powakacyjne z przedmiotów, które pod koniec roku budziły wątpliwości; istnieją jedynie egzaminy wstępne do szkoły średniej oraz egzaminy końcowe. Są jednak kraje, w których częste egzaminy rozmaitego typu i stopnia są rygorystycznie stosowane.

Ocena postępów ucznia musi być sumienna i ostrożna, nie może się opierać na samych ostatecznych wynikach pracy, lecz powinna uwzględniać warunki, w jakich uczeń pracuje, oraz całokształt jego struktury psychicznej. Prowadzone przez psychologa szkolnego tzw. karty indywidualne, względnie bez pomocy psychologa konstruowane charakterystyki (arkusze obserwacyjne) uczniów mogą być nader przydatne do należytej oceny młodzieży. Klasyfikowanie i promowanie musi być oparte o gruntowną znajomość ucznia.

ORGANIZACJA WYCHOWANIA

17. Program i metody. Ewolucja szkoły poszła w kierunku wychowawczym. Podczas gdy dawna szkoła, tzw.

szkoła tradycyjna, miała na względzie przede wszystkim nauczanie, szkole współczesnej chodzi o urabianie charak-

terów, o tworzenie ludzi, odpowiadających ideologicznym założeniom programu wychowawczego.

Program taki musi posiadać każdy zakład, aby wiedział, do czego zmierza, co osiągnąć pragnie. Ideologiczne podstawy programu mogą być indywidualne, właściwe tylko danemu zakładowi, bądź też wspólne dla całego szeregu szkół, jeśli stworzyło je państwo, pewna grupa społeczna czy narodowa. I tak: w jednym wypadku chodzić może przede wszystkim o ugruntowanie podłoża religijno-etycznego, w innym o społeczne walory wychowanków, jeszcze w innym o urobienie aktywnego i twórczego obywatela państwa, bądź o pełnię uczciwego i kulturalnego człowieka. Program naukowy musi być zgodny z ideologiczną podstawą programu wychowawczego musi być nią niejako przesiąknięty, wychowania bowiem od nauczania jakąś linią demarkacyjną oddzielić się nie da i przez nauczanie w znacznej mierze dokonywa się dzieło wychowywania młodzieży. Ale nie wyłącznie.

Szkoła współczesna zna również i stosuje szereg specjalnych zabiegów wychowawczych, nieznanych w szkole dawnej, a zmierzających przede wszystkim do urobienia w wychowankach cech potrzebnych do gromadzkiego, społecznego współżycia. Zabiegi te — to właśnie środki, którymi się zmierza do celu, to druga, praktyczna niejako część programu wychowawczego, część, która w każdym zakładzie może być indywidualna, zgoła inna lub tylko w szczegółach odmienna. Gdy mowa o organizacji wychowania w szkole, ma się na myśli owe środki czy metody wychowawcze, owe zabiegi specjalne, których przegląd zasadniczy dajemy gdzie indziej.

W szkole dawnej cała praca wychowawcza, zmierzająca prawie wyłącznie do utrzymania ładu i karności, które by umożliwiały normalny bieg zajęć, opierała się o autorytet i nakaz zwierzchności szkolnej; w nowoczesnych zakładach, gdzie — jak powiedzieliśmy —

zadania wychowawcze są znacznie szersze, opiera się ona w głównej mierze o zasadę samowychowywania się, odpowiadającą zasadzie samodzielnej pracy ucznia, stosowanej w nauczaniu. W ten sposób zapewnia się konsekwencję i harmonię środków w obu tych dziedzinach.

Tak czy inaczej pracę wychowawczą rozpoczynać należy od zapewnienia szkole odpowiedniej atmosfery wychowawczej, a na tę składają się: 1) porządek i karność oraz 2) właściwy stosunek wychowawców do młodzieży. Dopiero przy osiągnięciu tych dwóch kardynalnych podstaw pracy wychowawczej można mówić o jej dalszym należyтым rozwoju.

Porządek i karność nie mogą w szkole wy pływać z czysto zewnętrznego nakazu, ale oparte być muszą o zrozumienie i wycucie przez młodzież istotnej ich potrzeby, choćby nawet miało się to odbyć drogą szeregu doświadczeń o charakterze negatywnym. Nie chodzi tu bynajmniej o ślepe posłuszeństwo, ale o posłuch świadomy, karność wyrozumowaną, która stopniowo zamienia się w nawyk, cechę charakteru.

Wyrazem zewnętrznym porządku i karności musi być regulamin szkolny, podstawowe prawo życia szkolnego, zawierający główne zasady zachowania się młodzieży w zakładzie i poza nim. Jest on potrzebny, uczniowie bowiem czy uczennice muszą wiedzieć, co im wolno, a czego nie wolno. Regulamin taki musi być utrzymany w tonie kategorycznym, ale pozytywnym, powinien zawierać jak najmniej zakazów, a jak najwięcej wskazań właściwego postępowania. Nie może być nazbyt długi, aby mógł być zapamiętany. Raz ogłoszony, musi być ściśle wykonywany.

Właściwy stosunek nowoczesnego pedagoga do wychowanka polega na możliwym do niego zbliżeniu się, na znieweczeniu dystansu, jaki często dzieli uczniów od nauczycieli, na pozyskaniu zaufania młodzieży przy jednoczesnym

zachowaniu stosownej powagi i autorytetu. Ten autorytet musi być autorytetem istotnym, moralnym, a nie tylko zewnętrzny, wynikającym z samego stanowiska przedstawiciela zwierzchności szkolnej. Życzliwość, pogoda i swoboda w obcowaniu, wyrozumiałość bez pobłażliwości, a przede wszystkim szczerą chęć poznania i zrozumienia wychowanka — oto cechy dobrego wychowawcy. Stara się on obcować z młodzieżą jak najczęściej i przy każdej sposobności: na pauzach, na wycieczkach, spacerach, zebraniach, nie ucieka od niej i ze szkoły co prędzej, gdy dzwonek ostatni uderzy, nie mierzy swej pracy ściśle wymierzonymi godzinami obowiązku szkolnego. Jest ofiarny i uspołeczniony, swój trud opiera o wyraźne podłoże ideowe.

Zasadniczymi zabiegami wychowawczymi w szkole są **s a m o r z ą d** uczniów i **o r g a n i z a c j e** młodzieży, o których mowa jest w osobnych artykułach Enc. Wych. Również współpraca szkoły z **o p i e k ą d o m o w ą** traktowana będzie oddzielnie.

18. Uroczystości szkolne mają i muszą mieć miejsce w każdym zakładzie i każdego roku szkolnego. Stanowią one dla szkoły poważny problem wychowawczo-organizacyjny. Jako wskazania w tej dziedzinie zasadnicze, podać by należało następujące: a) uroczystości nie może być za dużo, aby nie spowszedniały, b) obchód uroczystości musi być dobrze przemyślany i żadną miarą nie może iść po linii szablonu i utartych zwyczajów, c) poziom obchodu musi być odpowiednio wysoki, co się osiągnie przez dłuższe i staranne tegoż przygotowanie, d) obchód uroczystości musi spowodować uprzednio poważną zespołową pracę młodzieży i może być doskonałym terenem do zastosowania tzw. metody projektów, e) sama uroczystość musi dostarczyć wychowankom dość wyraźnych i mocnych przeżyć emocjonalnych, bez czego cały sens wychowawczy uroczystości zatracą się. Dobrze jest, gdy szkoła ma swoje własne uroczystości trady-

cyjne, związane bądź z historią zakładu, bądź z jego ideowym patronem albo specjalnym jakimś wydarzeniem. Z uroczystościami szkolnymi wiąże się specjalny kult **s z t a n d a r u** szkolnego, symbolu honoru i dostojeństwa szkoły.

W dobrze zorganizowanym zakładzie powinien by się odbywać corocznie uroczysty **a k t s p r a w o z d a w c z y**. Szkoła bowiem, jako instytucja społeczna, musi się poczuwać do obowiązku powiadamiania społeczeństwa o wynikach swej pracy. Wobec licznie zgromadzonych rodziców, opiekunów i członków społeczeństwa podane będą do wiadomości roczne sprawozdania szkoły z pracy w rozmaitych dziedzinach, co może być łączone z popisami uczniów i rozdaniem im nagród. Stary to, ale piękny i celowy zwyczaj, który dzisiaj, niestety, przeważnie pielęgnowany nie jest. Wychowawczej wartości takiego aktu nie zastąpią drukowane sprawozdania.

Szkoła pamiętać wreszcie musi także o **z e b r a n i a c h r o z r y w k o w o - t o w a r z y s k i c h** młodzieży, przy czym mamy tu na myśli nie tylko zebrania świetlicowe, bardzo pożądane i wychowawczo wartościowe, ale również szersze zebrania, połączone np. z zabawami tanecznymi. Bynajmniej nie należy lekceważyć tych zebrań towarzyskich czy lekcji tańca, organizowanych w szkole i przez szkołę, młodzież bowiem bardzo wyraźnie i całkiem naturalnie pragnie się wyżywać i w tej dziedzinie, i jeśli szkoła odpowiedniej ku temu sposobności jej nie da, młodzież poszuka jej — mimo wszelkich zakazów — poza szkołą, a to bynajmniej nie jest pożądane. Dla młodszych muszą być zabawy odrębne, rozmaite opłatki, choinki, święcone itp.

19. Kancelaria szkolna. Każdy zakład powinien posiadać sprawnie funkcjonującą kancelarię. Do czynności jej należy przyjmowanie i kontrolowanie wpływów pieniężnych, ewidencja wy-

datków szkolnych w granicach ustalonego budżetu, formalna opieka nad inwentarzem szkolnym, wreszcie prowadzenie biurowości szkoły w ogóle, a biurowości pedagogicznej w szczególności. Kancelaria posiadać musi odpowiednie kwitariusze, księgi rachunkowe, księgi inwentarza szkolnego, księgę zużytych materiałów, dziennik podawczy oraz specjalne księgi i akta szkolne. Do tych ostatnich należą: 1) teczki z podaniami i dokumentami osobistymi uczniów wraz

z protokołami egzaminów wstępnych, względnie ze świadectwami uzasadniającymi przyjęcie do szkoły, 2) księga przyjęć młodzieży, 3) księga adresowa uczniów, 4) katalogi okresowe do notowania postępów wraz z kartami indywidualnymi, względnie arkuszami obserwacyjnymi, 5) kopiały świadectw, wydawanych uczniom, co niekiedy nosi nazwę katalogów głównych, 6) protokoły wszelkich egzaminów, 7) akta osobiste nauczycieli.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących. Wydawnictwo Ministerstwa Wyzn. Rel. i Ośw. Publ. 2. Gimnazja ogólnokształcące. Teren — budynki — instalacje — meble. Warszawa 1936. Wydawnictwo Min. W. R. i O. P. 3. Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy). Wydawnictwo Min. W. R. i O. P. 4. Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy). Wydawnictwo Min. W. R. i O. P. (Programy zawierają liczne i cenne wskazówki organizacyjne). 5. KLEBANOWSKI SYLWESTER: Co ma dać dzieciom szkoła powszechna. Warszawa 1934. 6. KLEBANOWSKI SYLWESTER: Jak ma gimnazjum ogólnokształcące uczyć i wychowywać młodzież. Warszawa 1934. 7. NAWROCZYŃSKI B.: Uczeń i klasa. Warszawa. 8. SUCHODOLSKI B.: Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech w latach 1923—1925. Warszawa. 9. HESSEN S. i HANS M.: Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej. Warszawa. 10. ZIEMNOWICZ M.: Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

BUDOWNICTWO SZKOLNE

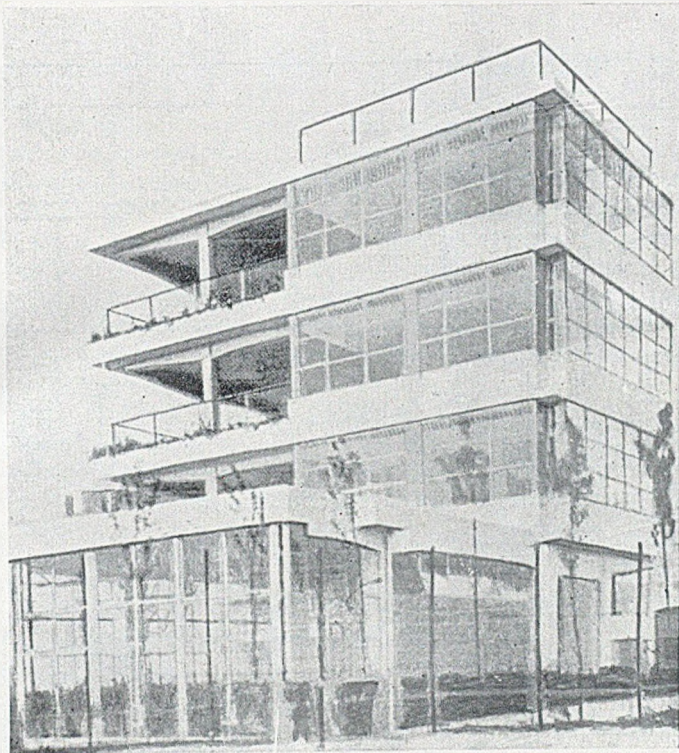
napisał

Inż. arch. ZDZISŁAW MĄCZEŃSKI
Nacz. Wydz. Bud. Szkoln. Min. W. R. i O. P.

1. Charakterystyka budownictwa szkolnego przedwojennego. W czasach dawniejszych, gdy nauczanie znajdowało się w rękach kleru i to przeważnie klasztornego, który zwykle rozporządzał mniej lub więcej bogatymi, zawsze jednak dostatecznymi zabudowaniami, problem pomieszczenia szkoły redukowal się do przeznaczenia dla niej potrzebnej ilości pomieszczeń klasztornych. Po zlaicyzowaniu nauczania stan ten niewiele się zmienił, gdyż zaspokojenia potrzeb lokalowych szkół szukano na drodze oddania do użytku uczelni potrzebnej ilości pomieszczeń mieszkalnych. O ile warunki klasztorne, nawet z punktu widzenia współczesnych, uznać można za względnie dobre, o tyle pomieszczenia szkoły zlaicyzowanej były już gorsze, gdyż z konieczności budynki znajdowały się w większych skupieniach ludności, której wzrost pociągał za sobą coraz większą ciasnotę miejsca, a w ślad za tym niedostateczność światła, nasłonecznienia itp. Szkoły te nie mogły więc mieć tych warunków, jakie im dawały obszerne budynki i obejścia klasztorne, użytkowane zwykle w bardzo dobrych warunkach terenowych i pobudowane w sposób o wiele racjonalniejszy, niż domy mieszkalne miejskie. Stan ten trwał bardzo długo i sprawa budynku szkolnego, tj. budynku przeznaczonego wyłącznie lub głównie na szkołę, występuje wyraźnie już rów-

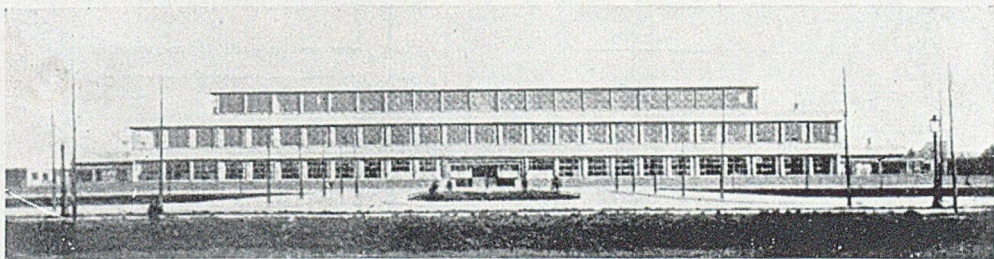
noległe z ugruntowaniem się przekonania, że troska o szkołę jest obowiązkiem państwa, co znalazło wyraz w powszechności nauczania, przekształcającej się z czasem w przymus szkolny.

Ale i w tych warunkach nie zdobyto się na coś nowego, oryginalnego i celowego, lecz skierowano się na drogę naśladowania budownictwa mieszkalnego. Szkoła na wsi była więc naśladownictwem chaty, szkoła w miasteczku naśladownictwem domu mieszczańskiego, wreszcie szkoła w dużym mieście o dużej liczbie uczniów naśladownictwem innego wielkiego skupienia ludzkiego, mianowicie koszar. Cały wysiłek skierowany był w tym kierunku, aby tylu a tylu uczniów w danym budynku pomieścić; ale jak pomieścić, tym się mniej zajmowano. Powstawały więc budynki mniej lub więcej okazałe zewnątrz, ale pozbawione specjalnego wyrazu architektonicznego i tych pewnych cech charakterystycznych, które by mówiły o odrębności przeznaczenia budynku. Wewnątrz były to budynki na ogół mało celowe, nieprzyjemnie i źle urządzone. I choć na tak znacznej przestrzeni czasu, jaka upłynęła od XVIII w. do wybuchu wojny światowej, zachodziły zmiany pojęć, upodobań i gustów we wszystkich dziedzinach, to budynek szkolny w tym czasie zmieniał się tylko zewnątrz, naśladowując modne formy czy to klasyczne, czy romantyczne,

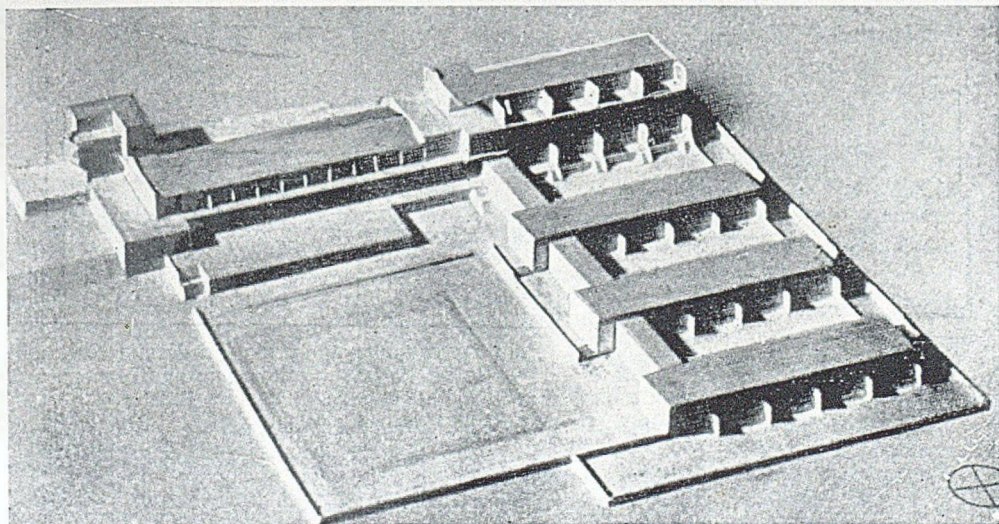


1

1. Szkoła powszechna w Amsterdamie.
2. Szkoła Przemysłowa w Groningen (Holandia).
3. Zreformowana Szkoła Fryderyka Eberta w Bornheim pod Frankfurtem nad Menem.

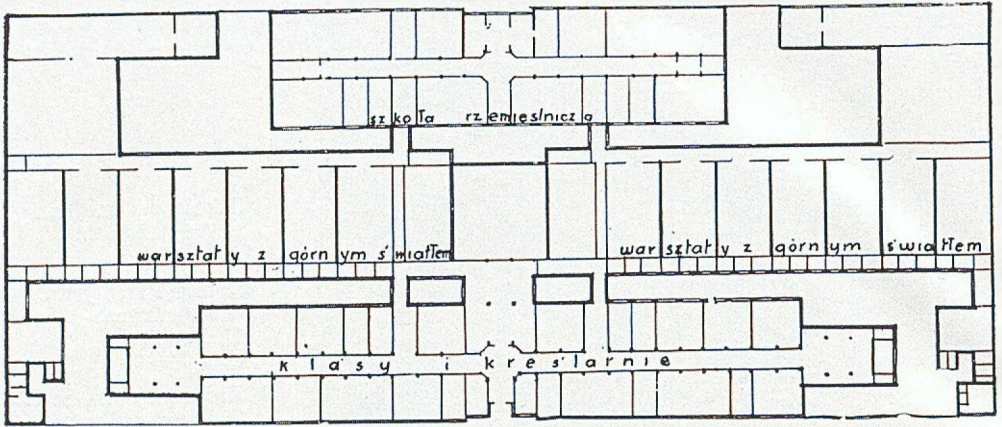


2

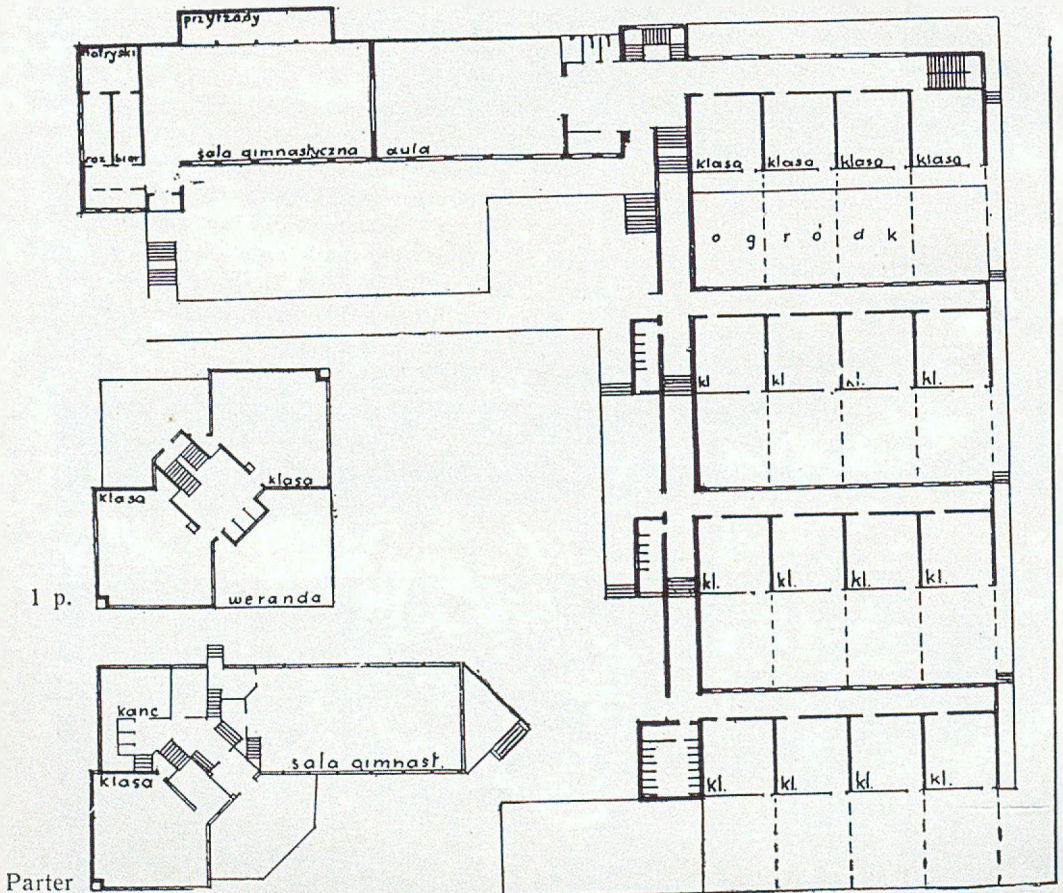


3

Tablica II.



Plan szkoły przemysłowej w Groningen (Holandia).



Plan szkoły powszechnej w Amsterdamie.

Plan zreformowanej szkoły Fryderyka Eberta w Bornheim pod Frankfurtem nad Menem.

czy pozbawione wszelkiego wyrazu; wewnątrznie, strukturalnie natomiast budynki szkolne zmianom prawie nie ulegały. Zagadnienie racjonalnej budowy szkół po dawnemu było zagadnieniem techniczno-finansowym dostarczania pomieszczeń dla pewnej liczby uczniów.

Na krótko przed wybuchem wojny światowej przybył dodatkowy problem higieny, jednak bardzo ciasno pojmowanej. Jeżeli klasa miała pewne wymiary, okna względnie duże i jakie takie ustępy, to lekarz-higienista był zadowolony i głębiej w sprawy pomieszczeń szkolnych nie wnikał. Ogólnie zatem można powiedzieć o budownictwie szkolnym przedwojennym, że nie wnikał w wewnętrzne potrzeby i życie szkoły, nie licząc się z odrębnością potrzeb małych ludzi, dla których szkoła jest budowana, tworzyło budynki, pozbawione treści wewnętrznej i zewnętrznego wyrazu. Jediną rzeczą, mówiącą o przeznaczeniu budynku szkolnego doby przedwojennej, był symboliczny „dzwonek na dachu”.

Pewne ożywienie, pewne zmiany poglądów, pewien ruch w tej dziedzinie nastąpił około 1900 r.; nim jednak dał poważniejsze rezultaty, uległ kompletnemu zahamowaniu przez wybuch wojny światowej w roku 1914.

2. Wpływ wojny na budownictwo szkolne. W czasie wojny szkoły funkcjonowały słabo, nierzadko budynki szkolne zamieniano na szpitale wojenne lub podobne zakłady. Nauczyciele poszli do wojska, zerwała się ciągłość pracy szkolnej. Szkoła zaczęła się uwalniać powoli, stopniowo, lecz stale od ciężaru tradycji, zarówno w kierunku pojęć o zadaniach szkoły, jak i w sposobach pracy. Głębokie i szybko zachodzące zmiany polityczne wywołały również w dziedzinie nauczania poważne zmiany, które w normalnych warunkach przyszłyby na pewno w czasie o wiele późniejszym. Wewnętrzne życie szkolne przekształciło się gruntownie. Nowy duch wszedł do szkoły i wniósł nowe meto-

dy i cele nauczania oraz wychowywania. Zadania te nie dały się jednak przeprowadzić w ramach starych budynków szkolnych, musiała zatem nastąpić rewizja programu budowlanego, która znajduje żywy wyraz zarówno w architektonicznym ukształtowaniu brył budynków szkolnych, jak i w wewnętrznym rozplanowaniu tychże.

3. Wpływ pedagogów. Obok dotychczas czynnych przy budowie finansistów, techników i lekarzy, w pracy nad budową szkoły zaczęli brać udział także pedagodzy. Oni to przede wszystkim rozszerzyli program nauczania, uwzględniając w nim w znacznie szerszym zakresie nauki przyrodnicze, zajęcia praktyczne itp.; następnie zmienili metody nauczania, polegające na większym zbliżeniu się nauczyciela do ucznia, na innym jak dotychczas sposobie pracy zarówno nauczyciela jak i ucznia. Względny wzrost liczby pomieszczeń szkolnych i różniczkowanie tychże, zależne od ich przeznaczenia. Obok klas występują pracownie specjalnego typu. Ale i klasa zmienić musiała swój dotychczasowy wygląd. Obecnie ani nauczyciel, ani uczniowie nie są w tym samym stopniu unieruchomieni, jak to było przedtem. Nauczyciel nie ma grać roli pogromcy powierzonej jego „pieczy” gromady młodzieży, lecz ma być równocześnie jej nauczycielem, przyjacielem i doradcą. Nie ma więc potrzeby używania katedry i ustawienia jej na wzniesieniu, panującym nad otoczeniem, skąd nauczyciel i tak schodzić musi; wystarcza stolik i krzesło, w normalnych warunkach ustawione. Znikają krępujące ławki wieloosobowe w wyższych klasach. Klasa traci swój urzędowo-sztywny charakter. Zmiana umeblowania pociągnęła za sobą zmianę wymiarów klas, dostosowaną do rodzaju urzędowania i ilości uczniów.

4. Wpływ higienistów. Z kolei stwierdzona potrzeba stałej kontroli lekarskiej wprowadza do budynku leka-

rza-higienistę, który wnika głębiej w potrzeby szkolne. Zjawiają się więc wymagania odnośnie do warunków usytuowania budynku, sąsiedztwa, wysokości budynku, wymiarów pomieszczeń, zarówno co do długości i głębokości, jak i wysokości, warunkujących dobre oświetlenie wszystkich miejsc, dostateczną widoczność dla wzroku normalnego itp. Dalej powstają wymagania odnośnie do przewietrzania nie tylko klas i pracowni ale i korytarzy rekreacyjnych, do urządzania sal gimnastycznych, natrysków, umywalni, klozetów, dostarczania wody do picia itp. Tendencję w tym kierunku najlepiej charakteryzuje nowe hasło budownictwa szkolnego: „jak najwięcej światła i powietrza”. W dążeniu do osiągnięcia tego celu stwarza się różne typy pomieszczeń szkolnych, w których ściany zewnętrzne przekształca się na grupy okien, te zaś po otwarciu dają maksimum kontaktu z powietrzem zewnętrznym i maksimum słońca wprowadzają do pomieszczenia. W pewnych wypadkach i warunkach sprzyjających wychodzi się z budynku szkolnego na wolne powietrze. Powstaje stąd potrzeba boisk do gier i zabaw, ogrodu szkolnego do nauki przyrody, wreszcie miejsca do nauczania przedmiotów ogólnych na świeżym powietrzu.

5. Wpływ warunków społecznych.

Przymus szkolny sprowadził do szkoły uczniów z różnych sfer, do najbiedniejszych włącznie. Brak pracy i ogólnie przeżywany kryzys doprowadziły zarówno sfery inteligencji, jak i drobnomieszczanstwa i robotników do biedy. Dzieci przychodzą do szkoły nierazdo głodne. Chęć przyjścia z pomocą głodnym, równocześnie zaś chęć zniwelowania różnic między dziećmi zamożniejszymi a biednymi, doprowadziła do wprowadzenia nieznanego dotąd szkołom czynnika dożywiania dzieci, to zaś wymaga urządzenia w szkole odpowiednich pomieszczeń na kuchnię, szpitalnię, jadalnię itp. Kierunek, zmierzający do

wychowywania obywateli i wprawiania ich od najmłodszych lat do życia zbiorowego, do pracy społecznej, do samopomocy itp., wprowadza potrzebę pomieszczeń na organizację, sklepiki uczniowskie, izby harcerskie, świetlice. W końcu sprawa koedukacji pociąga za sobą zróżniczkowanie sal do zajęć praktycznych, oddzielne ubikacje umywalniane i klozetowe, oddzielne rozbieralnie przy salach gimnastycznych itp.

6. Wpływ nowych prądów w architekturze. Równocześnie w architekturze następują głębokie zmiany, wyłaniają się nowe formy architektoniczne, nowe materiały, nowe konstrukcje, nowe możliwości instalacyjne i silny pęd do tworzenia rzeczy nowych, świeżych. Ponieważ jednak czasy są ciężkie, więc obok wymagań stosowania wszelkich postępów techniki stawia się równocześnie żądanie skrajnego ograniczania kosztów budowy w celu dostosowania tychże do współczesnych możliwości finansowych.

Od budownictwa szkolnego wymaga się przeprowadzania budowy czysto rzeczowego, tj. takiego, aby wszystko było podporządkowane wymaganiom praktycznym z odrzuceniem wszystkiego, co by miało cechy romantyzmu i dekoracyjności, wszystkiego, co nie jest konieczne. Nadto żąda się, aby skalą, przynajmniej dla niektórych elementów budowy (wysokość stopni, poręczy, wymiary klozetów itp) był uczeń, a nie człowiek dorosły. Wreszcie rozrost osiedli i z tym związane zagadnienia urbanistyczne narzucają żądanie staranniejszego niż dotąd wyboru miejsca, sposobu zabudowania, związania z otoczeniem i terenem.

7. Charakterystyka zasadniczych typów budynków szkolnych. W dążeniu do zaspokojenia wszystkich wymienionych postulatów budownictwo szkolne zmierza zasadniczo dwiema drogami, za pomocą dwóch systemów: tzw. „klasowego” i „pracownianego”. Pierwszy charakteryzuje się tym, że każdy uczeń

ma swoje miejsce w klasie, w której spędza większą ilość godzin i którą opuszcza tylko dla gimnastyki, zajęć praktycznych itp., w którym to czasie jego stałe miejsce w klasie nie jest użytkowane i stoi pustką. Drugi system charakteryzuje się tym, że uczeń nie ma stałego miejsca, tylko zależnie od przedmiotu i zajęć szkolnych miejsce swe stałe zmienia, przechodząc z pracowni do pracowni. W pierwszym przypadku nauczyciel jak gdyby zdążał do uczniów, którzy są umiejscowieni, w drugim przeciwnie uczniowie szukają nauczyciela. To ostatnie wprowadza jednak pewien niepokój. Rozpatrując te zasadniczo dwa typy z punktu widzenia budowlanego i oszczędnościowego — pomijając ich walory i wady pod względem pedagogicznym w najszerszym tego słowa znaczeniu — podnieść musimy, że system klasowy jest bardziej podatny do wszelkich zmian; natomiast system pracowniany pod tym względem jest więcej sztywny, lecz pozwala na lepsze wykorzystanie pomieszczeń, które zasadniczo nie powinny stać próżne, podczas gdy w systemie klasowym pewna ilość pomieszczeń stoi stale pustką. Dalej, system pracowniany pozwala na możliwe najlepsze urządzenie pracowni, jako wyłączenie służących do określonego celu. Pomieszczenia przeznaczone do nauczania w systemie klasowym są niemal jednego typu; w systemie pracownianym są zróżniczkowane, zależnie od przeznaczenia, przy czym oprócz samych pracowni przybývają konieczne gabinety pomocnicze, wpływające na wydłużenie dróg komunikacyjnych (korytarze). Wreszcie system klasowy może być stosowany zarówno w jednostkach małych, jak i dużych co do ilości klas, zaś system pracowniany znajduje uzasadnienie tylko w większych jednostkach, zapewniających stałe w 100% wykorzystanie pomieszczenia. W rezultacie system klasowy, jako w budowie prostszy, bez kosztownych urządzeń specjalnych, niezbędnych w pracowniach, jest jednak ekonomiczniejszy.

8. Ewolucje myśli architektonicznej w projektowaniu budynków szkolnych. Rozwiązanie obu omówionych systemów w planie możliwe jest drogą jednostronnego lub dwustronnego obudowania korytarza. Przy określaniu szerokości korytarza kierujemy się zasadą, że przechodząca korytarzem czwórka uczniów potrzebuje 1,80 m szerokości przejścia, do czego trzeba dodać z obu stron po 0,70 m wolnego miejsca na otwieranie drzwi i okien. W wypadku jednostronnego obudowania otrzymujemy korytarze widne, łatwe do przewietrzania; równocześnie atoli korytarze te nadmiernie się wydłużają wpływając na podrożenie budowy (zwiększając bowiem kubaturę budynku) i na utrudnienie w nadzorze, oraz na podrożenie kosztów instalacji i konserwacji, gdyż przez jednostronną obudowę korytarzy zwiększają się znacznie płaszczyzny oziębiane, a więc i koszty ogrzewania budynków. Przy obustronnym obudowaniu korytarze się skracają; ze względu jednak na potrzebę obsługiwaną pomieszczeń, z dwóch stron do nich przylegających, a więc ze względu na zwiększoną frekwencję uczniów, wychodzących równocześnie z pomieszczeń naprzeciwko siebie położonych, korytarze muszą być odpowiednio poszerzone. W każdym razie powierzchnia korytarzy dwustronnie obudowanych zawsze może być mniejsza od powierzchni korytarzy jednostronnie obudowanych, w budynku dla tej samej liczby uczniów i tego samego systemu. Słabą stroną systemu dwustronnego są większe trudności należytego oświetlenia i przewietrzania.

System korytarza odbija się na bryle budynku. Przy korytarzu jednostronnie obudowanym budynek jest stosunkowo płytki, nakryty dachem niewysokim; przy dwustronnym obudowaniu korytarzy natomiast otrzymuje się bardzo głębokie budynki o odpowiednio wysokich dachach i wysokich poddaszach, które praktycznego zastosowania w budynku szkolnym nie znajdują.

Przy jednostronnym obudowaniu korytarzy można wszystkie pomieszczenia szkolne usytuować w jednakich warunkach w stosunku do słońca, przy dwustronnym natomiast jest to niemożliwe, gdyż przy ustawieniu dobrym jednego traktu otrzymujemy dla drugiego warunki gorsze, np. dla jednego traktu kierunek południowo-zachodni, dla drugiego północno-wschodni. Mimo jednak tych wad dwustronne obudowanie korytarza, tzw. „dwutrakt”, ma szersze zastosowanie, jako ekonomiczniejsze nie tylko w budowie, ale i w eksploatacji, gdyż dwutrakt w rezultacie daje bryłę zwartą o stosunkowo małej powierzchni oziębionej, w przeciwstawieniu do rozciągniętych brył jednotraktu o dużych powierzchniach oziębionych. Dwutrakt, wobec mniejszych strat ciepła, jest łatwiejszy do ogrzania.

Uważając skupienie zbyt dużej ilości dzieci przy jednym korytarzu i przy klatce schodowej za niepożądane, robi się próby rozbicia bloku szkolnego na kilka mniejszych pawilonów, grupujących w sobie po kilka pomieszczeń. System ten, z punktu widzenia wychowawczego i higienicznego niezaprzeczenie dobry, jest jednak z punktu widzenia ekonomii niepraktyczny, gdyż jest kosztowny w budowie oraz eksploatacji i nie nadaje się do masowego naśladownictwa, zwłaszcza w naszych warunkach, surowych pod względem klimatycznym. Suma powierzchni oziębianych w kilku pawilonach jest znacznie większa, niż w budynku zwartym, tym samym powiększa więc koszty ogrzewania.

Większe skupienie uczniów w jednym budynku pozwala na rozwiązanie zadania w jednej lub kilku kondygnacjach, stąd budynek szkolny może być bądź parterowy, bądź piętrowy. Każdy z tych systemów znów ma swoje dodatnie i ujemne strony. Budynek parterowy związany jest lepiej z terenem, umożliwia większy kontakt z boiskiem, z ogrodem szkolnym itp. W pewnych warunkach, np. przy zastosowaniu

rozsuwanych ścian zewnętrznych, pozwala na stworzenie warunków, zbliżonych do nauczania na wolnym powietrzu. Praktycznie jednak biorąc, w naszym klimacie, gdzie najwyżej 4 miesiące na rok można by z tych dogodności korzystać, koszty znacznie powiększonych placów, urządzenie tychże oraz zwiększone koszty budowy (przez rozciągnięte fundamenty i dachy) nie stoją w stosunku do dających się osiągnąć rezultatów; z tych względów budowa parterowa znajduje tylko ograniczone zastosowanie, przeważnie w budynkach niżej zorganizowanych szkół na wsiach, a w miastach przy typie tymczasowych budowli (barakach). Budynki piętrowe pozwalają na lepsze skupienie pomieszczeń, są więc tańsze w budowie (krótsze fundamenty i dachy) i eksploatacji, ze względów wyżej poruszanych, izolują jednak pomieszczenia szkolne od urządzeń terenowych, wprowadzając konieczność przebycia po drodze schodów.

Typem, idącym najdalej pod względem podziału i utrzymania łączności z terenem, jest system pawilonów parterowych z przyległymi ogródkami, zastosowany np. w Frankfurcie n/Menem w szkołach na zboczu Bornheim, Prumheim, w Dreźnie itp. W budynkach tych architektura poszła tak daleko, jak tylko było można, na rękę wymaganiom pedagogów i higienistów i wykorzystwała wszelkie rozporządzalne środki i warunki, do wyzyskania spadku terenu włącznie, dzięki czemu poszczególne pawilony, ustawione na łagodnym spadku, a więc jeden w stosunku do drugiego coraz wyżej, mają zapewniony niekępowany niczym dopływ powietrza i słońca. Widzimy więc, że obecnie w budownictwie szkolnym głos przeważający mają pedagodzy i higieniści, którzy dyktują żądania, zaś architekt jest technicznym doradcą i tychże żądań wykonawcą. Ponieważ pierwsi dalecy są jeszcze od wypowiedzenia ostatniego słowa, drugi zaś ma do dyspozycji coraz to więcej nowych możliwości technicznych, przeto spodziewać się można,

że ruch, zapoczątkowany w tejże dziedzinie po wojnie, jeszcze w dalszym ciągu obdarzać nas będzie nowymi pomysłami.

9. Zależność budynku szkolnego od finansowo - gospodarczych warunków kraju i obywateli. Mimo całego uznania dla tych pomysłów nie możemy jednak pominąć milczeniem tej okoliczności, że jednak są one kosztowne, że do realizacji ich na tę skalę zapotrzebowania, jaka jest aktualna zwłaszcza w szkolnictwie powszechnym i w szkolnictwie zawodowym, potrzeba olbrzymich kapitałów. To też budownictwo szkolne, jako zależne od finansowo-gospodarczych warunków kraju, od uspołecznienia obywateli, od skali ich „mieszkania” i podobnych czynników ubocznych, w różnych krajach różnie się formuje i rozwija. I słusznie, gdyż nie może być wielkiej różnicy między komfortem pomieszczeniowym szkolnym a komfortem mieszkaniowym obywatela. Jeżeli komfort mieszkaniowy danego kraju stoi niżej poziomu, nakreślonego przez higienę, dobre obyczaje i warunki pracy, to budynek szkoły, rozumnie zaprojektowanej i celowo urządzonej, przez odpowiednie wychowanie w nim młodzieży może i powinien wpłynąć dodatnio na podniesienie ogólnego poziomu kultury mieszkaniowej. Cel ten jednak jest do osiągnięcia tylko wtedy, gdy wymagania w tym kierunku nie przekroczą granic możliwości. Dlatego zarówno pedagogowie jak i higieniści muszą mieć to na względzie przy formowaniu swych żądań.

10. Zasadnicze typy budownictwa szkolnego. Budownictwo szkolne dzieli się na 3 zasadnicze działy, odpowiadające podziałowi nauczania, tj.

- 1) budownictwo szkolnictwa powszechnego,
- 2) budownictwo szkolnictwa średniego,
- 3) budownictwo szkolnictwa zawodowego.

Czwartego, tj. budownictwa szkolnictwa wyższego, jako pozbawionego cech powszechności, charakteryzującej 3

pierwsze działy, w artykule tym nie poruszamy.

11. Szkoły powszechne. W szkolnictwie powszechnym spotykamy się z wielką różnorodnością warunków i sposobów zadośćuczynienia tymże, gdyż szkoły powszechne są prowadzone po wsiach, miasteczkach i miastach.

Budynki szkolne na wsi cechować będzie przeważnie parterowość, małe zróżniczkowanie pomieszczeń, skromne wyposażenie techniczne (brak instalacji), obszerny teren szkolny. Jako minimum w szkołach niżej zorganizowanych budynek mieści: a) dla nauczania izby szkolne, w ilości uwarunkowanej ilością uczniów, oraz ogród szkolny; b) dla administracji pokój kierownika; c) dla higieny szatnię, korytarze rekreacyjne i ustępy; d) dla wychowania fizycznego boisko do gier i zabaw. W szkołach wyżej zorganizowanych znajdujemy nadto: e) dla nauki zajęć praktycznych odpowiednią salę; f) dla higieny i wychowania fizycznego salę gimnastyczną z rozbiegalską i natryski oraz klozety; g) dla wychowania obywatelskiego świetlicę, izbę harcerską, sklep uczniowski oraz bibliotekę; h) dla administracji pokój nauczycielski i pokój na pomoce szkolne.

Budynki szkolne miejskie, z reguły najwyższego stopnia organizacyjnego, wyposażone będą pod względem rodzaju pomieszczeń — prócz pomieszczeń odpowiedniego stopnia organizacyjnego na wsi — w pomieszczenia, umożliwiające stałą kontrolę lekarską (pokój lekarza i dentysty z poczekalnią), oraz pomieszczenia, umożliwiające dożywianie, tj. salę dla śniadań z urządzeniem kuchennym. Szkoły miejskie charakteryzować będzie bogatsze wyposażenie w urządzenia techniczne, tj. w instalacje wodociągowe i kanalizacyjne, pozwalające na umieszczenie klozetów i umywalni w budynku skanalizowanym, instalacje elektryczne, ewentualnie gazowe (dla celów pracowniowych) itp. Budynki, zasadniczo piętrowe, ustawione będą na mniejszych placach; boiska

i ogrody szkolne, mające zastąpić brak wolnej przestrzeni, w miastach dopuszczone być muszą w granicach uszczuplonych.

12. Szkoły średnie. Do szkolnictwa średniego zaliczamy gimnazja, licea ogólnokształcące i pedagogiczne.

Program budowlany budynków gimnazjalnych zasadniczo niewiele odbiega od szkół powszechnych wyżej zorganizowanych.

Przy systemie klasowym budynki te powinny dać możliwości pomieszczeniowe następujące: a) dla celów nauczania klasy w ilości uwarunkowanej liczbą uczniów, pracownię fizyczno-chemiczną i pracownię biologiczną z gabinetami; b) dla administracji gabinet dyrektora z poczekalnią, kancelarię i pokój nauczycielski; c) dla dożywiania salę do śniadań z urządzeniem kuchennym; d) dla higieny i wychowania fizycznego pokój lekarza i dentysty, salę gimnastyczną z rozbieralnią, umywalnię, natryski i klozety; e) dla zajęć praktycznych odpowiednią pracownię lub zespół pracowni ze składem materiałów i pokojem nauczyciela; f) dla wychowania obywatelsko-społecznego aulę (świetlicę), izbę harcerską, bibliotekę uczniowską i sklepik uczniowski.

Przy systemie pracownianym budynek winien mieścić dla nauczania pracownię geograficzną i historii, obcych języków, filologii klasycznej, matematyczną. Inne pomieszczenia nie ulegają zmianie. Nadto poza budynkiem gimnazjalnym do programu należy boisko do gier i zabaw, oraz ogród szkolny.

Budynek liceum pedagogicznego lub analogicznej szkoły powinien dać pomieszczenia dla właściwego zakładu i dla szkoły ćwiczeń. Program budowlany tej szkoły jest rozbudowany w znacznie wyższym stopniu, niż w szkołach powszechnych i gimnazjach. W tych zakładach dla celów nauczania wymagane są pomieszczenia do nauki: religii, języka polskiego i obcych, przedmiotów pedagogicznych,

wszystkie z gabinetami na pomoce naukowe w danej dziedzinie, lektorium, biblioteka i czytelnia, dalej pracownie: biologii, geografii, kosmografii i matematyki, fizyki i chemii, sala rysunkowa, sala do nauki śpiewu i muzyki.

Dla administracji: gabinet dyrektora, pokój nauczycielski (konferencyjny), kancelaria z poczekalnią dla interesantów.

Dla zajęć praktycznych: odpowiedni zespół pracowniany.

Dla higieny: pokój lekarza, natryski, umywalnie i klozety; dla wychowania fizycznego: sala gimnastyczna ze scenką, garderobami i składem przyrządów; dla wychowania obywatelsko-społecznego: pokój organizacji uczniowskich i sklepik.

Dla szkoły ćwiczeń pomieszczenia, odpowiadające szkole powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego. W szkole ćwiczeń klasy muszą się różnić wymiarami od normalnych klas, jako przeznaczone nie tylko dla danej liczby uczniów, lecz i dla kandydatów, przyszłych uczących się nauczaniu w celach dydaktycznych, a siedzących z tyłu za uczącą się młodzieżą.

Nadto potrzebne będą, podobnie jak w gimnazjum, boiska do gier i zabaw dla młodzieży licealnej i dla uczniów szkoły ćwiczeń, oraz ogród szkolny.

Poza powyższymi zakładami istnieją pojedyncze seminaria specjalne, przygotowujące nauczycielki dla przedszkoli i szkół zawodowych. Seminarium nie mają ustalonych programów budowlanych. Ogólnie można o tej kategorii zakładów naukowych powiedzieć, że potrzebne im są te same pomieszczenia, co uczelniom, w których przyszli nauczyciele są kształceni, tylko szerzej rozbudowane i wyposażone w specjalne pomieszczenia dla nauki pedagogiki.

13. Szkoły zawodowe: ogólne zasady. Szkoły zawodowe podzielić można zasadniczo na 3 grupy: techniczno-przemysłową, handlowo-gospodarczą i rolniczą. Do niedawna uczono się rzemiosł, handlu, gospodarstwa domowego i rolne-

go praktycznie w warsztacie, fabryce, sklepie i domu. Z czasem praktyczna nauka uzupełniana była teoretycznymi wiadomościami, „doksztalcaniem” w szkołach wieczornych, na kursach specjalnych itp., jednak środek ciężkości nauczania znajdował się poza szkołą. W dalszej drodze ewolucyjnej spotykamy się z odwróceniem tej zasady, tj. środek ciężkości nauczania przechodzi do szkoły zawodowej, która przygotowuje teoretycznie kandydatów do rzemiosła, handlu itd., zostawiając praktyczne wyszkolenie zajęciom w warsztacie, sklepie lub fabryce. Wreszcie ostatnią fazą ewolucyjną w tej dziedzinie jest tendencja wyłącznego nauczania zawodowego w szkole, tj. zarówno teoretycznego, jak i praktycznego przygotowania zawodowego. W ten sposób powstały szkoły-warsztaty, szkoły-fabryki, co z natury rzeczy musiało odbić się na charakterze budynku szkolnego. Ponieważ rodzajów rzemiosł jest stosunkowo dużo, a rodzajów handlu jest również kilka, przeto nawet po scaleniu rzemiosł pokrewnych w większe grupy pozostanie zawsze jeszcze kilka odrębnych typów budynków szkół, kształcących w tych zawodach, przy czym jeden budynek może mieścić jedną grupę zawodową, np. metalową, drewnianą, albo konfekcyjną, lub też może mieścić kilka grup obok siebie. Pierwszy wypadek zachodzi najczęściej w ośrodkach, w których tkwi jakaś dawna tradycja danego rzemiosła, drugi w większych skupieniach ludzkich, gdzie z natury rzeczy najróżnorodniejsze rzemiosła istnieją i rozwijają się równolegle obok siebie.

Ponieważ szkoła zawodowa uczy teoretycznie i praktycznie, przeto dla zadośćuczynienia potrzebom teoretycznego nauczania musi mieć odpowiednią ilość klas i kreślarni, zaś dla zadośćuczynienia potrzebom praktycznym odpowiednią ilość pracowni, warsztatów, składów na materiały surowe i wykonane przedmioty, nierzadko także kotłownię, elektrownię i podobne urządzenia o charakterze fabrycznym. Wszelkie te pomieszczenia

urządzone być muszą jak wzorowe warsztaty pracy, odpowiadające potrzebom danego zawodu.

Dział administracyjny w szkołach zawodowych z konieczności jest rozbudowany silniej, niż w szkołach powszechnych i średnich, zarówno pod względem pomieszczeń kancelaryjnych, jak i pomieszczeń, służących do użytku uczniów. W pierwszym wypadku decyduje wzgląd na duży kontakt szkoły ze światem zewnętrznym (zakupy materiałów, dostawa tychże do szkoły, opłata rachunków, stosunek z klientami itp.); w drugim okoliczność, że uczniowie do zajęć praktycznych muszą się gruntownie przebierać (co wpływa na znaczne powiększenie szatni itp.), i że pracując praktycznie, narażeni są na zabrudzenie, przeto konieczne są natryski, umywalnie i podobne urządzenia, obliczone na większą frekwencję. Ze względu na możliwość uszkodzeń cielesnych przy pracy, niedostateczny jest gabinet lekarza i dentysty, a konieczne jest jeszcze choćby małe ambulatorium. Wymagania innych działów, jak wychowania fizycznego, dożywiania, wychowania obywatelsko-społecznego, są te same, co w szkołach średnich.

Szkoly zawodowe w przeciwstawieniu do powszechnych i średnich mają przeważnie charakter indywidualny. Powtarzanie się tego samego typu nie jest tu regułą. Więcej więc można na ogół mówić o elementach składowych tychże szkół, niż o ich całości, gdyż ta jako wypadkowa elementów składowych odpowiednio do ich jakości i ilości ulega zmianom. Starsze szkoły zawodowe starały się znaleźć rozwiązanie w typowych budynkach szkół ogólnokształcących, dostosowując wielkość sal do potrzeb, nowsze natomiast dążą do posiadania budynków specjalnych: warsztatowych lub fabrycznych, ściśle do potrzeb zaprojektowanych. Jednak szkolnictwo zawodowe jest jeszcze młode i ciągle eksperymentuje, można się więc jeszcze spodziewać daleko idących zmian w tej gałęzi budownictwa szkolnego.

14. Szkoły techniczno-przemysłowe.

Ponieważ obecnie w szkołach techniczno-przemysłowych uczy się poza rzemiosłami warsztatowymi, jak ślusarstwo, kowalstwo brązownictwo, blacharstwo, złotnictwo, jubilerstwo, stolarstwo, tokarstwo, krawiectwo, bielizniarstwo, szewstwo, kuśnierstwo, malarstwo, drukarstwo, fryzjerstwo, nawet rzemiosł budowlanych, jak murarstwa, żelbetnictwa, ciesielstwa itp., przeto dla tych ostatnich nie wystarczają stosunkowo drobne pomieszczenia warsztatowe, lecz potrzebne są obszerne hale, pozwalające na montowanie w nich — niezależnie od pogody i pory roku — całych zeskładów murew, betonowych lub dachowych. Spośród wyżej wymienionych rzemiosł tylko dla niektórych buduje się po kilka szkół na terenie państwa; inne będą reprezentowane tylko przez jeden jedyny zakład, lub też przez jeden wydział szkoły grupowej, obejmującej nauczanie kilku rzemiosł pokrewnych, korzystających ze wspólnych pomieszczeń do nauczania teoretycznego, wspólnej administracji i wszelkich innych urządzeń poza warsztatami.

15. Szkoły handlowo-gospodarcze.

Szkoły handlowe, prócz pomieszczeń do nauki teoretycznej, dla administracji, higieny i wychowania fizycznego, oraz wychowania obywatelsko-społecznego, wymagają specjalnych pomieszczeń do nauki pisania na maszynach, pracowni towaroznawstwa, pracowni kupieckiej i pomieszczeń dla nauki reklamy.

Szkoły gospodarstwa wymagają pomieszczeń do nauki gotowania zbiorowego i indywidualnego, kuchni, spiżarni na produkty spożywcze, jadalni i piwnicy; do nauki prania: pralni, suszarni, maglowni i prasowni; do nauki sprzątnia: małego mieszkania; do nauki hotelarstwa: małego pensjonatu.

16. Szkoły ogrodniczo - rolnicze.

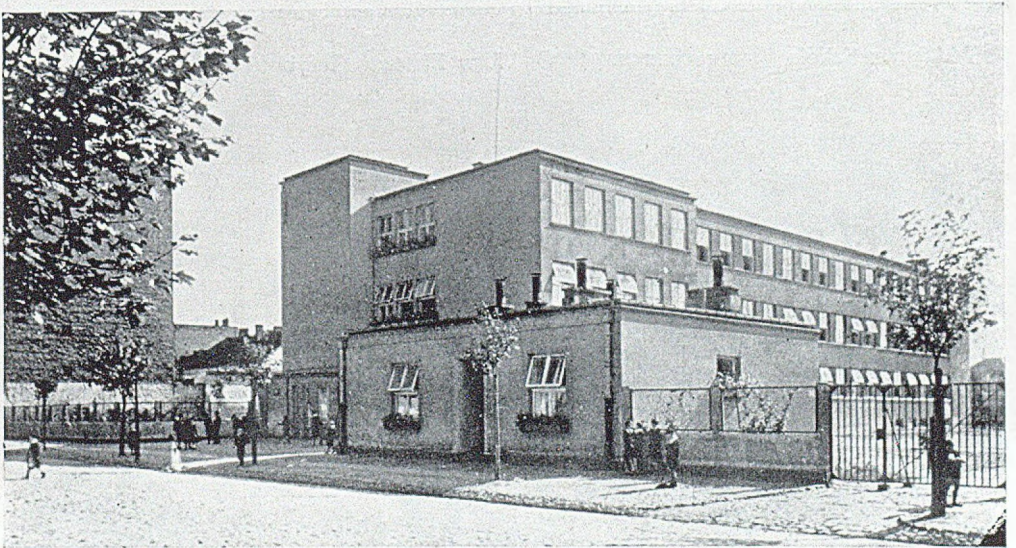
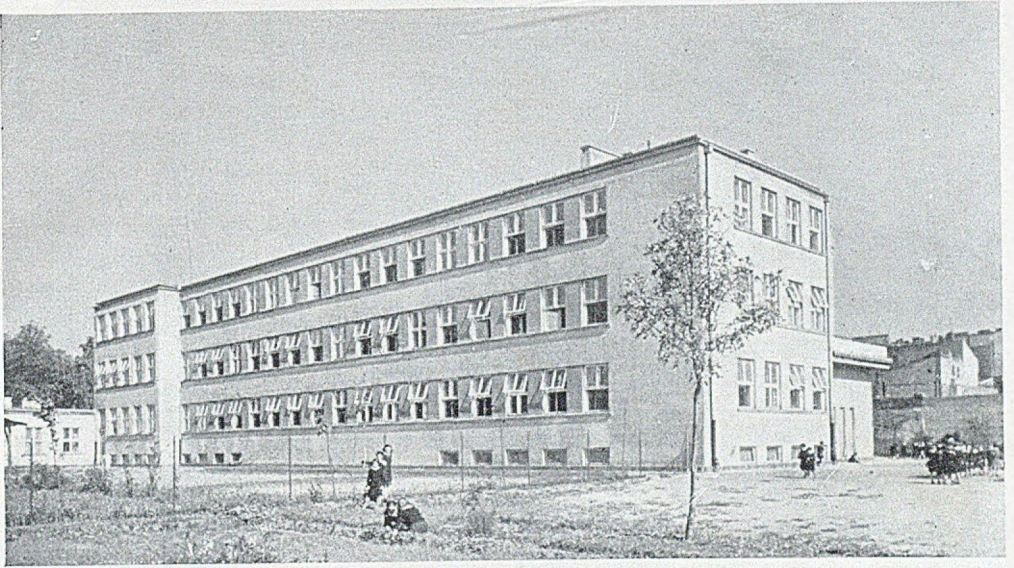
Szkoły ogrodnicze wymagają pomieszczeń do nauki teoretycznej, a mianowicie odpowiedniej liczby klas, zależnie od kierunku specjalizacji (sadownictwo, warzywnictwo, kwaciar-

stwo) i stopnia organizacyjnego. Potrzebne są więc kreślarnie, dalej pracownie: botaniczna, fizyczna, chemiczna, entomologiczna i fitopatologiczna, zaś do praktycznego nauczania pracownie przetworów fermentacyjnych i bezfermentacyjnych. Poza tym potrzeba miejsca dla nauki gospodarstwa ogrodowego, w którego skład wchodzi: budowa inspektów, skrzyń belgijskich, szklarni, basenów i podobnych urządzeń specjalnych. Dalej szkoły te wymagają pomieszczeń dla administracji, higieny, wychowania fizycznego i wychowania obywatelskiego. Wreszcie szkoły ogrodnicze wymagają większych, odpowiednio urządzonych i zagospodarowanych terenów do prowadzenia doświadczeń, badań i zajęć praktycznych.

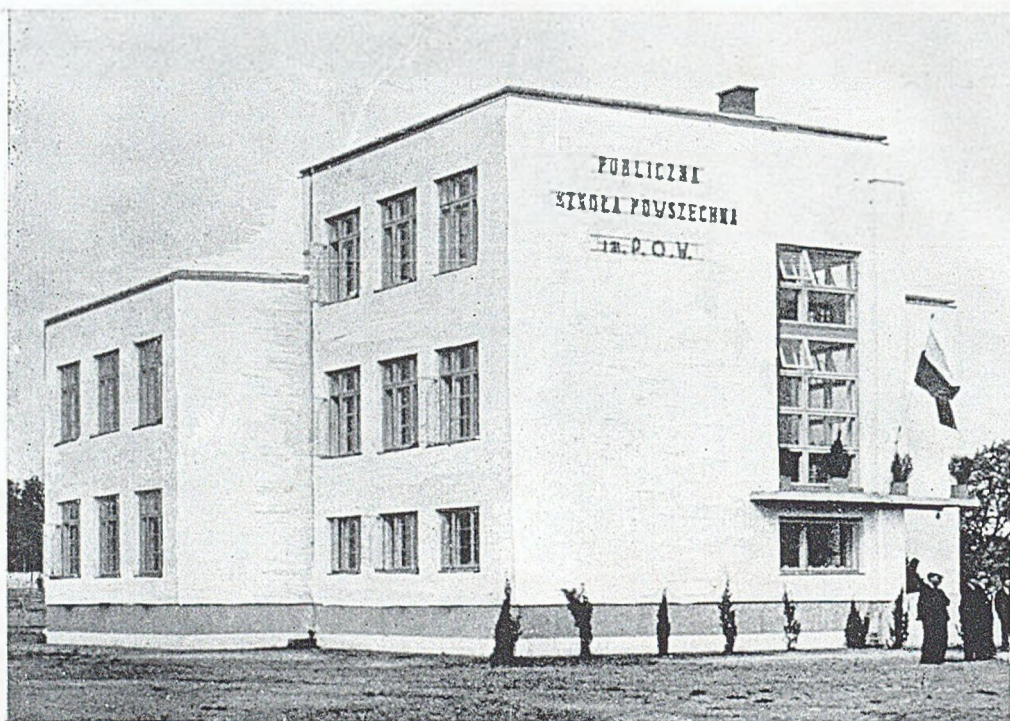
Szkoły rolnicze wymagają pomieszczeń do nauki teoretycznej, a mianowicie: klas, pracowni i kreślarni. W związku z uprawą roślin i hodowlą do praktycznego nauczania potrzebne są obejścia gospodarskie, składające się ze stajni, obory, chlewni, kurników, stodoły, szopy na narzędzia itp., wreszcie do nauczania przemysłu rolnego potrzebna jest pracownia mleczarska, serownia itp.

17. Internaty szkolne. Mówiąc o budownictwie szkolnym, nie można pominąć milczeniem sprawy internatów. Sieć szkół powszechnych jest tak gęsta, względnie tak gęsta być powinna, aby każde dziecko miało możliwość codziennego uczęszczania do nich bez zbyt długiego wysiłku fizycznego na odbywanie dłuższej drogi (maximum 3 km), wobec czego problem mieszkaniowy w stosunku do młodzieży tych szkół teoretycznie jest rozwiązany. Natomiast sieć szkół średnich jest już rzadsza. Młodzież do tych szkół zjeżdża z większych odległości, powstaje zatem problem dostarczenia higienicznego a taniego mieszkania. Do tych względów przybywają jeszcze inne, np. przy liceach pedagogicznych względy pedagogiczne, a mianowicie potrzeba oddziaływania bezpośredniego wychowawców na uczniów także w godzi-

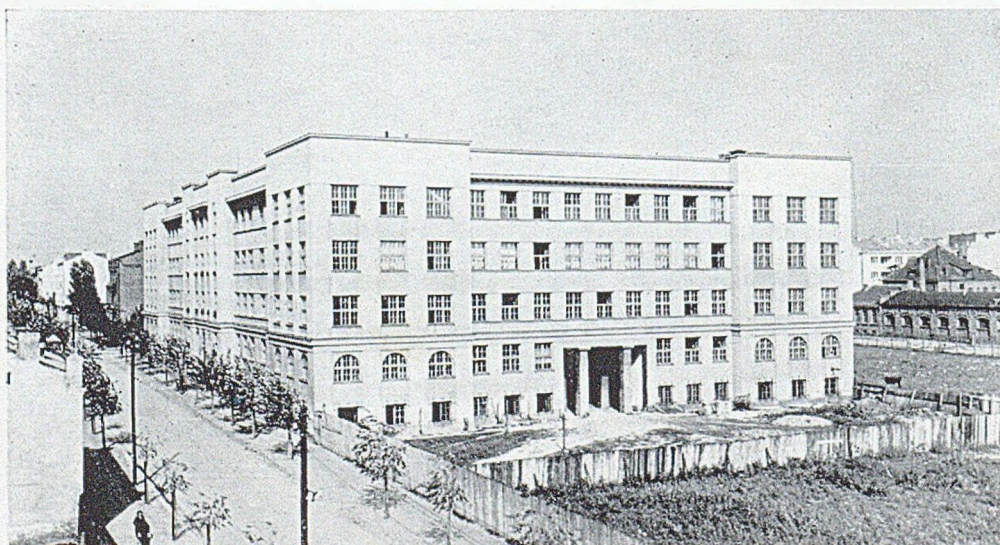
Tablica III.



Gmach szkolny przy ulicy Spokojnej nr 13 w Warszawie, gdzie mieszczą się trzy Publiczne Szkoły Powszechnie.



7-klasowa Szkoła Powszechna im. P. O. W. w Zielonej Grzybowej pod Warszawą.



Gmach szkolny przy ul. Kazimierzowskiej nr 60 w Warszawie, w którym mieszczą się: Publiczna Szkoła Powszechna, dwie Miejskie Szkoły Rękodzielnicze, dwa Gimnazja zawodowe oraz Doksztalające Kursy Zawodowe.

nach pozaszkolnych, w szkołach zaś rolniczych itp. konieczność wykonywania pewnych czynności praktycznych w różnych porach dnia; wreszcie względy lecznicze w szkołach typu odpoczynkowo-sanatoryjnego, z natury rzeczy budowanych w letniskach, miejscach wypoczynkowych, w lasach i podobnych warunkach. Internat rozwiązuje więc sprawę dostarczenia uczniom mieszkania do pracy poza szkołą, odpoczynku nocnego, pożywienia, opieki wychowawczej i lekarskiej, rozrywki i zaspokożenia innych potrzeb życiowych.

Najwięcej wątpliwości nastęrcza przy tym problem sypialni. Zasadniczo rozróżnia się 2 typy: 1) dużych sypialni zbiorowych i 2) sypialni indywidualnych (jednoosobowych). W praktyce stosuje się przeważnie sypialnie zbiorowe dla młodszych uczniów, co ułatwia znacznie nadzór, a typ pośredni małej sypialni zbiorowej na 3—4 łóżka dla starszych uczniów. Poza tym dla układu planów internatu ma znaczenie fakt, czy uczeń w danym pomieszczeniu śpi i pracuje, czy tylko śpi. W tym ostatnim wypadku oprócz sypialni muszą być przewidziane oddzielne pomieszczenia, przeznaczone do nauki.

Poza tym w internacie muszą być przewidziane: sala jadalna, kuchnia, zmywalnia, kredens, szpitalnia mięsna i mączna, piwnice na warzywa, świetlica, mieszkania wychowawców i personelu służbowego, natryski, umywalnie, wanny i kłozety, na koniec infirmeria z oddzielną łazienką, kłozetem, pokojem dla pielęgniarki i oddzielnym wejściem.

18. Zakończenie. Wprowadzenie przymusu szkolnego nałożyło nowy obowiązek na społeczeństwo, mianowicie obowiązek dostarczania szkołom budynków. Współczesność żąda więcej, żąda budynków tak zbudowanych i urządzonych, aby nie tylko nauka w nich mogła być jak najlepiej prowadzona, lecz aby młodzież, zmuszona w ciągu kilku lat życia, nader ważnych dla rozwoju orga-

nizmów, do kilkugodzinnego przebywania w szkole, znalazła tam takie warunki zdrowotne, żeby jej zdrowie i rozwój fizyczny na tym nie ucierpiały. Zasada pozornie prosta, ale drogi do jej zrealizowania trudne są do określenia ścisłego. Stąd jesteśmy świadkami formalnego wyścigu pedagogów i higienistów w poszukiwaniu typu idealnego budynku szkolnego. Stąd też przybywają coraz to nowe żądania komfortu szkolnego, który nie tylko daleko odbiega od komfortu mieszkaniowego danego społeczeństwa, nawet tam, gdzie poziom ten uznać można za dość wysoki, nie tylko nie idzie w parze z możliwościami finansowymi danego środowiska, ale w bardzo wielu wypadkach nie stoi w należyтым stosunku do właściwego celu.

Nie negując więc dodatnich wartości, wypływających z budowania pojedynczych luksusowych budynków szkolnych na podstawie bardzo nawet rozwiniętych i zróżniczkowanych programów budowlanych, z korytarzami jednostronnie obudowanymi, budynków pawilonowych, parterowych z rozsuwanymi ścianami i podobnymi urządzeniami, jako placówek eksperymentalnych, dążyć należy do „złotego środka” przez ustalenie dobrze przemyślanych potrzeb i wymagań, jakim przeciętny budynek szkolny odpowiadać powinien, i stosując dostępne danemu środowisku sposoby techniczne, by cel ten osiągnąć. Należy pamiętać, że o ogólnym poziomie budownictwa szkolnego stanowią nie pokazowe, indywidualne budynki, lecz wypadkowa tysięcy budynków, rozrzuconych na całym obszarze danego kraju. Zrozumiałą rzeczą będzie, że budynki szkolne na wsi, gdzie młodzież więcej i swobodniej z natury rzeczy korzystać może z powietrza i słońca, gdzie pierwsze mniej jest zanieczyszczone, a drugie ma stosunkowo łatwy dostęp do niskich, wolno stojących budynków, będą skromniej wyposażone pod względem rodzaju, ilości i wymiarów pomieszczeń, w przeciwieństwie do budynków szkół miejskich, gdzie ujemne strony

ogólnych warunków życia miejskiego muszą być w sztuczny nieraz sposób jeżeli nie usuwane, to przynajmniej łagodzone. Ponieważ, jak to wyżej zaznaczyliśmy, kryteriów ustalonych w tym kierunku nie ma — bo szkoła dostosowana być musi między innymi do warunków ekonomicznych państwa i do skali życiowej obywateli — przeto państwo musi tam, gdzie warunki lokalne są poniżej norm kulturalnych danego społeczeństwa, narzucić swą wolę postępu, a w warunkach, gdzie znów żądania są nad mia-

rę wybujałe, moderować je do właściwego poziomu. Budownictwo szkolne musi dążyć do tego, aby budynek szkoły dał uczęszczającej do niego młodzieży warunki dobre, tj. takie, które by nie tylko jej nie przynosiły szkody, ale nawet nie były przykre dla niej zarówno w znaczeniu fizycznym, jak i moralnym. Cel ten jest zawsze osiągalny, gdyż obecne sposoby budowania pozwalają bodaj na stopniowe zaspokojenie tych wymagań.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. Das neue Schulhaus. Verlag der Leipziger Lehrerzeitung. 2. VISCHER JULIUS: Der neue Schulbau im In- und Ausland. Stuttgart. 3. Neuzeitlicher Schulbau. Hannover 1930. 4. HAESLER OTTO: Die neue Volksschule in Celle. Frankfurt a. Main. 5. DELIUS O: Bau und Einrichtung der staatlichen höheren Lehranstalten in Preussen. Berlin 1927. 6. Die zweite Wiener Gewerbliche Fortbildungsschule. (Wydawnictwo pamiątkowe). Wiedeń. 7. Wasmuths Lexikon der Baukunst. Berlin 1932.
8. L'architecture d'aujourd'hui 1: Les écoles en France. 9. LURÇAT ANDRÉ: Groupe scolaire de l'avenue Karl Marx à Villejuif. 10. BAUDIN HENRY: Les nouvelles constructions scolaires en Suisse. Paris 1917.

URZĄDZENIA SZKOLNE

napisal

Dr STEFAN SIENICKI
Doc. Politechniki Warszawskiej

1. Wstęp. Architektura nowoczesnych budynków szkolnych występuje wyraźnie na tle wielkomiejskich zabudowań, nie mniej jest również charakterystyczna w budownictwie wiejskim i małomiasteczkowym. Akcent architektoniczny jest osiągnięty przede wszystkim przez zróżniczkowanie i ujawnienie w bryle i na elewacjach dwóch podstawowych elementów budynku szkolnego: klasy i rekreacji. Elementy te różnią się zasadniczo: klasy, zamknięte komórki przeznaczone są dla pracy; rekreacje i korytarze dla odpoczynku i komunikacji, różne są więc ich wnętrza i różne będą akcenty zewnętrzne. Pierwsze są zaznaczone skupieniem otworów, drugie rozciągnięciem ich w linie ruchu i komunikacji.

Poza tymi podstawowymi elementami istnieje szereg elementów drugorzędnych, które w szkole niżej zorganizowanej nie występują, natomiast są konieczne w większych budynkach szkolnych. Są to sale gimnastyczne, aule, pomieszczenia dla administracji, specjalne pracownie, warsztaty itp. Nadają one przez swój specjalny charakter jeszcze więcej zróżniczkowania zarówno bryle, jak i elewacjom budynku szkolnego.

Obserwując nowo wybudowany budynek szkolny, możemy już dziś z zewnątrz prawie bezbłędnie odczytać jego plan, włącznie z przeznaczeniem poszczególnych pomieszczeń; tak określone i sprecyzowane są wymagania, jakie

stawiamy, nie tylko co do wymiarów pomieszczeń w zakresie właściwego programu budowlanego, ale i wszelkich innych: rozmieszczenia, rodzaju mebli, drobniejszych sprzętów, instalacji i urządzeń. Nowoczesny projekt budynku szkolnego powstaje na podstawie szczegółowego inwentarza ruchomości, z którego wynikają wymiary pomieszczeń i powstają celowe ich zespoły, uszeregowane na poziomy i nakryte dachami, tworząc bryłę budynku. Hasła: „twórzmy budynki od wewnątrz, potrzeby mieszkańców dyktują plany” — są zwłaszcza aktualne i obowiązujące dla architektów, budujących szkoły. Wniknięcie architekta w życie szkolne może zasadniczo ułatwić późniejsze użytkowanie budynku przez nauczycielstwo i młodzież.

Nawet dla nauczycielstwa program budowlany przestał być tylko wyliczeniem pomieszczeń, lecz za każdą jego pozycją kryją się meble, sprzęty i instalacje, nieodzowne do normalnej pracy pedagogicznej.

W nowym programie nauczania urządzenie wnętrza szkolnych jest postawione na pierwszym planie. Przez to określenie „urządzenie” będziemy rozumieć całkowite wyposażenie pomieszczeń w budynku istniejącym lub nowo wybudowanym w meble wbudowane lub ruchome (wolno stojące i przyścienne), armatury instalacji i wszelkie sprzęty i przedmioty drobne, nie zaliczone do pomocy naukowych.

Rodzaj urządzenia dyktuje przede wszystkim program nauczania, jaki ma być w danym pomieszczeniu realizowany, a w związku z tym ilość uczniów (klasa, grupy itp.), jaka ma być zatrudniona, następnie zaś możliwości finansowe, które decydują o zakresie i rodzaju wykonania, ewentualnie o częściowym i stopniowym jego realizowaniu.

2. Meble szkolne. Najważniejszą część urządzenia pomieszczeń stanowią meble szkolne, które są również często nazywane sprzętem szkolnym; wyraźne rozróżnienie sprzętu od mebla szkolnego nie jest przeprowadzone i w dalszym ciągu artykułu będziemy używać określenia „meble szkolne”, jako najczęściej stosowanego w „Poradnikach” i innych wydawnictwach Ministerstwa W. R. i O. P.

Zasadniczą wskazówką teoretyczną przy urządzeniu pomieszczeń byłoby żądanie ustawiania możliwie małej ilości mebli, aby pozostawić duży sześcian powietrza w pomieszczeniu, czego wymaga racjonalne oddychanie uczących się. Tylko jednak w niektórych pomieszczeniach może być pozostawiona większa powierzchnia, nie zajęta przez meble. Są to przede wszystkim korytarze rekreacyjne i sala gimnastyczna. Inne wymagają dla pracy uczniów i przechowywania niezbędnych pomocy naukowych dużej ilości mebli różnego rodzaju. Równoległe z tym wymiary pomieszczeń są ze względów na koszt budowy ograniczone do minimum tak, że zazwyczaj meble wypełniają ściśle pomieszczenia, pozwalając tylko na konieczną komunikację. Wobec ograniczenia do minimum wymiaru pomieszczeń, racjonalne ich urządzenie, przemyślany plan umeblowania nabiera szczególnego znaczenia. Przejścia dla uczniów powinny być zróżniczkowane w zależności od tego, czy mają służyć dla ruchu pojedynczych osób, czy też do mijania się, ewentualnie do przejść grupami.

Do wszystkich mebli winno być wygodne dojście z uwzględnieniem otwierania drzwi, szuflad itp., przy czym

grupowanie mebli należy tak przeprowadzić, aby nie było lub było możliwie mało mebli wystających z ogólnych bloków, gdyż to może być powodem uderzeń o nie i tamuje normalny ruch. Jednocześnie ilość mebli powinna odpowiadać aktualnym potrzebom pomieszczenia; w miarę przybywania pomocy lub zbiorów mogą być, jak to niżej opiszemy, powiększane bloki szaf, ewentualnie może nastąpić przeniesienie częściowe mebli do innych pomieszczeń. Stąd wytyczna dla typów normalnych szaf szkolnych: w konstrukcji powinna być uwzględniona możliwość zestawienia ich w bloki i ewentualnego nadbudowywania w górę, czasem aż do wyzyskania całej wysokości pomieszczeń.

Względy ekonomiczne odgrywają w urządzeniu pomieszczeń dużą rolę, więcej nawet, decydują one o rodzaju i ilości mebli i ich wykończeniu.

Wykończenie mebli jest zależne w dużym stopniu od dyspozycji zamawiającego, i tym samym może być w porozumieniu z wykonawcą ustalona cena niższa lub wyższa, zależnie od rodzaju drzewa, traktowania jego powierzchni i gatunku, niezbędnych dodatków, jak okucia itp. Natomiast typy mebli i ich ilość muszą być wykonawcy przedstawione w formie konkretnej, tj. w formie dokładnych rysunków i ścisłych opisów. Najwięcej błądzi ten zamawiający, który pozwala fantazjować wykonawcy, „ozdabiać” meble według jego pomysłu, a tym samym dowolnie ustalać cenę. Dla drobnych wykonawców, małych warsztatów stolarskich odręczny szkic mebla, wykonany przez nauczyciela wyłącznie z punktu widzenia potrzeb nauczania, daje pole do własnych pomysłów konstrukcyjnych i zmiany ceny. Tymczasem ścisły rysunek jest obowiązujący dla wykonawcy i pozwala zamawiającemu na zestawienie porównawcze ofert kilku wykonawców.

3. Normalizacja mebli szkolnych. Nad opracowaniem wytycznych urządzeń szkolnych od dawna pracowali po-

szczególnej nauczyciele w zakresie własnych przedmiotów wykładowych, a więc dla własnych pracowni, gabinetów, pokojów pomocy naukowych itp. Te pojedyncze wysiłki i późniejsze uzgodnienie ich z instruktorami i wizytatorami szkolnymi doprowadziły już przed kilku laty do ustalenia różnych mebli dla pomieszczeń szkolnych, zarówno co do ich ilości, jak co do wymiarów i wykończenia. Były to początki właściwej normalizacji mebli szkolnych. Dalszym etapem było uzgodnienie wymagań, ustalonych dla urządzeń poszczególnych pomieszczeń, między sobą, co następnie pozwoliło na ustalenie wytycznych ogólnego charakteru, a tym samym wysunęło na pierwszy plan typ mebla szkolnego. Szereg różnych mebli mógł więc być ustalony, jako szereg typów wspólnych dla różnych pomieszczeń, inne meble zostały potraktowane jako indywidualne typy dla określonej pracy w specjalnych pomieszczeniach.

Stąd powstała standaryzacja wykonania mebli szkolnych, stworzenie szeregu normalnych wzorów, które mogły być przyjęte przez produkcję, zarówno przez większe fabryki mebli, jak i przez mniejsze warsztaty stolarskie. Pracę tę od kilku lat przeprowadza Ministerstwo W. R. i O. P. w wydziale budownictwa, projektując i uzgadniając z instruktorami ministerialnymi typy mebli dla wszelkich rodzajów szkół, począwszy od przedszkoli a kończąc na szkolnictwie zawodowym. Projekty mebli w odbitkach rozchodzą się do wszystkich szkół w Polsce, pozwalając na racjonalną gospodarkę w zakresie urządzeń szkolnych. Opracowanie normalnych wzorów mebli szkolnych ma duże znaczenie dla rynku meblarskiego, gdyż pozwala stolarzom według rysunków szczegółowych wykonywać niektóre bardziej rozpowszechnione typy „na skład”, co kupującym ułatwia nabycie gotowych mebli, bez długiego czekania na wykonanie. Takie meble, jak np. szafy, skrzynie do przechowywania tablic, krzesła, stoliki, a przede wszystkim ławki

szkolne mogą być zaliczone do tych typów.

Dalecy jesteśmy od wprowadzenia do wszystkich szkół normalnych mebli szkolnych, długo jeszcze stare meble będą pokutować, długo wśród nich zabłąkany będzie nowoczesny mebel szkolny. Tam jednak, gdzie wykonywa się nowe urządzenie, a nawet tam, gdzie kupuje się pojedynczy mebel lub drobny sprzęt, będzie on zapoczątkowaniem wzorowego urządzenia, i raczej niech na tle innych starych gratów razi swą nowością, niż żeby miał się formą czy też kolorem do starych dostosowywać. W tym przewidywaniu przyszłości leży wartość dotychczasowej długoletniej pracy nad normalizacją urządzeń szkolnych, standaryzacją mebli i sprzętów; jej wysiłki nie zaraz będą widoczne, musimy jednak docenić jej cel i uparcie pilnować jej wykonania.

4. Grupy mebli. Zagadnienie mebli szkolnych należy rozpatrzyć, dzieląc meble na dwie zasadnicze grupy: mebli przeznaczonych do stałej pracy ucznia, tj. płyty (stół, pulpit) i siedzenia (krzesło, ławka), oraz mebli skrzyniowych i wszelkich innych sprzętów, które służą jako urządzenia pomocnicze. Pozostawiamy poza naszymi dociekaniem meble dla przedszkoli, gdyż należą one do specjalnej grupy mebli, stanowiącej jednolitą całość, dostosowaną do wzrostu najmniejszych dzieci, i swoim charakterem różnią się od normalnych mebli szkolnych. Jedynie meble w przedszkolach, przeznaczone dla dorosłych z personelu, mogą być przyjęte z typowych mebli szkolnych.

5. Warunki normalizacji płyt i siedzeń. Mebel do pracy ucznia jest podstawowym meblem szkolnym, jedynym prawie meblem w szkolnictwie powszechnym, głównym w szkolnictwie średnim i zawodowym. Występuje w nim niezmiernie ważny czynnik dostosowania go do wzrostu, który w okresie szkolnym zmienia się w dużych granicach. Podobnego zagadnienia nie spotykamy w innych dziedzinach pracy, któ-

re wprowadziły normalizację mebli, jak biura, fabryki itp. Tam mamy zawsze do czynienia z człowiekiem dorosłym, dla którego istnieją wprawdzie niewielkie wahania wzrostu, lecz ich nieuwzględnienie w dostosowaniu mebli nie będzie miało tego znaczenia dla organizmu ludzkiego, jak w okresie jego rozwoju, a więc w szkołach.

Normalizacja mebli biurowych dla stołów, biurek itd. przewiduje jedną wysokość, natomiast dostosowuje się czasem wysokość siedzenia przez umocowanie go na śrubie. Rzadziej są stosowane zmiany oparcia pod plecy.

W meblach szkolnych musimy się liczyć z dużymi zmianami wzrostu uczni, dlatego higiena szkolna wymaga troskliwej opieki nad ciałem ucznia i racjonalnego przydziału siedzenia i pulpitu. Rzeczą higienistów i lekarzy szkolnych jest celowy przydział ławek i krzeseł, rzeczą artykułu o higienie szkolnej bliższe omówienie tej sprawy. Naszym zadaniem jest natomiast jej oświetlenie z punktu widzenia konstrukcji i normalizacji mebli. Badania higienistów, przeprowadzone na zasadzie wielkiej ilości pomiarów w szkołach, ustaliły wymiary wysokościowe, tj. wysokość siedzenia i oparcia, wysokość płyty stołu lub pulpitu i ławki, oraz tak zwaną różnicę, tj. odległość siedzenia od płaszczyzny stołu odpowiednio do różnego wzrostu. Inne wymiary, jak wielkość siedzenia, wielkość płyty dla pracy, nie odgrywają tak ważnej roli, jak wymiary wysokościowe; są one w znacznym stopniu podyktowane raczej rodzajem pracy wykonywanej i mogą mieć drobne odchylenia od ustalonych norm. Największe wymagania stawiamy w stosunku do mebli w klasach, gdyż prawie wszystkie godziny zajęć łączą ucznia z nimi. Istnieje jednak konieczność dostosowania do wzrostu uczniów płyt i siedzeń w szeregu innych pomieszczeń, w których przebywają uczniowie różnych klas i różnego wzrostu. Są to pracownie, aule, świetlice, warsztaty itp. Pracownie zwłaszcza nasuwają duże trudności, gdyż

większość z nich jest użytkowana przez wszystkie klasy, przy czym praca odbywa się przeważnie w pozycji siedzącej. Oczywiście z góry możemy powiedzieć, że tam o rozwiązaniu tak dobrym, jak w klasach, nie możemy myśleć; jednak usprawiedliwieniem dostatecznym będzie to, że uczniowie w pracowniach przebywają kilka godzin tygodniowo, przy czym praca ich wykonywana jest w ruchu lub pozycji innej niż w ławce, jak np. przy doświadczeniach fizycznych, mikroskopowaniu. Wobec tego powinniśmy dostosować meble do wzrostu średniego; wówczas zarówno dla uczniów wysokich jak niskich będą one wprawdzie mniej wygodne, lecz dopuszczalne. Dla większości pracowni dobrym rozwiązaniem siedzenia jest stołek (taboret), który w pracy jest wygodniejszy, a przez brak oparcia unika się wad nieprawidłowego ustosunkowania wysokości. Tam natomiast, gdzie ze względu na rodzaj pracy należy stosować krzesła, jak w pracowniach języków obcych, historii itp. winny być one średnich wymiarów, ewentualnie dwóch wielkości najbliższych średniej. Znajdujemy jednak lepsze rozwiązanie higienicznego siedzenia dla taboretu przez użycie dwóch płaszczyzn do siedzenia w jednym taborecie, ustawionych na dwóch różnych wysokościach, np. 38 cm i 46 cm. Jest to dzisiaj już szeroko stosowany w szkołach tzw. „taboret kombinowany” (tabl. V-b), który zostaje automatycznie przez ucznia tak ustawiony, aby mu było wygodnie przy stole siedzieć. Stwierdzono w praktyce, że uczniowie bez poleceń nauczyciela ustawiają w pracowni taborety, i po wyjściu uczniów można po sposobie i ilości ustawionych taboretów sądzić, jaki był poprzednio rocznik, starszy czy młodszy. Zaletą tego typu jest prostota dostosowania do wzrostu, ten podkreślony wyżej automatyzm. Do tych dwóch wysokości siedzenia wszystkie stoły mają średnią wysokość płyty.

6. Typy ławek. Na zasadzie długoletnich studiów zostały przez Ministerstwo W. R. i O. P. w latach

1925—1926 opracowane typy normalnych ławek szkolnych w dwóch odmianach: a) ze stałym pochyłym pulpitem (tabl. V-c) i b) z pulpitem przesuwany. Każda odmiana ma 7 wielkości, oznaczonych numerami N 1 — N 7 od najniższych do najwyższych. Rozwiązanie tych typów nie można uważać za idealne, brak im uniwersalności, jaką pragnęlibyśmy osiągnąć w ławce, aby mogła być łatwo dostosowana do wzrostu w możliwie małych granicach, aby służyła zarówno do wygodnego czytania jak i pisania, aby można było wygodnie wstawać i wychodzić z ławki, aby służyła do zajęć praktycznych i ułatwiała sprzątanie, a jednocześnie aby była mocna, trwała i tania. Znalezienie idealnego rozwiązania tej pożądanej „uniwersalności” natrafia na duże przeszkody; im więcej wymagań uwzględnionych, tym więcej skomplikowany otrzymujemy mechanizm ławki. Należy więc ocenić, jako dodatnie, modele ławek Ministerstwa, gdyż przy prostocie konstrukcji dają celowe rozwiązanie. Wynałazców ławek uniwersalnych jest dużo, każdy z nich w dobrym świetle przedstawia swój model, jednak najbardziej istotny jest czynnik ekonomiczny, który nie zawsze pozwala na przychylną ocenę tych eksperymentów.

W wypadkach, gdy cena ławki nie odgrywa roli zasadniczej, mogą być, odpowiednio do wymiarów ławek typu Ministerstwa, skonstruowane doskonalsze ławki, czy z drzewa giętego czy też z rur stalowych lub żelaznych. Zarówno względy na utrzymanie ławek w czystości, jak i na wygodę ucznia, wreszcie względy czysto estetyczne mogą wpłynąć na zastosowanie takiego lub innego materiału. Pozostanie jednak ściśle przestrzeganie znormalizowanych wymiarów i dostosowywanie do wzrostu uczniów.

7. Ławka z poziomym pulpitem. Nową odmianą typów ławek jest ławka z poziomo ustawionym pulpitem, który ma kształt prostokątny bez wycięć dla każdego miejsca. Celem poziomego ustawienia z pozycji pochyłej, które w możli-

wie prosty sposób powinno być przez samego ucznia siedzącego w ławce wykonywane, jest dostosowanie ławki do zajęć praktycznych, które jedynie na poziomej płycie winny być wykonywane. Taki typ ławki mógłby być stosowany tylko w niektórych klasach szkoły powszechnej (tabl. V-d).

8. Ławka-strugnica. Inny jeszcze typ ławki, tzw. ławka składana, pozwała na urządzenie w szkole powszechnej zastępczych pracowni zajęć praktycznych. Jest to ławka, w której siedzenie może być na zawiasach złożone i schowane pod pulpit, przy czym oswobadza się przejście i pozwala na pracę w pozycji stojącej. Na pulpit ustawiony poziomo natomiast może być ułożona stolnica z odpowiednim urządzeniem, tworzącym uproszczoną strugnicę. Ławka ta musi być odpowiednio mocnej konstrukcji, aby przy zajęciach stolarskich była statyczna i nie ulegała uszkodzeniom (tabl. VI-a).

Dwa powyżej opisane typy należy uważać za rozwiązanie zastępcze, stosowane wówczas, gdy brak jest funduszków na urządzenie oddzielnych sal zajęć praktycznych.

9. Stolik i krzesła. Jako normalne rozwiązanie urządzenia klas należy również uważać stoliki i krzesła. Jest to rozwiązanie mniej ekonomiczne, gdyż zmusza do ustawienia rzędów w odległości około 90 cm, podczas gdy przy ławkach odległość waha się około 80 cm. Klasy, które mają być tak urządzone, wymagają więc większej długości przy tej samej ilości uczni. Ten rodzaj urządzenia ma swoje zalety; pozwala, w zależności od rodzaju zajęć, na różne ustawienie stolików, zestawienie ich itp., stwarzając warunki pracy, podobne jak w pracy domowej lub biurowej, i daje uczniowi większą swobodę poruszania się, zajmowania wygodnej pozycji, stania przy stoliku itd. Często natomiast wysuwa się jako wadę stolików trudność utrzymania ładu w ustawieniu. Zdaniem naszym nie jest to istotną wadą, gdyż urządzenie takie zmusza uczni do utrzymania porząd-

ku. Natomiast przy stolikach oczyszczenie podłogi jest łatwiejsze, niż pod ławkami.

Zasadnicza różnica pomiędzy ławką a stolikiem polega na pochyleniu płyty. Jest to decydujące odstępstwo od dawnych teorii, które stawiały jako warunek pochylenie płyty ławki. W broszurce o ławkach Romana Lewickiego czytamy: „Niedopuszczalne jest natomiast używanie często spotykanych i szerzonych po szkołach w ostatnich czasach stołów zwykłych bez nachylenia”. Przytaczam to zdanie, wyrażone przed niewiele laty, jako wskazówkę, jak w tych wypadkach trudno wygłaszać tezy, które by miały ustalić poglądy raz na zawsze. Nowe metody pedagogiczne mogą dać nowe meble, których znaczenia dotąd nie docenialiśmy.

Pomocniczym sprzętem dla stolików winien być pulpik ruchomy do czytania, który każdy uczeń mógłby przechowywać w stoliku.

W zasadzie urządzenie klas, które by przewidywało stoliki i krzesła, może być stosowane w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym (nie mówiąc o wyższym, które ma zupełnie odmienne zasady sal wykładowych amfiteatralnych), i to raczej w klasach wyższych (licealnych).

10. Typy stolików i krzesel. Istnieją dwa typy stolików. Ponieważ nie ma przy stoliku trudności z tzw. „odstępem”, tj. nasunięciem płyty na siedzenia dla wygodnej pracy, można było stosować tylko 5 wielkości dla dostosowania do wzrostu w zakresie szkoły powszechnej i średniej. Ministerstwo przewiduje wprawdzie 7 wielkości stolików, jednak dwa najniższe numery (wielkości) są wyłącznie przeznaczone dla przedszkoli.

Typ I stolika (tabl. VI-c) z półką na czterech nóżkach (nóżki od strony siedzącego są nieco cofnięte dla ułatwienia wychodzenia), jest normalnie stosowany. Typ II stolika (tabl. VI-d) z płytą i półką umocowaną na dwóch stojakach,

wpuszczonych w beleczki służące jako podstawy stolika, jest stosowany wówczas, gdy rzędy muszą być ciasno ustawione i trzeba umożliwić wychodzenie bez odsuwania krzesła.

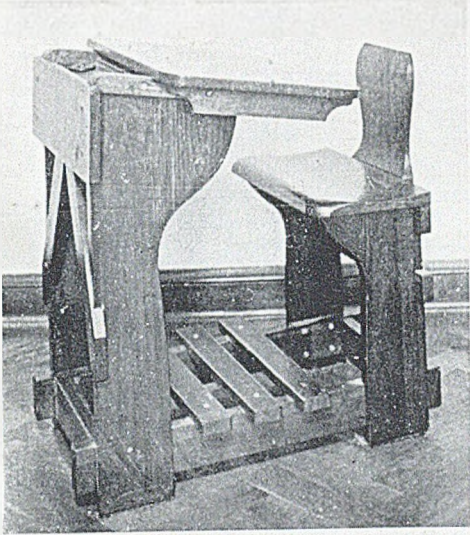
Krzesła mogą być wykonane albo z oparciem i siedzeniem z klejonki, albo też z deseczek, co ma zastosowanie, gdy trudno jest na miejscu dostać klejonkę odpowiednio wygiętą dla oparcia i siedzenia. W tym podwójnym stosowaniu konstrukcji zaznacza się wyraźnie tendencja Ministerstwa do przeprowadzania normalizacji mebli w ten sposób, aby ich wykonanie było ułatwione nawet w małych prowincjonalnych warsztatach.

11. Ustawienie mebli. Zarówno ławki jak stoliki są ustawione w klasach rzędami w 2, 3 lub 4 kolumnach, zależnie od szerokości klasy. Poleca się ławki i stoliki wyłącznie dwuosobowe, aby uczeń mógł dojść do swojego miejsca bez poruszenia innych. W znacznej większości szkół powszechnych takie warunki nie mogą być osiągnięte; spotyka się ławki trzy- i wielomiejscowe, ich typ przy tym jest daleki od wzorów ławek Ministerstwa.

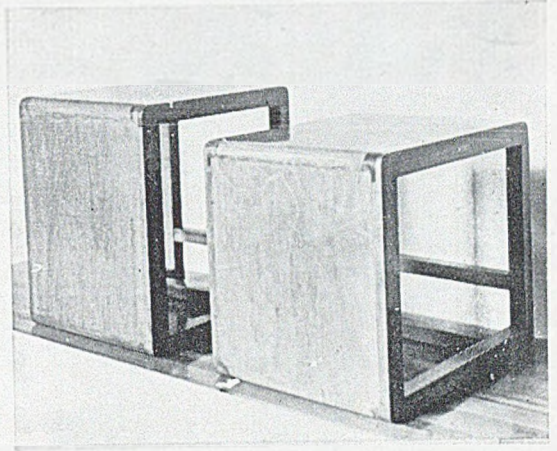
W pracowniach mogą być stoliki trzy- i czteroosobowe, w tych wypadkach, gdy organizacja pracy grupowej takiego rodzaju stolików wymaga.

12. Warunki wiejskie. Warunki w szkołach powszechnych stwarzają wielkie trudności w dostosowaniu ławek do wzrostu uczni. Trudności te rosną w miarę obniżania stopnia organizacyjnego szkoły, wreszcie stanowią nierozwiązalny zagadnienie w szkołach jedno- i dwuizbowych, gdzie w jednej izbie uczy się kilka roczników. Jak więc pogodzić wymiary ławek, w których czternaście dzieci siedzą na drugą zmianę po siedmioletnich? Jako zalecenie można by przyjąć zasadę, aby w klasach, które zajmują różne roczniki, część ławek ponad liczbę uczni przeznaczyc jako zapas np. dla roczników starszych; w ten sposób klasa wyższa zajmowałaby ławki wyższe i średnie, klasa niższa średnie

Tablica V.



a) Dawny typ ławki szkolnej.



b) Taboret kombinowany.

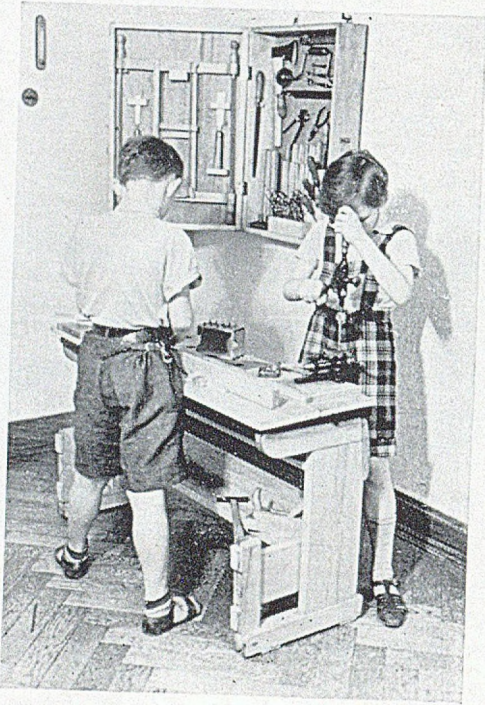


c) Ławka z łącznikiem.



d) Ławka z pochyło ustawionym pulpitem.

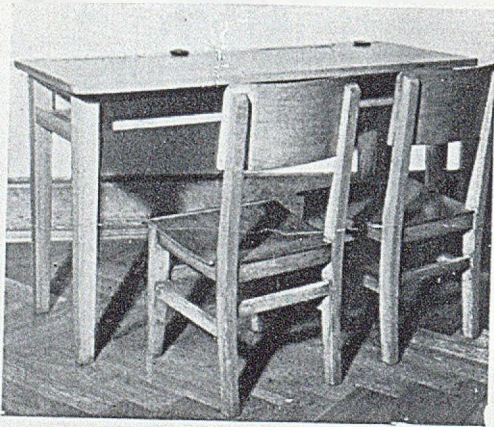
Tablica VI.



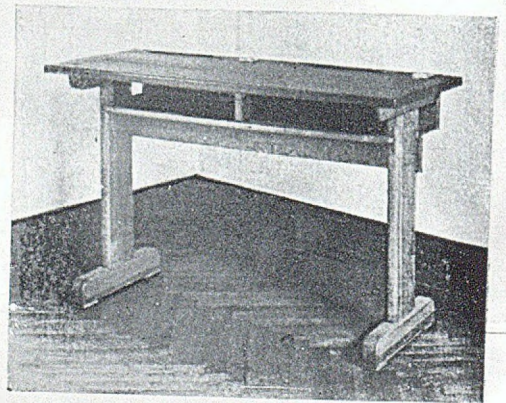
a) Ławka składana (strugnica).



b) Ławka składana (strugnica).



c) Stolik nóżkowy.



d) Stolik stojakowy.

i małe. Jest to czysto teoretyczne rozwiązanie, gdyż wiemy, jak ciasne są izby szkolne po wsiach, jak ponad normę wzrasta liczba uczni. Wobec tego należy raczej dawać dla całej klasy średnie wielkości (numery) ławek, licząc się z mniejszym ich dostosowaniem do wzrostu.

13. Przydział ławek. Wymagania higienistów idą po linii idealnego dostosowania wymiarów ławek do wzrostu uczniów przez dwukrotne w ciągu roku sprawdzanie wzrostu i przydziału odpowiednich numerów. Jesteśmy jednak dalecy od racjonalnego przeprowadzenia tego w praktyce. Nie tylko brak zainteresowania, ale przede wszystkim brak środków finansowych i wreszcie uproszczonych wskazówek i systemu, który by pozwolił wychowawcy mechanicznie kierować sprawą przydziału. Odpowiednie dane, które graficznie mogłyby wskazać przydział do wzrostu uczni w całej klasie odpowiedniego kompletu ławek, byłyby wielką pomocą i wskazówką w terenie. Jako ilustrację tych trudności przytoczę dane statystyczne, które podaje p. Roman Lewicki w swej broszurce o badaniu przeprowadzonym w pięciu szkołach m. Chrzanowa. Badania przeprowadzone dla 600 ławek wykazały tylko 21 ławek racjonalnej konstrukcji, a na tych ławkach tylko 6 uczniów, dobrze siedzących, co stanowiło 0.25% ogólnej liczby badanych dzieci. Podobne warunki panują we wszystkich prawie szkołach powszechnych poza głównymi ośrodkami miejskimi.

14. Stolik i krzesło dla nauczyciela. Do podstawowych mebli szkolnych należy stolik i krzesło dla nauczyciela. Zarówno przy urządzeniu klasy ławkami jak i stolikami, dla nauczyciela przewidziany jest niewielki stolik i krzesło. Winny one odpowiadać normom dla stolików i krzeseł szkolnych najwyższego numeru, tj. N 7, przy czym krzesło powinno być typu takiego, jak krzesła uczniowskie, tj. z oparciem i siedzeniem szczebelkowym lub z klejlonki. Dawny typ katedry obudowanej wyszedł zupełnie z użycia; również nie stosuje się podwyż-

szenia pod stolik, co ma znaczenie przede wszystkim pedagogiczne, gdyż nauczyciel przestaje być związany z miejscem, z którego może wygodnie panować nad klasą, a schodzi pomiędzy uczniów. Od tej reguły są oczywiście wyjątki w tych wypadkach, gdy katedra ma służyć wyłącznie do wykładów, jak np. w wyższych uczelniach. Wtedy zarówno podwyższenie jak i obudowanie, które może kryć mechanizm do podnoszenia pulpitu, są usprawiedliwione.

15. Tablice szkolne. Następnym podstawowym meblem w każdej klasie i pracowni jest tablica. Wychodzą zupełnie z użycia tablice szkolne na stojakach, wykonane z drzewa lakierowanego na czarno. Są one ustawiane pochyło, co należy uważać za niewskazane. Najlepszą tablicą jest duża deska długości 3 m, wysokości 1 m, konstrukcji ramowej, obitej klejlonką, z naklejonym linoleum koloru zielonego. Tablica przy pomocy haków umocowana jest ze wszystkich stron pionowo do muru. Podobnie można wykonać również tablicę przez naklejenie linoleum bezpośrednio na murze, po odpowiednim jego przygotowaniu, przy czym styk linoleum winien być przykryty listwą drewnianą. W klasie może być jedna lub dwie tablice dodatkowe, które pozwolą na równoczesne odrabianie zadań przez uczniów. Zwłaszcza w pracowniach np. matematycznej, rysunkowej i innych pożądane są dodatkowe tablice. Poza zwykłym typem tablicy może być w pracowni stosowana tablica przesuwana pionowo (podwójna lub pojedyncza) z ukrytym za nią ekranem, albo też ekran płócienny może być zawieszony za tablicą i opuszczany przed tablicę. Natomiast zwijanie ekranu na wałek jest niewskazane, gdyż brzegi ekranu niszczą się.

16. Meble skrzyniowe. Oddzielną co do charakteru swego grupę mebli stanowią wszelkie meble o charakterze skrzyniowym, tj. szafy, skrzynie do tablic itp. Są one najczęściej dostawione do ścian pomieszczeń i zestawione w bloki, stanowią przy tym duże płaszczyzny,

których wygląd nadaje pomieszczeniu określony charakter; należy więc poświęcić im specjalną uwagę.

Normalizacja wysunęła szereg zagadnień, które trzeba było rozwiązać i uwzględnić w konstrukcji tych mebli. Przede wszystkim więc meble muszą ściśle dotykać bokami ścian, aby nie tworzyły się za nimi szpary. Ponieważ ściany w pomieszczeniach szkolnych mają zawsze listwę podłogową wys. 16 cm z grubej deski, należy boki szaf wyciąć według profilu listwy.

Szafy ustawione na podłodze nie przylegają dobrze do podłogi. Zazwyczaj podkłada się deseczki, kliny itp., aby szafę dobrze ustawić, przy czym pod szafą zbiera się kurz, który trudno wymieść, jeżeli szpara pod szafą jest wąska. Aby uniknąć trudności usuwania kurzu, należy dno szafy podnieść na wysokość 18 cm, uzyskując w ten sposób dużą przestrzeń pod szafą, z której łatwo kurzu wymieść. Jest to zasadnicze wymaganie w meblach szkolnych, które ma znaczenie nie tylko dla higieny, ale także dla wygody, gdyż pozwala na podchodzenie blisko do mebla bez obijania go nogami, przy czym meble uzyskują lekkość przez ustawienie na bokach z pustką pod spodem. Boki szaf, stanowiące podstawę, winny być przy podłodze częściowo wycięte (2—3 cm), aby utworzyć cztery nóżki, co ułatwia ich ustawienie.

Szafy są najczęściej zestawione w „bloki” bokami do siebie. Aby między szafami nie powstały szpary, boki szaf winny być gładkie, z pełnych desek lub lepiej płycinowe, lecz bez żadnych listew, gzymsików itp. Szafy powinny mieć jednakową wysokość, którą określono w normalizacji na 2.00 m, jako najwyższą, lecz jeszcze odpowiednią do wygodnego sięgania.

Aby jednak umożliwić wyzyskanie pomieszczenia w tym wypadku, gdy mamy dużo pomocy naukowych i przyrządów, a musimy je umieścić w szafach, ponad szafami mogą być ustawione tzw. „nadstawki” w jednej lub nawet dwóch

kondygnacjach. Konstrukcja wierzchu szaf winna więc przewidywać możliwość ustawienia „nadstawek”.

Jeżeli szafy są wykonane z płycin, tzw. filungów, to należy unikać wszelkich listew i ozdób, gdyż na nich gromadzi się kurz. Należałoby w miarę możliwości stosować konstrukcję gładką bez wgłębień, co jednak jest droższe i trudniejsze w robocie stolarskiej.

Podane wytyczne pozwalają na utrzymanie jednolitego charakteru mebli, co ma zwłaszcza duże znaczenie przy urządzeniu stopniowym. Wtedy szafa, którą wstawi się za rok, będzie taka sama, będzie jak się to mówi „pasać” do już istniejącej; razem z nią stworzy jednolity blok.

17. Typy szaf. Normalizacja szaf natrafiała na duże trudności. Jest to mebel, który znajduje się niemal w każdym pomieszczeniu i w każdym mógłby być inny. W jednej pracowni służy na zbiory ptaków, w innej na flaszeczki i pudełeczka. Mogą być jednak ustalone pewne wspólne wymagania i wówczas sprowadza się szafy do kilku typów zasadniczych. Typy szaf są następujące: szafa płaska głębokości 33 cm do zbiorów książek itp., szafa głęboka 60 cm również do zbiorów, szafy szerokie tzw. kredensowe, zestawiane z dwóch części, głębokości 45 cm w górnej części, a 60 cm w dolnej, wreszcie specjalna szafa-biblioteka z oddzielnymi oszklonymi półkami. Wszystkie te szafy mogą mieć nadstawki, wszystkie mogą być całkowicie lub częściowo szklone, lub też całkowicie pełne — co nie zmienia zasady ich normalizacji, tylko w ramy zamiast szkła wstawia się klejonek.

Poza tą grupą normalnych szaf, które mogą być ustawione we wszystkich pomieszczeniach, są jeszcze szafy o charakterze specjalnym, które służą tylko określonej pracowni, jako to: szafy i szafki do narzędzi w pracowniach zajęć praktycznych, szafy wagowe w pracowni fizycznej, szafy do tek rysunkowych itp. Ich konstrukcja będzie jednak oparta na konstrukcji szaf nor-

malnych, jak również wymiary winny być możliwe uzgodnione z wymiarami szaf normalnych.

W budynkach projektowanych mogą być przewidziane wnęki w murach lub między słupami, w których mogłyby być umieszczone szafy. Niezawsze konstrukcja budynku pozwala na tak znaczne ilości wnęk, jakie są niezbędne, gdyż w ścianie korytarzowej przechodzą kanały wentylacyjne; jeżeli jednak jest to możliwe, to należy do tego dążyć. Szafy w murze powinny stanowić jedną całość ze ścianą, w nich pusta przestrzeń pod szafą nie jest pożądana, przeciwnie szafa musi być do dołu zabudowana i listwa przypodłogowa w pomieszczeniu przechodzi przez dół szafy. Szpary, jakie tworzą się po wstawieniu szafy we wnęce, powinny być ściśle przykryte listwami, umocowanymi do ściany i szafy.

18. Meble różne. Dużą grupę mebli stanowią wszelkie meble, przeznaczone do użytku ogólnego jako sprzęty pomocnicze, więc stoliki na kółkach do przewożenia przyrządów, stolik pod gramofon, stolik pod epidiaskop, skrzynki do śmieci, szafeczki do kluczy, tablice i szafki do ogłoszeń, apteczki itp. Są to sprzęty, których wykonanie jest ściśle związane z ich przeznaczeniem, a ich normalizacja uzależniona jest od rodzaju przedmiotu, którym mają służyć, więc np. od wielkości epidiaskopu, gramofonu itp. Podobnie w każdej pracowni specjalnej istnieją takie drobne meble-sprzęty o charakterze specjalnym, jak np. wieszaki do pił, do szczotek, szafka do dzienników itp. Drobne te meble tylko co do ogólnego ich charakteru podlegają kontroli czujnego oka normalizacji, aby na tle innych mebli nie raziły niepotrzebnym szczegółem lub zbędną listewką.

Nie mogliśmy w ramach tego artykułu zawrzeć szczegółowych opisów mebli do różnych pomieszczeń. Pomimo jak najdalej posuniętej normalizacji nie unikniemy setek typów mebli szkolnych, w rzeczywistości niezbędnych, tak różne są wymagania życia szkolnego, które dyktują różne formy mebli. Natomiast

pozostaje do omówienia sprawa wykonania mebli i ich zewnętrznego i wewnętrznego wykończenia.

19. Wykonanie mebli i wykończenie. Ogólną wskazówką dla konstrukcji mebli jest ograniczenie do minimum wymiarów konstrukcyjnych, z zachowaniem jednak niezbędnej dla warunków szkolnych wytrzymałości. Wymiary części mebla wykonanego z desek winny być zaprojektowane zgodnie z grubościami desek rynkowych, aby przy obróbce wymiary mogły być zachowane bez zbytecznego zestrugiwania. W zasadzie meble szkolne są wykonywane z desek klejonych, konstrukcja tzw. „sperrholcowa” nie jest w użyciu, gdyż wymaga fornirowania i jest znacznie droższa. Wypełnienie ram drzwi, boków tylnych ścian powinno być wykonane z klejonki grubości 6—12 mm, zależnie od wielkości płaszczyzny wypełnienia.

Dla mebli szkolnych polecane jest drzewo sosnowe, zdrowe i suche bez sęków i sinek. W zasadzie nawet w częściach wewnętrznych sęczi nie są dopuszczalne, wyjątkowo można się zgodzić na 1—2 sęczi na m², ale zdrowe lub zaprawione po usunięciu. Klejonka użyta na wypełnienie również powinna być sosnowa, wyjątkowo na tyły szaf lub przegródek może być stosowana bukowa lub olszowa. Jako mniej stosowane należy uznać drzewo świerkowe i jodłowe na półki i wnętrza mebli. Łączenia drzewa winny być wykonane dokładnie, bez szpar, i sklejone klejem skórnym na gorąco.

Na konstrukcyjne części mebli szkieletowych, jak stoły, krzesła, taburety, używać należy drzewa bukowego lub brzoźowego; przy wykonaniu w sośnie należy przestrzegać dokładnego dopasowania i sklejenia.

Płyty stołowe, wykonane z desek do czoła i na wpust, powinny być mocowane do skrzyni od spodu bez klejenia za pomocą klocków lub metalowych uchwytów, aby płyty, zsychając się, miały możliwość ruchu swobodnego bez naruszenia konstrukcji. Płyty mogą być rów-

nież wykonane z grubej 12—15 mm klejonki.

W żadnym wypadku nie są dopuszczalne w meblach gwoździe; jedynie śruby mogą być użyte do mocowania listew pod półki, tyłów szaf itp.

Wykończenie powierzchni drzewa może być różne. W zasadzie powinna być powierzchnia pozostawiona w kolorze naturalnym. Przed wykończeniem powinna być powierzchnia starannie wygładzona i wewnątrz mebli pozostawiona surowa lub zaciągnięta pokostem albo lakierem spirytusowym. Zewnętrzna powierzchnia powinna być zaciągnięta dwukrotnie pokostem, po czym zapoliturowana lub pokryta lakierem spirytusowym. Polecane jest pokrywanie powierzchni zewnętrznej lakierami wodnoodpornymi, które dają powierzchnię z połyskiem, odporną na działanie wody.

Polerowanie mebli szkolnych na tzw. „wysoki połysk” jest niewskazane, gdyż meble te są narażone na uszkodzenia, które na gładkiej powierzchni byłoby łatwiej dostrzegalne. Jedynie dla gabinetu dyrektora, ewentualnie pokoi nauczycielskich mogłyby być meble polerowane.

Nie jest również wskazane malowanie farbą olejną i lakierowanie. Uszkodzenia farby są widoczne, a ich naprawa jest trudniejsza, gdyż wymaga dłuższego czasu i specjalisty malarza. Wyjątkowo może być ta technika wykończenia stosowana dla mebli w rozbieralni, kuchni szkolnej i innych pomieszczeniach, w których meble muszą być często zmywane.

Okucia mebli należy stosować wyłącznie mosiężne. Uchwyty do szuflad mogą być mosiężne lub drewniane w formie gałek lub muszli.

20. Uwagi ogólne. Meble szkolne zaspokajają ważne potrzeby szkolnictwa. Obok zadania dostarczenia dostatecznej ilości izb szkolnych, nie mniejszą troską należy otoczyć wnętrza szkolne. Podwaliny pod racjonalną gospodarkę w tym zakresie kładzie system wzorów mebli, jednakowych dla wszystkich

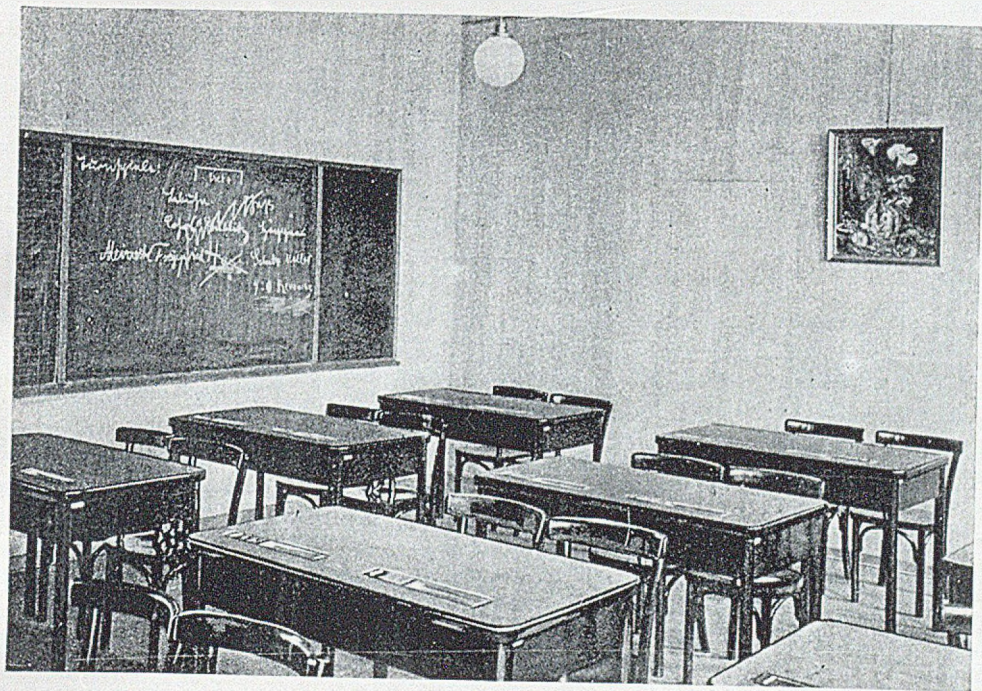
województw, różniących się tylko skalą możliwości w wykonaniu. Pojedyncze szkoły mogą z funduszków własnych na szkielecie wymiarów mebli normalnych tworzyć lepsze, udoskonalone wzory, meble nie tylko dla wygody, ale i dla oka; jednak przeciętne warunki na taki zbytek nie pozwalają.

Przykłady wyjątkowo dobrze wyposażonych szkół zagranicznych (tablica VII) dają nam wzory mebli szkolnych doskonałych, zarówno w formie jak materiale. Nieprędko podobne meble do naszych szkół wprowadzimy. Lepsza jednak z punktu widzenia urządzenia szkolnego jest droga zaspokojenia wszystkich szkół zwykłymi meblami, niż urządzenie kontrastowych wzorówek.

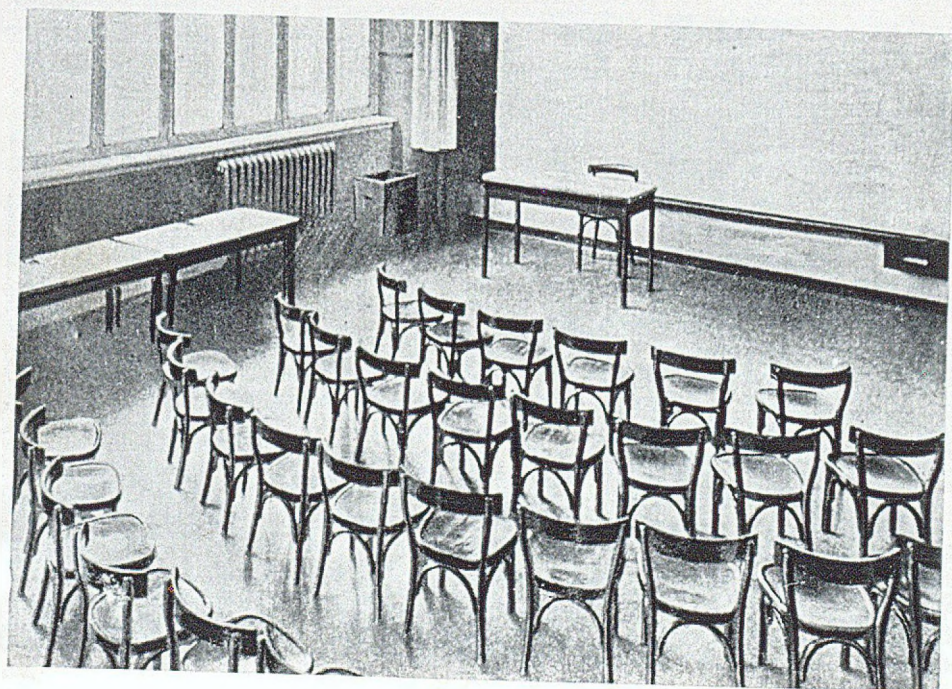
Na tabl. VIII podajemy fotografie urządzenia pracowni normalnymi meblami w tanim wykończeniu, jako dodatnie przykłady, dostosowane do naszych warunków.

21. Uwagi o instalacjach. Uzupełniają meble i sprzęty urządzenia instalacyjne w pomieszczeniach, do których zaliczamy: oświetlenie sztuczne, doprowadzenie wody, kanalizację i gaz. Większość z tych urządzeń należy do działu koniecznych urządzeń higienicznych, i tym samym nie należy do zakresu niniejszego artykułu. Takimi higienicznymi urządzeniami w szkołach są ustępy (klozety), umywalnie, natryski, źródła do picia wody itp.

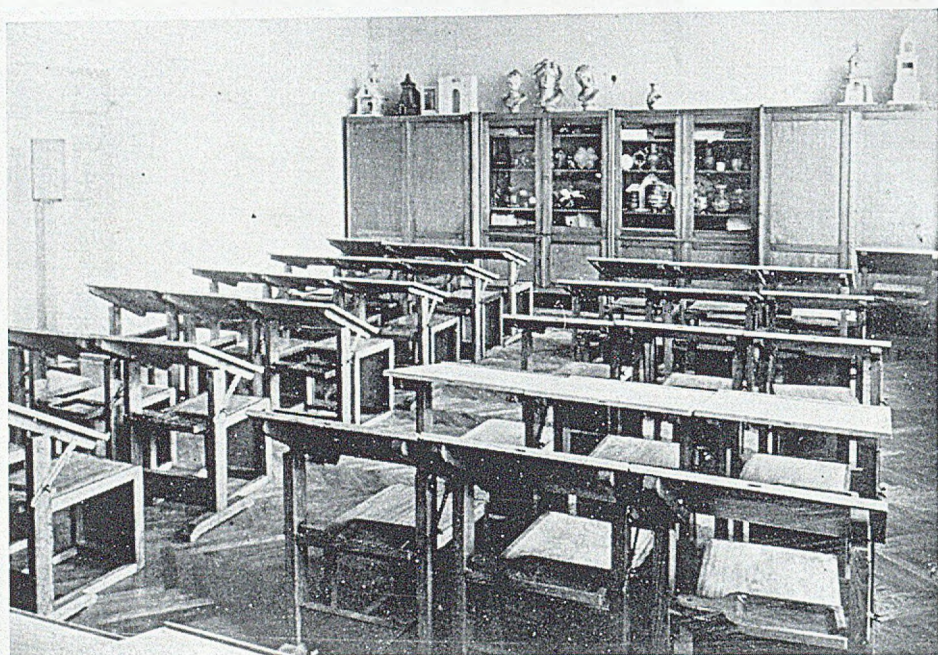
Oświetlenie sztuczne jest konieczne nie tylko w tych szkołach, w których lekcje mogą odbywać się w godzinach popołudniowych, ale także jako zapasowe we wszystkich szkołach w tych wypadkach, gdy dni są pochmurne i światło dzienne jest niewystarczające. Są również pomieszczenia, które mogą być wieczorem użytkowane, jak aula, świetlica, pokoje administracji itp., dla których światło sztuczne jest niezbędne. Miejsce ucznia może być trzykrotnie słabiej oświetlone światłem sztucznym, niż dziennym. Źródła światła powinny być dostatecznie osłonięte, aby oczu nie raził blask. Światło dobre uzyskuje się ze



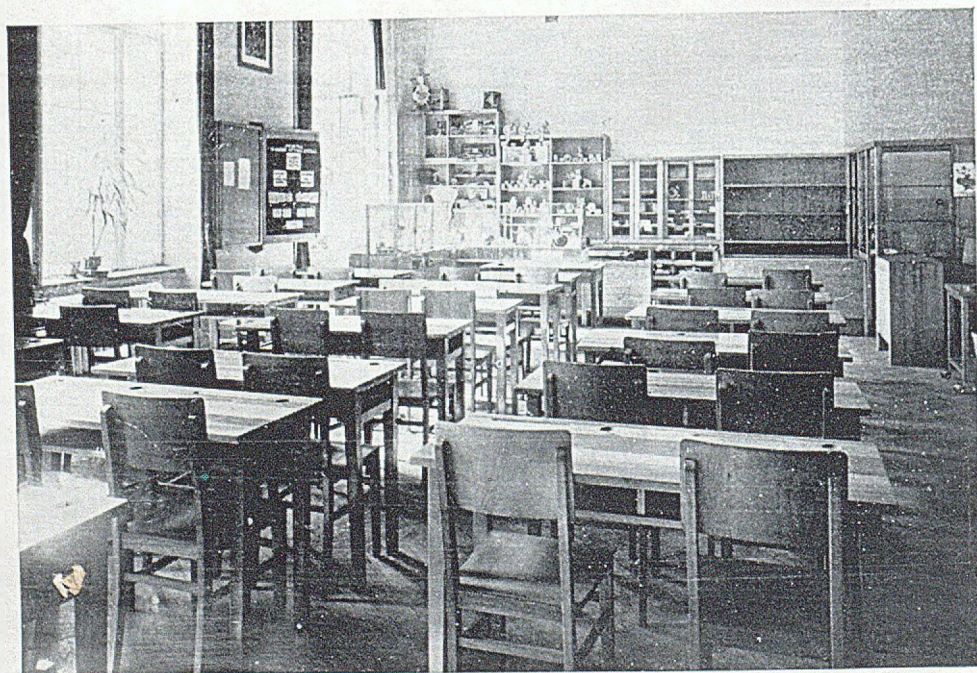
Klasa.



Klasa.



Pracownia rysunków i kreśleń.



Pracownia kupiecka w gimnazjum im. Roeslerów w Warszawie.

szkła opalowego, górą przeświecającego, dołem zaś ze szkła matowego o znacznej przezroczystości. Będzie to tzw. światło półpośrednie. Normalnie w klasie powinno wisieć 6 lamp w odległości około 0,5 m od sufitu. Praktycznie stosuje się w każdej lampie około 90 watów, licząc już 25% na straty światła, spowodowane zakurzeniem i utratą jasności żarówek.

Jako najbardziej wskazany model lamp należy uważać kule o średnicy około 22—25 cm, zawieszane na metalowych rurkach.

Tablice winny być oświetlone lampami w żłobkach lub reflektorach, tj. światłem bezpośrednim. Również miejsca do zawieszania map, tablic poglądowych itp. powinny mieć światło skupione. Do wag, digestoriów itd. należy doprowadzić oddzielne oświetlenie, które może być nawet użytkowane przy świetle dziennym, o ile waga sama nie jest dostatecznie oświetlona.

W każdej klasie może być urządzona umywalnia, nie jest to jednak koniecznością; natomiast niezbędne jest doprowadzenie wody i odpływu w pracowniach, zwłaszcza tych, które mają prace brudzące, jak zajęcia praktyczne, fizyka i chemia, geografia (prace z gliny, plasteliny) itp. Instalacje są osobnym działem, który przy każdym projekcie musi być szczegółowo z fachowcami uzgodniony. Zakres instalacji jest bardziej różny niż urządzeń meblowych; znaczna większość szkół jako instalacje ma blaszane umywalnie i naftowe oświetlenie, ale są i szkoły, w których zarówno ilością jak i wykonaniem instalacje stają się wzorem. Normalizacja urządzeń instalacyjnych jest oddawna sprecyzowana i nie przedstawia tylu trudności, jak dziedzina meblarstwa szkolnego. Przy urządzeniach szkół należy więc temu ostatniemu poświęcać dużą uwagę i podnosić jego poziom.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

Wydawnictwa Ministerstwa W. R. i O. P.

ZESZYT 1. Projekty budynków szkół powszechnych. Rok 1925.

ZESZYT 2. Projekty budynków szkół powszechnych. R. 1926.

ZESZYT 3. Projekty budynków szkół powszechnych (szkoły w rozbudowie). 1931.

ZESZYT 4. Projekty budynków szkół powszechnych (szkoły drewniane). 1932.

ZESZYT 5. Ustępy drewniane i urządzenia ustępowe. 1933.

ZESZYT 6. Zabudowania gospodarcze. Ogrodzenia. Zaopatrzenie w wodę. 1935.

PRZEDSZKOLE. Teren. Urządzenia terenowe. Budynek i jego wykonanie. Urządzenia pomieszczeń. 1935.

GIMNAZJA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE. Teren. Budynki. Instalacje. Meble. 1936.

SZKOŁY POWSZECHNE I STOPNIA. Teren. Budynki. Sprzęty. 1937.

HIGIENA SZKOLNA

napisał

Dr EUGENIUSZ PIASECKI
Prof. Uniwers. Poznańskiego

WSTĘP

1. **Pojęcia ogólne.** Higiena szkolna jest nauką o ochronie zdrowia dźiatwy i młodzieży szkolnej. Jej stosunek do sąsiednich i pokrewnych dziedzin dotyczy nade wszystko higieny ogólnej, wobec której nasz dział stanowi wyspecjalizowane odgałęzienie. Specjalizacja, jak wiele innych, zupełnie usprawiedliwiona koniecznością dokładnego zapoznania się i życia higienisty z tak złożonym kompleksem zjawisk, jak wychowanie, nauczanie i szkoła.

Inna, także niezbyt wyraźna linia demarkacyjna rozgranicza higienę szkolną od wychowania fizycznego. Krótko (choć niezupełnie ściśle) można by ją określić tak: higiena szkolna działa przeważnie zapobiegawczo, walcząc z czynnikami chorobotwórczymi, podczas gdy wychowanie fizyczne popiera normalny rozwój ciała, poza tym zaś wkracza i na pole psychiczno-wychowawcze (urabianie charakteru). Patologia i terapia chorób wieku szkolnego muszą też pozostawać w jak najbliższych stosunkach z naszą dziedziną. Stąd częste i słuszne powoływanie pediatrów na lekarzy szkolnych, zwłaszcza gdy chodzi o szkoły powszechnie.

Pedagogika i dydaktyka, władczynię szkoły, magą osiągnąć swoje cele w całej pełni m. in. pod warunkiem pomyślnego stanu zdrowia wychowanka. Dlatego między ich dążeniami a postulatami higieny szkolnej konieczne okazuje się doprowadzenie do rozumnego kompromisu. Ten zaś będzie miał tym pewniejsze widoki trafnego ustalenia i dobrych wyników, im lepiej pedagog zapozna się ze sprawami zdrowotnymi, a lekarz szkolny z zagadnieniami wychowania i nauczania. Obie strony są tedy skazane na ciągle wzajemne udzielanie sobie wiadomości i spostrzeżeń.

Ale i z pewnymi gałęziami wiedzy technicznej higiena szkolna zniewolona jest utrzymywać kontakt. Nie jest on co prawda tak ciągły i zażyły, jak z omawianymi poprzednio działami, lecz niemniej niezbędny. Należy tu przede wszystkim architektura; ta nawet zdołała już wytworzyć (podobnie jak to stało się z higieną szkolną w stosunku do higieny ogólnej) tu i owdzie specjalistów do budynków szkolnych. Nie inaczej rozwija się dział zwany czasami architekturą wnętrza: umiejętnie wytwórstwo mebli (zwłaszcza ławek) szkolnych. Wreszcie instalacje wszelkiego rodzaju. Współdziałanie i w tym dziale

może iść jedynie drogą kompromisu, który ma przed sobą niemniejsze trudności, jak wspomniane wyżej uzgodnienie między wychowawcą a lekarzem szkolnym.

2. Z dziejów higieny szkolnej. I starożytność i średniowiecze znały już dobrze szkodliwe działanie szkoły na zdrowie wychowanków. Uważano je wszakże za złe konieczne i wówczas i w długich okresach późniejszych. Nie jest na pewno rzeczą przypadkową, że z pierwszymi wyraźniejszymi postulatami tego rodzaju występuje dopiero K o m e n s k i, który równocześnie żąda nauczania powszechnego. L o c k e i R o u s s e a u rozwijają sporo szczegółów higieny wychowawczej; drugi z nich, przynosząc swego Emila na łono przyrody, wypowiada tym samym wojnę ówczesnej niehigienicznej szkole. Myśl ta już potem czyni ciągle postępy. Lata trzydzieste zeszłego stulecia przynoszą pierwszy przykład organizacji nadzoru lekarskiego szkół wielkiego miasta (Paryż); o jedną generację później idą za nim szkoły średnie szwedzkie. Dalej już ruch szerzy się nieprzerwanie, od kraju do kraju. Toruń mu drogę rewelacyjne wyniki masowych badań dziatwy i młodzieży szkolnej, w latach 60-tych do 80-tych, jak prace C o h n a nad wzrokiem dzieci wrocławskich, antropometryczne pomiary dziatwy amerykańskiej B o w d i t c h' a, dane dotyczące ogólnego stanu zdrowia w szkołach duńskich (H e r t e l) i szwedzkich (K e y) i w. in.

Pod naciskiem tych faktów określano warunki zdrowotne budynku i urządzeń szkolnych, powstała higiena wychowania i nauczania, wprowadzono wykłady higieny, popierano nowe metody pedagogiczne i dydaktyczne, udoskonalono opiekę nad dziećmi umysłowo lub fizycznie upośledzonymi, nade wszystko jednak wprowadzono stały nadzór lekarski nad szkołami. Zrazu przodowały w tej akcji większe i bogatsze miasta. Później postarano się o ustawowe zapewnienie tych dobrodziejstw wszystkim szkołom danego kraju; pierwszy przy-

kład wzorowej ustawy tego rodzaju dała Anglia (1908).

3. Higiena szkolna w Polsce. Prekursorami racjonalnej pieczy nad zdrowiem dziatwy szkolnej byli u nas, jak wiadomo: K o n a r s k i, działacze Komisji Edukacji Narodowej (zwłaszcza P i r a m o w i c z), Jędrzej Ś n i a d e c k i, C z a c k i. Pierwszy z nich zażył się dbałością o gmachy szkół pijarskich, oraz przepisami zdrowotnymi. Drudzy rozwinęli te przepisy do dużej doskonałości, a nadto zaprowadzili nauczanie higieny. Wileński profesor dał nam pierwsze polskie dziełko o higienie wychowawczej (zwając ją wychowaniem fizycznym). Ostatni wreszcie powołał w Krzemieńcu pierwszych lekarzy szkolnych.

Następne dziesięciolecia mało sprzyjały postępowi w tej dziedzinie. Dopiero zatem od lat 70-tych, w następstwie uzyskania skromnej autonomii w zaborze austriackim, zaczyna się żywszy ruch. Inicjuje go Tadeusz Ż u l i ń s k i (Lwów) akcją na rzecz nauczania higieny w szkołach, oraz pierwszym polskim podręcznikiem higieny szkolnej. Lata 80-te przynoszą nam pierwsze kolonie wakacyjne (Warszawa, Poznań; inicjator S t. M a r k i e w i c z); 90-te zaś dają zwrot decydujący. Powstaje Warszawskie Towarzystwo Higieniczne wraz z filiami na prowincji i sekcjami higieny wychowawczej, oraz miesięcznikiem własnym („Zdrowie”). Ogłasza się szereg badań masowych dziatwy szkolnej (K o s m o w s k i i in.). Wreszcie Warszawa i Lwów wprowadzają miejskich lekarzy szkolnych.

Na przełomie stuleci nadzór lekarski doznaje zrównania z najlepszymi wzorami Zachodu w czołowych polskich szkołach prywatnych zaboru rosyjskiego (inicjator: S t. K o p c z y ń s k i). Od przełomu stuleci też otrzymujemy coraz więcej wzorowych gmachów szkolnych. Małopolska uczestniczy w tym ruchu głównie za sprawą H. J o r d a n a.

W wyniku ostatecznym odrodzona Rzeczpospolita otrzymuje w spadku po

latach minionych nie tylko chlubne tradycje, lecz silny ruch naukowy, spopularyzowany wśród ogółu społeczeństwa, wiele wzorowych organizacji i urzędzeń i, co najważniejsza, liczny i doborowy sztab specjalistów naszej dziedziny. Ale też zadanie, jakie musieli podjąć, było i jest olbrzymie, zwłaszcza w zakresie budownictwa szkolnego. Najdonioślejsze triumfy uzyskano na polu upowszechnienia nadzoru lekarskiego. W r. szk. 1930/31 tylko 3% państwowych szkół średnich i seminariów oraz 7% państwowych szkół zawodowych nie posiadało lekarzy szkolnych. Miasta większe idą w te ślady (na czele Warszawa z 56, Łódź z 25 lekarzami dla szkół powszechnych; ogółem w 24 miastach, 216 miejskich lekarzy szkolnych). Przesilenie finansowe Państwa i samorządów odbiło się niestety w latach ostatnich pewnym pogorszeniem tych stosunków.

Postęp tu omawiany jest oczywiście dziełem wielu pracowników. Lecz szczególnym szczęściem dla Polski było pozyskanie na organizatora całości wspomnianego już St. K o p c z y ń s k i e g o (ostatnio jako naczelny wizytator higieny w Ministerstwie Oświecenia). Lwią część zasługi jemu przypiszemy. Ruch naukowy tej dziedziny zdobył nową podporę w katedrach higieny wydziałów lekarskich (prof. G ą d z i k i e w i c z, Kraków i in.). Poznań otrzymał nadto katedrę higieny szkolnej (wiąz z teorią wychowania fizycznego). Tam też powstaje czasopismo „Wychowanie Fizyczne” (od 1920; w r. 1932 przeniesione do Warszawy), poświęcone w znacznej części zagadnieniom higieny szkolnej. Literaturze książkowej przodują dwa wydania wielkiego podręcznika zbiorowego pod redakcją Kopczyńskiego („Higiena szkolna”).

WARUNKI ZDROWOTNE BUDYNKU SZKOLNEGO

4. Położenie. Już teraz, na wstępie stajemy przed typowym przykładem konieczności zawarcia kompromisu między kilkoma częściowo rozbieżnymi postulatami natury zdrowotnej, pedagogicznej i ekonomicznej. Dziecko nie powinno mieć do pokonania między domem a szkołą drogi przekraczającej 3 km. Z drugiej strony budynek szkolny trzeba umieścić, w miarę możliwości, w otoczeniu zdrowym i pięknym, w bezpośrednim sąsiedztwie pól i lasów, lub przynajmniej ogrodów, z dala od źródeł przywiewów i hałasów (fabryki, koleje, tramwaje, targowiska itp.).

Obszar przeznaczony na szkoły oblicza się na najmniej 5500 m² dla szkoły 1—3-klasowej, 8500 m² zaś dla 4—7-klasowej. Tylko w trudnych warunkach większych miast można tę normę zmniejszyć (rezygnując np. z ogrodu szkolnego i mieszkania kierownika). Ogółem należy pamiętać, że szkoła wraz ze swym boiskiem, ogrodem i dalszym otoczeniem przez znaczną część dnia

staje się środowiskiem dla setek organizmów młodocianych, a więc bardzo wrażliwych. W licznych też przypadkach jest z natury rzeczy powołana do tego, by wyrównywać pewne braki zdrowotne środowiska domowego ucznia.

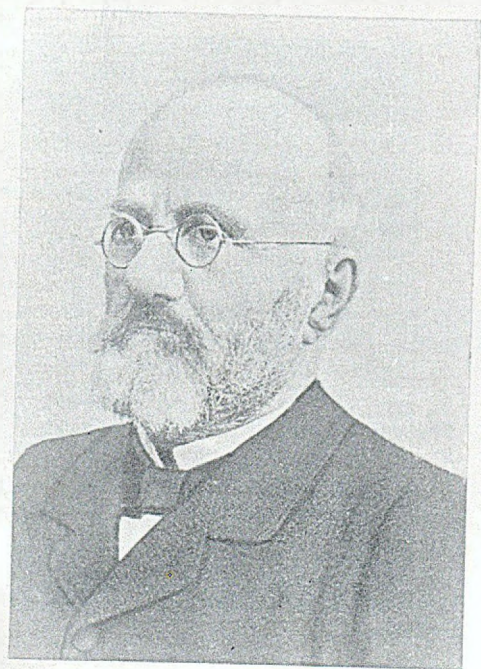
5. Pokój klasowy. Ta najważniejsza część budynku szkolnego musi spełniać cały szereg wymagań higienicznych. I tak, przede wszystkim co do orientacji swych okien wobec s t r o n ś w i a t a, winna zapewnić możliwie wielką sumę nasłonecznienia murów. Lecz i wewnątrz klasy, przy zalecanym dość często zwróceniu na południowschód, korzysta z promieni, które jednak nie sięgają w czasie lekcji zbyt głęboko. Inni są za orientacją odpowiadającą końcowi lekcji (południe lub PdZPd), by bez kolizji z pracą ucznia dać ścianom klasy maksimum osuszenia i nagrzania. Oczywiście w budynkach wielkich nie zapewnimy wszystkim klasom tych warunków; zadowolimy się nawet częstokroć tylko uniknięciem



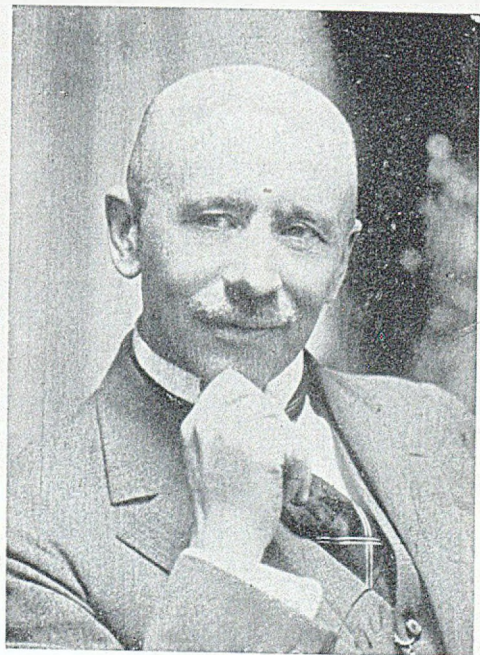
Tadeusz Zuliński.



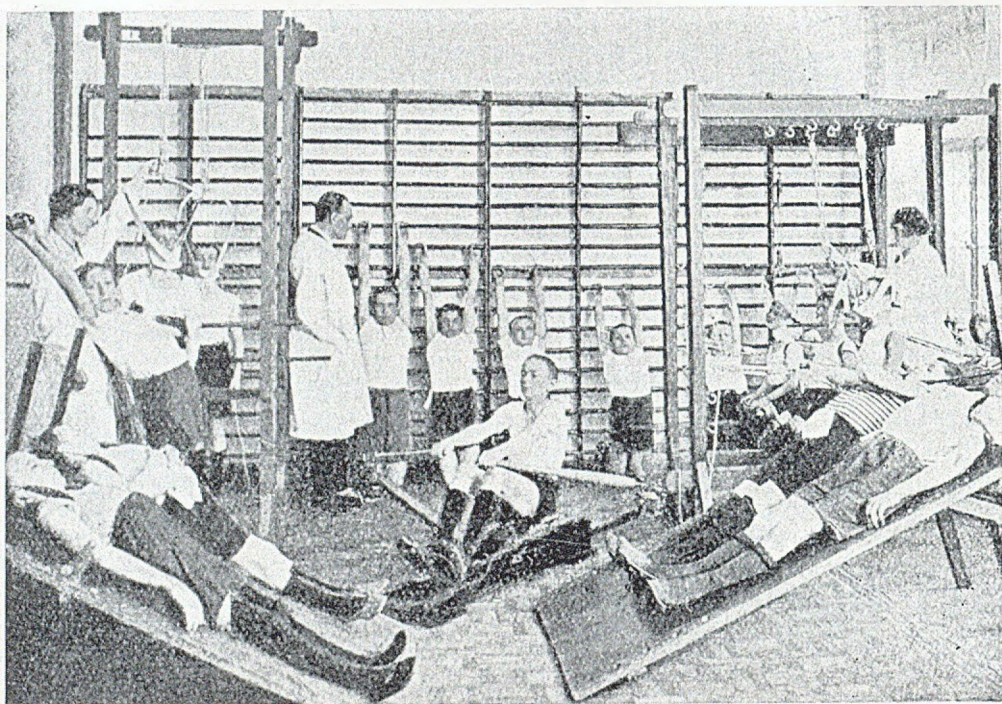
Stanisław Markiewicz.



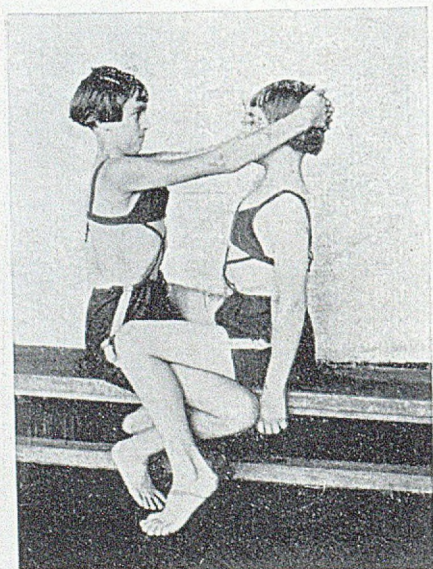
Henryk Jordan.



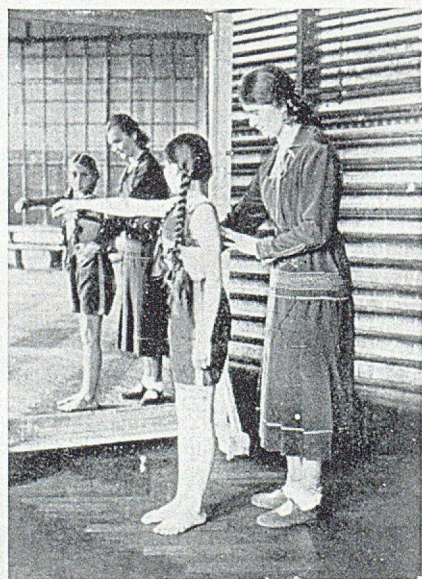
Stanisław Kopczyński.



Poradnia ortopedyczna szkolna w Warszawie (z Koczyńskiego).



Ćwiczenie mięśni karku.



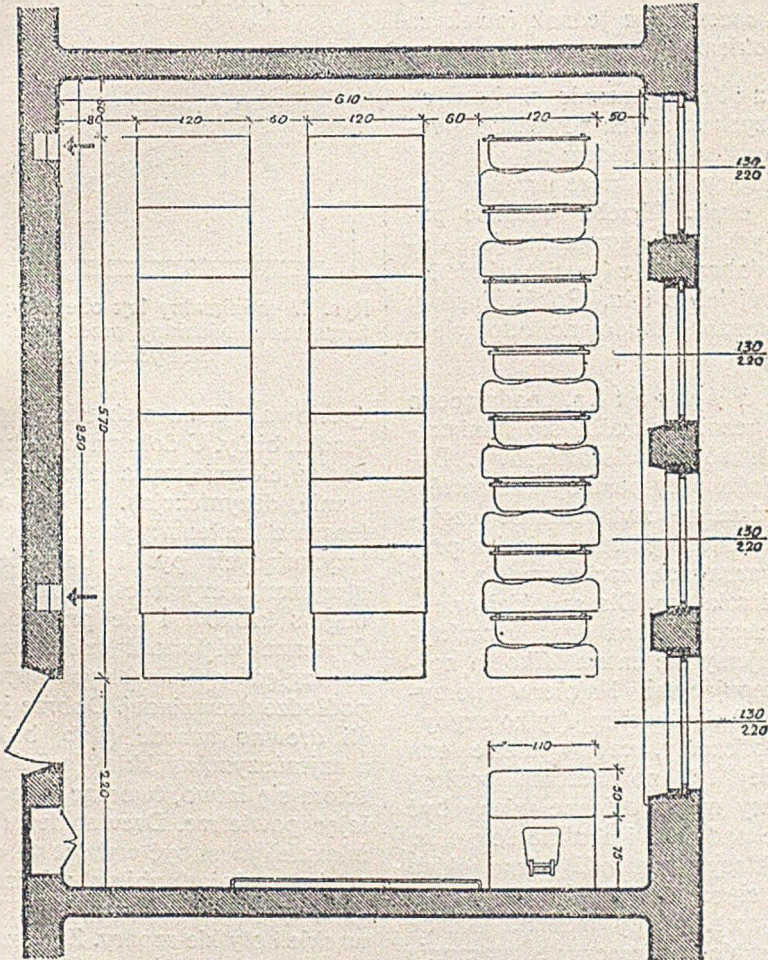
Kontrola postawy przy pomocy lustra.

Gimnastyka wyrównawcza szkół poznańskich (Dega).

orientacji północnej, czy jej silniejszych domieszek.

Wymiary klasy mają określone granice minimalne i maksymalne. Pierwsze z nich to najmniej 1 m² podłogi

z ostatniej ławki uczeń dobrze widział i słyszał; 6 m szerokości, by (przy oknach tylko z lewej) najdalszy od okna uczeń miał dość światła dziennego. Wysokość 3,50 do 4 m. Tym sposobem nie



Rys. 7. Rzut poziomy pokoju klasowego (Eychhorn).

gi i 3,5 m³ (dla starszych więcej) powietrza na jednego ucznia. Poza tymi ogólnohigienicznymi względami (unikanie ścisku, utrudniającego regulację ciepła i wzmagającego okazje do zetknięć wzajemnych i zakażeń; wentylacja), są też inne, zależne od zajęć szkolnych. Te nam dyktują maksyma: 9 m długości, by

tylko pedagogiczno-dydaktyczne, lecz i zdrowotne postulaty ograniczają liczbę dzieci w klasie do czterdziestu kilku najwyżej. Niestety, trudności finansowe i organizacyjne nieraz (w okresie przesilenia zaś w większości szkół) każą przekraczać tę normę.

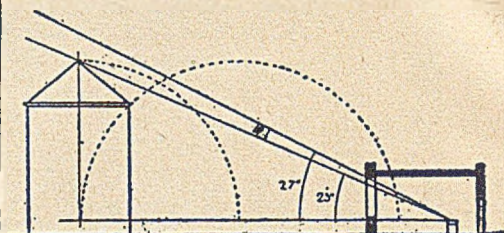
Wolne miejsca (przejścia) w klasie: pas 2 m wzdłuż przedniej ściany (przy katedrze); po pół m przy ścianie okiennej oraz tylnej; po 60 cm między ławkami; 1 m przy ścianie odokiennej. Staramy się w ten sposób dać uczniowi konieczne minimum swobody ruchów, nie rozsuwając jednak ławek za daleko od okien.

Światło wyłącznie z lewej jest w naszych szkołach powszechną regułą, dyktowaną względem na cień ręki nie zasłaniający liter, które uczeń w danej chwili pisze. Trzeba wszakże pamiętać o tym, że dopuszczalne jest dodatkowe (słabsze niż z lewej!) oświetlenie z prawej lub z tyłu. Pokój klasowy wówczas można zbudować odpowiednio szerzej.

Ilość światła, padającego na pulpit ucznia, określa się minimalnie na 50 luksów (świecometrów). Badania tej ilości przy pomocy fotometrów są bardzo żmudne, zwłaszcza ze względu na konieczność powtarzania ich przy różnych warunkach zachmurzenia, porach dnia i roku itp. Dla szybkiej orientacji, wystarczającej na ogół w praktyce, posługujemy się zatem kilkoma normami następującymi. Najpierw mierzymy powierzchnię świetlną (tylko szyby) okien i obliczamy, czy wyniesie ona przynajmniej $\frac{1}{5}$ powierzchni podłogi klasy. Filary międzyokienne winny być nie szersze nad 1 m i skośnie ścięte ku środkowi klasy. Krawędź górna okien pozioma i sięgająca jak najbliżej sufitu (max. 50 cm). Ramy okienne wąskie i rzadkie, szkło przezroczyste, starannie myte. Z każdego miejsca uczniowskiego oko (ustawione w poziomie pulpitu) widzi kawałek nieba. Pomiarów dokładniejsze obliczają minimalny kąt, którego wierzchołek leży w oku, ramiona zaś obejmują górny i dolny koniec tego skrawka firmamentu, na 40° . Wynika stąd, że np. jakiś budynek naprzeciw szkoły, by nie zmniejszać tego kąta, musi być od niej oddalony na co najmniej podwójną wysokość własną, mierzoną

do linii poziomej, przechodzącej przez oko.

Piecza o wzrok ucznia w dalszym ciągu decyduje o wyglądzie ścian pokoju klasowego. Są one gładkie lecz matowe, malowane w kolorach, które odbijają dużo promieni, nie męcząc jednak oczu



Rys. 8. Minimalny kąt obejmujący skrawek firmamentu widziany przez ucznia w klasie (Eychhorn).

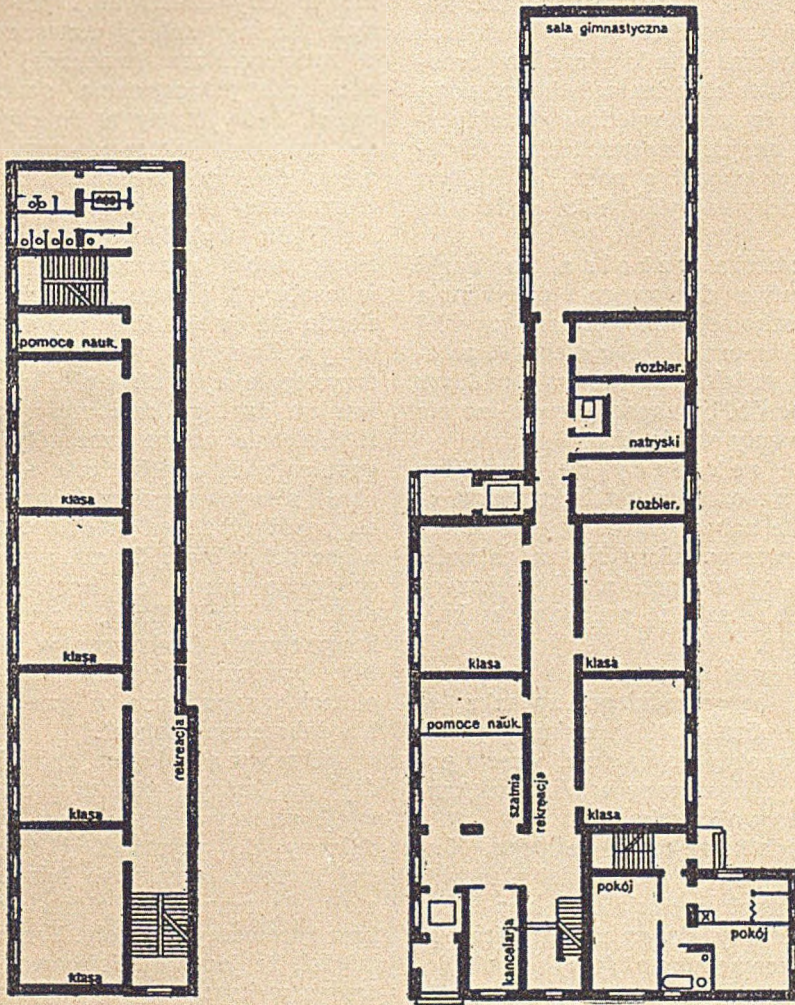
(perłowa, jasno-niebieska itp.). Sufit gładki, biały. U dołu na wysokość 1,50 m odcień ciemniejszy a farba olejna (zmywanie, dezynfekcja). Podłoga najlepsza z linoleum: gładka, bez szpar zatrzymujących pył i bakterie, ułatwia utrzymanie czystości, a przy tym tłumi odgłos kroków i źle przewodzi ciepło. Ogromna większość szkół musi jednak ze względów finansowych poprzestać na podłodze drewnianej. Dobrze jeszcze, jeśli drewno twarde (dąb, buk); gorzej z najtańszym, miękkim (sośnina itp.), bo ściera się łatwo, tworząc wyboje i zapyłając powietrze. Drewno też (zwłaszcza miękkie) musi być wyborowe, suche, bez sęków, o słojach zbitych; deszczułki wąskie, spajane na wpust, dają liczne lecz wąskie i płytkie szpary. Zapuszczenie gorącym olejem lnianym, a nadto pokostowanie lub farba olejna dopełniają całości (o zaprawie pyłochłonnej później), utrudniając tworzenie wybojów i pyłu. Wszystkie krawędzie pokoju zaokrąglone dla łatwiejszego oczyszczenia.

6. Inne pokoje. Warsztaty dla uczniów (obróbka drewna, metali, kartoniarstwo itp.) umieszczamy na parterze; w razie wyjątkowej ciasnoty zadowolimy się poddaszem lub (zupełnie

suchymi) suterrenami. Miejsca trzeba tu w dwójnasób, w porównaniu z klasą (2 m² podłogi na ucznia).

Sala gimnastyczna pomieści się najlepiej w osobnym skrzydle bu-

kość 5,5 m. Duże okna w obu dłuższych ścianach (dolny brzeg najmniej 1,5 m od podłogi, by umożliwić użycie piłek) ułatwiają przewietrzanie na przestrzeni. Podłoga (dla sprężystości przy biegach,



Rys. 9. Jednostronnie i obustronnie obudowany korytarz szkolny (Eychhorn).

dynku (gwar, wstrząsy), w bezpośrednim sąsiedztwie boiska. Wymiary nie mniejsze niż 3 m² powierzchni podłogi na ucznia, konfiguracja najkorzystniejsza prostokąta $n \times 2n$, a zatem dla klasy z 50 dzieci np. 9×18 m. Wyso-

skokach etc.) z wąskich deszczulek doborowej jedliny, napuszczana 2 do 3 razy do roku gorącym olejem lnianym lub linoleum na podkładzie z miękkiego drzewa. Obok znajduje się szatnia, umywalnia, pokój na przenośne sprzęty ćwiczeb-

ne; pożądane też natryski. Używanie tej sali na inne cele (sala aktowa, sala zebrań itp.) niewskazane ze względu na niemożliwe wówczas utrzymanie należytej czystości.

Podobnie jak warsztat i sala rysunkowa może być w razie konieczności umieszczona na poddaszu i mieć wówczas światło górne lub górnoboczne. Również orientacja ku północy, pożądana tu ze względów dydaktycznych, nie znajdzie zastrzeżenia u higienisty, gdyż chodzi o pokój, w którym uczeń przebywa tylko kilka godzin na tydzień.

Kuchnia szkolna do nauki gospodarstwa domowego i dożywiania dziatwy szkolnej ma wymiary zwykłej klasy. Umieszcza się ją w suchym i przewiewnym podzieleniu lub na poddaszu w taki sposób, by zapachy kuchenne nie przedostawały się do klas.

Sale rekreacyjne przydatne wszędzie a niezbędne, gdzie korytarze za wąskie dla zabaw dzieci w dnie słotne podczas przerw. Liczy się tu najmniej 1 m² podłogi na ucznia. W większych budynkach te sale są pożądane na każdym piętrze.

Pomijamy tu szereg innych pokoi, nie mających bezpośredniego związku ze zdrowiem ucznia. Na wzmiankę zasługuje tylko pokój lekarza, wraz z poczekalnią, umieszczony w bliskości kancelarii kierownika szkoły.

7. Dodatkowe części budynku. Korytarze mają w najlepiej planowanych szkołach wejścia do klas tylko z jednej strony, drugą zaś graniczą ze światłem zewnętrznym (obudowanie jednostronne). Daje to dobre warunki oświetlenia, przewietrzania i czystości. Niestety ze względów finansowych zbyt często obudowuje się obustronnie, co należałoby bezwzględnie zabronić. Niezłe wyniki otrzymuje się natomiast drogą kompromisu, przerywając obustronność w kilku miejscach dla dopuszczenia światła i powietrza.

Już dla obudowy jednostronnej i wówczas, gdy korytarz służy celom

wyłącznie komunikacyjnym, oblicza się jego szerokość na najmniej 3 m. Najczęściej jednak rola korytarza na tym się nie kończy: służy też jako szatnia i zastępuje salę rekreacyjną. Wtedy szerokość winna wzrosnąć do 4,5 m minimalnie a przy obudowaniu pół-obustronnym, szatnie należy umieszczać tylko w rozszerzeniach (wnękach) przy oknach ich jednostronnie obudowanych części. Znowu mamy tu do czynienia ze szczegółami lekceważonymi jeszcze u nas dość powszechnie dla opacznie zrozumianej oszczędności.

Tylko wyjątkowo zamożne szkoły mogą sobie pozwolić na szatnie w osobnych pomieszczeniach (w podziemiu dla całej szkoły lub obok każdej klasy). Zajmiemy się tu zatem jedynie przystępniejszym dla ogółu uczelni użytkowaniem do tego celu części korytarza. Higienicznie ważne szczegóły tego zagadnienia to zapobieżenie stykaniu się ubrań różnych uczniów (choroby zakaźne, pasożyty); stąd odległość wzajemna wieszadeł najmniej 30 cm, a również odgródzenie szatni od korytarza siatką drucianą itp. Dalej, przewietrzanie i ogrzewanie (zwłaszcza w czasie słoty): wspomniana już wnęka przy oknach, zaopatrzona w grzejniki, spełnia dobrze ten postulat.

Umowy w alnie, co najmniej po jednej na każdym piętrze obok ustępów są koniecznym warunkiem wdrażania dziatwy do czystości. Ustępy źle umieszczone, urządzone lub utrzymane stają się prawdziwą plagą dla stosunków zdrowotnych szkoły. Trzeba też pamiętać, że jedynie miejscowość zaopatrzona w kanalizację i wodociągi może sobie pozwolić na umieszczenie tych urządzeń w budynku szkolnym. A i wówczas trzeba dołożyć wszelkich starań, by wzywiny nie dostawały się do korytarzy, a stamtąd do klas. Najlepszą gwarancją w tej mierze daje dobudówka, sięgająca w głąb podwórza a połączona na każdym piętrze z korytarzem-sionką stale na przetrzała przewietrzana. Jeśli o tym zapomniano przy projektowaniu,

należy przynajmniej zdwoić czujność co do wentylacji ustępów, przedsiönka między ustępami i korytarzem, jako też samoczynnego zamykania drzwi po jego obu stronach. Także splukiwanie samoczynne jest jedynie pewne, zwłaszcza w szkołach powszechnych. W miejscowościach bez wodociągów i kanalizacji budujemy ustępy w odległości 10—20 m od gmachu szkoły, unikając strony, z której wieją najczęstsze wiatry. Pomijamy tu resztę szczegółów, jako należąca do higieny ogólnej i budownictwa.

Wodę do picia winniśmy udostępnić uczniom na korytarzu każdego piętra. W szkołach, zaopatrzonych w wodociąg, będzie to najczęściej kurek otwieramy na czas przerw tak, że prąd wody stale opłukuje kubek umieszczony w muszli poniżej. Wzmaga to bezpieczeństwo od zakażeń, które zresztą staramy się podtrzymać pouczeniami o konieczności starannego płukania wspólnego naczynia przed i po picu. Bliższe ideału (choć kosztowniejsze) są małe wodotryski o słabym prądzie, otoczone brzegiem takiej wysokości, że nie dozwala dotknąć ustami rurki. W budynkach bez wodociągów ustawia się duży zbiornik wody do picia i postępuje zresztą jak wyżej.

Natryski są urządzeniem nieodzownym w prawdziwie nowoczesnej szkole. Umieszczamy je w obszernym, widnym, dobrze ogrzewanym i przewietrzanym podziemiu, licząc na obsłużenie równoczesne, we wspólnej salce, połowy normalnej klasy. Starsze instalacje (które u nas jeszcze przeważają) izolują poszczególnych uczniów tylko w szatni sąsiadującej z natryskami, nie zaś podczas samej kąpeli. Później poczyniono lepsze doświadczenia (zwłaszcza gdy chodzi o dziewczęta lub starszych chłopców) z salką natrysków również podzieloną na kabiny. Oczywiście podwyższa to koszt instalacji i komplikuje nadzór ze strony służby i nauczycielstwa. Lecząc tę cenę otrzymujemy lepszą frekwencję kąpeli, a nadto nie wchodzimy w niepotrzebny konflikt z cennym i ze

stanowiska biologicznego poczuciem wstydu. Do natrysków wrócimy jeszcze później, przy omawianiu czystości w szkole.

8. Boisko. Ogród. Boisko przy budynku szkolnym należy obliczać tak, by na każde dziecko przypadało najmniej 5 m². Da to, dla normalnej szkoły 7-klasowej, powierzchnię 1750 m², a przy klasach równoległych odpowiednio więcej. Nadto jednak i zarysy tej przestrzeni nie są obojętne. Boisko bowiem ma służyć nie tylko jako miejsce swobodnych, nieorganizowanych zabaw w czasie przerw, lecz także gimnastyce, grom i sportom w godzinach na ten cel przeznaczonych. Pożądany zatem będzie prostokąt, odpowiadający choćby wymiarom wymaganym przy palancie (30 × 60). Brzegi boiska obsadzamy cienistymi drzewami, nawierzchnię zaś żwirujemy, starannie walczymy i skrapiamy. Szkoły średnie (i najwyższe klasy szkół powszechnych) potrzebują poza tym, dla większych gier i sportów w godzinach popołudniowych, boiska-stadionu trawiastego, okolonego bieżnią żużlowaną (patrz rozdział „Wychowanie fizyczne”). U nas wyjątkowo tylko zdarza się, by jedna szkoła zdobyła się na takie urządzenie własne. Wcale nieźle jednak działają stadiony, budowane przez samorządy lub wspólnym kosztem kilku szkół, przy odpowiednim podziale godzin i dni.

Ogród szkolny, o powierzchni obliczanej na około 2500 m², służy nauczaniu pogładowemu przyrodoznawstwa, lecz zarazem daje działwie sposobność do pracy ogrodniczej, zwiększa zatem ilość czasu spędzanego pod działaniem wolnego powietrza i słońca oraz ruchu.

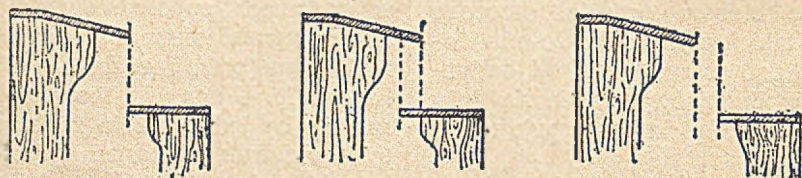
9. Urządzenie wewnętrzne. Ławki szkolne będą jedynym sprzętem, którym się zajmiemy, tylko one bowiem mają doniosłe znaczenie zdrowotne. Co prawda, samo przebywanie w jednej z najmniej zdrowych pozycji — siedzącej — w ciągu szeregu godzin zrzędu dzień w dzień musi się odbijać niekorzystnie

na zdrowiu ucznia, staramy się przeto tę sedenterię szkolną ograniczyć (o czym później). Niezależnie od tego wszakże stwierdzono wielokrotnie, że dobre lub złe ławki mają poważny wpływ na te zjawiska, przede wszystkim zaś na rzadsze lub częstsze występowanie wad postawy i krótkowzroczności.

Najważniejsze pod względem higienicznym wymiary ławki szkolnej dotyczą stosunku wzajemnego pulpitu i siedzenia. Pierwszy z nich to *r ó z n i c a*: linia pionowa, mierząca różnicę poziomów tych dwóch części ławki. Rzecz jasna, że wartość jej musi być dostosowana do wzrostu ucznia. Istotnie obliczono, że wynosi ona normalnie około 1/7 długości ciała dziecka, dla którego dana ławka jest odpowiednia. Zbyt wielka różnica przyczynia się do powstania zbroczeń kręgosłupa (skolioz), bo np. dla oszczędzenia wysiłku przy pisaniu trzyma uczeń tylko prawe przedramię na pulpicie, lewe zaś poniżej. Zbyt mała

np. 115—125, 165—175 cm). Władze oświatowe komunikują te dane wytwórcom-specjalistom, u nas zaś nadto ogłosiły pomiary i rysunki, które umożliwią prawie wszędzie wykonanie dobrych ławek przez miejscowych stolarzy (nie bez kontroli oczywiście). Nauczyciel mierzy wzrost uczniów danej klasy z początkiem roku szkolnego; na tej podstawie oblicza, ile mu trzeba ławek różnych typów (dla jednej klasy zazwyczaj 2 lub 3 typy, w proporcjach rozmaitych). Stosownie do wyniku wymienia niektóre ławki i rozsadza uczniów odpowiednio. Przy tym mniejsze typy naogół umieszcza się ku przodowi, czyniąc wyjątki (za radą lekarza szkolnego) dla niedowidzących lub niedosłyszących, jak o tym poniżej.

Drugi najważniejszy wymiar nazywamy *o d s t ę p e m*. Jest to pozioma odległość między tylnym brzegiem pulpitu a rzutem jego na płaszczyznę siedzenia (ewent. na jej rozszerzenie ku



Rys. 10. Odstęp zerowy, ujemny i dodatni (Eychhorn).

różnica znów wymaga wzmoczenia wypukłości (kifozy) piersiowej części kręgosłupa. W obu przypadkach nadto możemy obawiać się niekorzystnego działania na wzrok (przybliżenie oka do pulpitu, to znów nachylenie głowy; patrz niżej, przy krótkowzroczności).

Jak w praktyce przystosować ten wymiar do potrzeb ucznia? Oto na podstawie tysięcy pomiarów, dokonanych na dziatwie i młodzieży szkolnej danego kraju czy regionu, ustala się szereg (u nas 7) *t y p ó w ł a w e k s z k o l n y c h*¹⁾, z których każdy odpowiada pewnym granicom długości ciała (więc

przodowi). Odstęp może być zerowy, ujemny lub dodatni. Znaczenie jego zdrowotne zaznacza się tylko w związku z czynnością, jaką uczeń jest zajęty. *P i s a n i e* wymaga odstępu *u j e m n e g o*, gdyż ręka i znaczna część przedramienia musi leżeć na pulpicie, przy odstępie tedy dodatnim zwiększyłaby się kifoza i nachylenie głowy (podobnie jak przy za małej różnicy, p. wyżej). Musimy jednak pamiętać, że odstęp ujemny ma poważną wadę tak, że poza pisaniem nie można go zalecać: upośledza swobodę ruchów.

Dlatego to przy wszystkich innych czynnościach (*c z y t a n i e*, *s ł u c h a n i e* *w y k ł a d u*, *rysunek odręczny itp.*)

¹⁾ Por. artykuł „Urządzenia szkolne”.

odpowiedniejszym jest odstęp d o d a t n i. Jak teraz pogodzić te dwa wskazania? Jedno z rozwiązań, prostsze i tańsze, lecz mniej zadowalające, polega na kompromisie. Jest to odstęp z e r o w y. Budujemy ławkę tak, że ten odstęp mamy stale. Przy obu typach zajęć będzie on niecałkiem dobry, ale też niezupełnie zły. Uciekamy się doń tam, gdzie kwestia kosztu (tak konstrukcji, jak późniejszych częstszych naprawek) nie pozwala na sprawianie ławek z p u l p i t e m r u c h o m y m, dozwalającym każdej chwili zamienić odstęp dodatni na ujemny i naodwrot. Bywa to najczęściej pulpity z płytą suwaną, którą uczeń, chcąc pisać, przyciąga ku sobie (schowany pod płytą kałamarz staje się dostępnym tylko po tym przysunięciu, co uniemożliwia niewłaściwe użycie). Swoboda ruchów (także oddechowych) zwiększa się nadto łukowatym wycięciem brzegu pulpitu. Daje ono dobre oparcie przedramionom piszącego, równocześnie jak najmniej krępując jego tułów; jest pożądane przy obu rodzajach konstrukcji.

Płyta pulpitu ma też n a c h y l e n i e ku uczniowi, niezbędne dla ograniczenia nieuchronnego niestety nachylenia głowy, tak przy pisaniu, jak czytaniu. Dla pisania tego nachylenia płyty nie możemy zwiększyć powyżej jakich 10°, by oparcia przedramion nie uczynić iluzorycznym i nie przekroczyć miary zmęczenia mięśni. (W latach ostatnich wprowadzono tu i owdzie, zamiast ławek, stoły i krzesła, por. art. „Urządzenia szkolne”, tabl. VI-c). Za cenę rezygnacji z nachylenia płyty, uzyskano możliwość np. zamiany klasy na pracownię — rzecz i zdrowotnie pożądaną).

Lekkie nachylenie w tył zresztą dotyczy również s i e d z e n i a oraz o p a r c i a (zaplecka) ławki. Pierwszy z tych szczegółów dyktuje nam взгляд na częste złe przyzwyczajenie uczniów do garbienia się przy użyciu tylko przedniej części siedzenia. Drugi daje mniejsze zmęczenie mięśni grzbietnych dzie-

ka, zwłaszcza w kombinacji z innym jeszcze szczegółem: oparcie winno sięgać wzwyż do połowy łopatki.

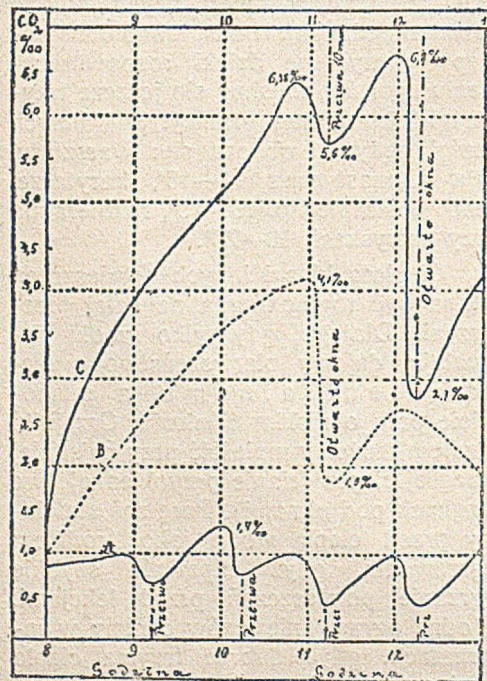
Inne zasady przejdziemy krótko. Ławka winna być najwyżej dwusiedzeniową, nie tylko dla łatwiejszej komunikacji, lecz i dla ograniczenia skupień i zetknięć uczniów (regulacja ciepła, zakażenia). Budowa ławki zyska na jak największej przejrzystości (kontrola i utrzymanie czystości), trzeba więc usunąć wszelkie zbędne części (progi po bokach itp. „Urz. szk”. tabl. V-c) a podnóżki ograniczyć tylko do klas najniższych (gdzie ławki można zbudować nieco wyżej, zmniejszając zmęczenie nauczyciela przy kontroli pracy dzieci).

10. Ogrzewanie. Ciepłota, do jakiej należy ogrzać klasy szkolne w chłodniejszej porze roku, waha się w przepisach różnych krajów od 15 do 18° C. Zależy to w znacznej mierze od zwyczajów narodowych, ulegających trudno i rzadko zmianom. U nas, mimo duże postępy poczynione dzięki rozpowszechnieniu sportów, musimy się jeszcze trzymać blisko górnej granicy. Dla innych części budynku oblicza się: warsztaty, sala gimnastyczna 14—16°, korytarze, schody, szatnie itp. 13—15°, rozbieralnia przy natryskach 18—20°.

Ciepłota klas i innych pomieszczeń winna być równomierna na całej przestrzeni. Dlatego, gdy tylko środki pozwalają, dajemy pierwszeństwo ogrzewaniu c e n t r a l n e m u, a mianowicie parą o niskim ciśnieniu. Grzejniki bowiem możemy umieścić przy najsilniej tracącej ciepło ścianie przyokiennej (we wnękach pod oknami). Parę zaś stawiamy przed ciepłą wodą jako środkiem ogrzewania, gdyż zapewnia szybkie ogrzanie pomieszczeń przed lekcjami. Wodne ogrzewanie znów cenimy w internatach, gdyż dobrze trzyma ciepło w ciągu nocy. Przy ogrzewaniu parą należy utrzymywać grzejniki we wzorowej czystości, gdyż pył na nich łatwo ulega przypaleniu, co działa szkodliwie na błony śluzowe.

Większość szkół naszych jest jednak skazana na posługiwanie się ogrzewaniem miejscowym (piecami). Starannie zbudowane piece kaflowe dają na ogół zadowalające wyniki. Podobnie nowszej konstrukcji piece żelazne. Przy tych rzeczach zasadniczą jest wylepienie niepalną gliną (szamotą) paleniska, a również podwójnych ścian pieca, między którymi znajdują się kręte przewody. Bez tych nowoczesnych urządzeń (których nie brak i w dobrych piecach kaflowych), piec żelazny staje się poważnym niebezpieczeństwem dla zdrowia uczniów, rozgrzewając się zbyt silnie i przepuszczając przez swe ściany tlenek węgla (czad, CO).

11. - Przewietrzanie. Do niedawna panowała wszechwładnie (pokutująca zresztą po dziś dzień w niektórych podręcznikach) teoria P e t t e n k o f e



Rys. 11. Badanie CO₂ w powietrzu klasowym (Bruchnalski): A — górne okienka otwarte; B — okna otwarte o 11-tej; C — zamknięte okna i przewody wentylacyjne w ścianach aż do 12-tej.

ra, według której szkodliwe działanie powietrza zamkniętego i wypełnionego ludźmi tłumaczyło się głównie zwiększoną w nim zawartością dwutlenku węgla (CO₂). W istocie w nieprzewietrzanych klasach (jak dowiódł m. in. w szkołach lwowskich K. B r u c h n a l s k i) zawartość ta (z 0,4 promille na objętość w powietrzu wolnym) może wznieść się do 6 promille i wyżej, a równocześnie powietrze daje złe samopoczucie i zmniejszoną wydajność pracy. Pomiar CO₂ zatem są dobrym wskaźnikiem zepsucia powietrza szkolnego, a norma pettenkoferowska (najwyżej 1 na 1000) nie straciła wartości jako miara dopuszczalnego zepsucia.

Nie możemy jednak uważać wzrostu dwutlenku za główną, a nawet w ogóle za przyczynę tego zepsucia, odkąd F l ü g g e (poparty później przez innych badaczy, zwłaszcza amerykańskich) dowiódł eksperymentalnie, że sam CO₂, dodany sztucznie do powietrza zresztą dobrego, nie szkodzi nawet w stężeniach znacznie większych, niż wymienione. Szukano zatem innych przyczyn i znaleziono je nade wszystko w fizycznych własnościach atmosfery szkół, biur czy warsztatów: b e z r u c h u, p r z e c i e p l e n i u i w z m o ż o n e j z a w a r t o ś c i p a r y w o d n e j. Wszystkie te trzy czynniki, razem wzięte, utrudniają normalną utratę ciepła z powierzchni ciała, dając zastój ciepła i inne związane z nim zaburzenia. Chcąc ten proces ocenić cyfrowo, L. H i l l skonstruował tzw. katatermometr, mierzący siłę chłodzącą otaczającej nas atmosfery czasem, którego odpowiednio zbudowany termometr ogrzany do temperatury ciała potrzebuje do ochłodnięcia o określoną ilość stopni. Metoda ta (jak również konkurująca z nią metoda „temperatur efektywnych”) potrzebuje



Rys. 12. Katatermometr L. Hilla

jeszcze dalszych prób, by w zupełności wyprzeć pomiary dwutlenku.

Poza tym pozostały w mocy nasze wiadomości co do innych chemicznych (poza CO₂), mechanicznych i biologicznych zanieczyszczeń powietrza. Amoniak i siarkowodór (źródła: ustępy, jamy próchnicze w zębach uczniów itp.), lotne kwasy tłuszczowe (skóra uczniów), tlenki siarki (piece, kominy w sąsiedztwie szkoły) i inne, choćby w śladach nie dających bezpośredniej szkody fizycznej, wonią swoją na drodze psychicznej wywołują brak humoru i apetytu, przygnębienie i niechęć do pracy. Pył zaś, sam przez się szkodliwy dla dróg oddechowych, niesie nadto ze sobą nierzadko zarazki.

Jak w praktyce ukształtować przewietrzanie szkoły? W chłodniejszej porze roku rozkładamy je na dwa etapy. Podczas pierwszych minut każdej przerwy otwieramy okna i drzwi na przestrzał, uzyskując zupełną wymianę powietrza, które przez resztę przerwy ogrzewa się do normalnej ciepłoty. Podczas lekcji znów nauczyciel każe kilkakrotnie na kilka minut otwierać górne okienka, skonstruowane tak, że prąd zimnego powietrza skierowują ku sufitowi, skąd nieco ogrzany opada w dół. Przewody wentylacyjne w ścianach wspomagają tę akcję, która jednak nigdy nie daje żądanej przez *P e t t e n k o f e r a* normy (2—3-krotna wymiana w ciągu godziny).

W lecie znów, zwłaszcza zaś w czasie upałów, trudności bywają inne. Mimo otwarcia wszystkich okien w całości, w razie braku wiatru, między powietrzem klasy a zewnętrznym nie ma żadnej wymiany, wobec tej samej tu i tam ciepłoty. Trzeba się wtedy uciec do otwarcia drzwi i okien na przestrzał. Wówczas minimalne różnice temperatury (wynikające z różnic nasłonecznienia itp.) między przeciwnymi ścianami budynku zazwyczaj wywołują łagodny ruch powietrza i sprawiają ulgę przeziębionym ciałom uczniów.

12. Oświetlenie sztuczne. Szkoła stara się skupiać swą pracę, aby jak najwięcej korzystać ze światła słonecznego. Mimo to, zwłaszcza w szkołach średnich, nie można w zupełności uniknąć pracy przy świetle sztucznym. Znaną nam już normę 50 luksów staramy się skombinować z dwiema innymi: możliwe równomiernym rozłożeniem światła, oraz brakiem oślnienia oczu silnym blaskiem, a także rozgrzania głowy ucznia. Oprócz odpowiedniego rozmieszczenia lamp, wchodzi tu w rachubę wysokość ich zawieszenia oraz odbicie i rozproszenie światła. W szkołach najlepszym okazał się tzw. system oświetlenia półpośredniego, przy którym matowo-biała oprawa lamp u dołu ma szkło mniej przezroczyste niż wyżej, tak że pulpity ucznia otrzymuje światło częścią odbite od sufitu, częścią rozproszone przez oprawę, łagodne, bez blasku.

Co do wyboru źródła światła, poza najlepszymi lampami elektrycznymi żarowymi, w wielu szkołach posługiwać się musimy światłem gazowym lub naftowym. Oba mają wadę wytwarzania sporej ilości ciepła, nadto zaś (nawet przy ostatnich ulepszeniach) zanieczyszczają powietrze (para wodna, CO₂, gaz świetlny, kopeć itp.). Zastosowanie najlepszych systemów (siatki auerowskie, palniki okrągłe) i staranna obsługa mogą te wady znacznie ograniczyć.

13. Czystość w szkole. Ogólna profilaktyka chorób zakaźnych oparta jest w szkole nowoczesnej przede wszystkim na zabiegach dotyczących czystości. Należy tu najpierw praca służby szkolnej (kontrolowana przez kierownika, nauczycielstwo i lekarza, a wspomagana przez młodzież) nad utrzymaniem w czystości budynku. Ilość pyłu i zarazków, wprowadzanych do gmachu, redukuje się do możliwego minimum przez starannie kontrolowane wycieranie obuwia przy wejściu do szkoły w przedsionku. Tam na ten cel umieszcza się na całej szerokości przejścia ruszty żelazne (w najbiedniejszych szkołkach choćby drewniane), a za nimi

maty kokosowe (od biedy słomiane). Nadto małe maty przed drzwiami każdej klasy czy sali zajęć itp.

Z wszelkich pomieszczeń największa czystość musi panować w sali gimnastycznej, gdzie marsze, biegi, skoki itp. inaczej wzbijałyby tumany kurzu, a korzyść zdrowotna z ćwiczeń stanęłaby pod znakiem zapytania. Obok zatem najstaranniejszego oczyszczania i odkurzania sali i przyrządów, po każdej lekcji wyciera się całą podłogę wilgotną ścierką (zabieg łatwy i szybki, wykonywany przez uczniów). Do profilaktyki należą tu: obowiązkowa zmiana obuwia na ćwiczebne, oraz nieudzielanie sali na żadne inne cele. Zaprawę pyłochłonną możemy zastosować w szatni przyległej, lecz nie w sali gimnastycznej (śliskość).

Natomiast oczyszczanie drewnianej podłogi w pokojach klasowych, korytarzach, salach rekreacyjnych, warsztatach itp., zyskuje ogromnie na użytku z a p r a w y p y ł o c h ł o n n e j, jak tego dowiodły liczne pomiary pyłu i bakterii. Zaprawia się podłogę trzy razy do roku (po zmyciu gorącym ługiem), codzienne zaś zmiatanie odbywa się na sucho, specjalnie twardą szczotką (piasawa), która kurzu nie wzbija, lecz usu-

wa zbity w grudki. Gdzie musimy się obyć bez tej zaprawy, zmiatanie trzeba poprzedzić posypaniem podłogi mokrymi trocinami. Przezroczyste umeblowanie klasy (patrz wyżej), jak również skandynawskie urządzenia sal gimnastycznych i warsztatów w wysokim stopniu ułatwiają i przyspieszają pracę nad oczyszczeniem budynku, a również i kontrolę jej wyników, oraz współpracy uczniów w utrzymaniu czystości.

Wszystkie te zabiegi zyskują najdzielniejszego sprzymierzeńca w n a t r y s k a c h s z k o l n y c h. Ponieważ nie wszędzie jeszcze (poza internatami) udało się uczynić kąpiele obowiązkowymi lub stosować je częściej niż raz na 2 tygodnie, nie jest to zabieg hartujący, lecz wyłącznie oczyszczający. Dla znacznej części dziatwy stanowi on pierwszą sposobność zaznania rozkoszy z czystości ciała, co przeobraża często stosunek ucznia do naszych usiłowań higienicznych, a nawet poprawia powietrze w klasie. Niektóre pionierskie szkoły idą dalej, zaprowadzając wspólne mycie zębów przed nauką, gdzie indziej znów płukanie gardła roztworem przeciwnilnym, uzyskując znaczne zmniejszenie przypadków próchnicy zębów, to znów angin i innych zakażeń.

HIGIENA NAUCZANIA

14. Zmęczenie, przemęczenie, przeciążenie. W latach 90-tych zeszłego stulecia, podczas największego zapału do pomiarów zmęczenia u uczniów, niektórzy badacze niecałkiem jasno zdawali sobie sprawę z praktycznego celu tych dociekań. Rzecz wyglądała tak, jakby im chodziło o ograniczenie zmęczenia, zjawiska rzekomo szkodliwego, do jakiegoś nikłego minimum. Reakcja przyszła jednak dość rychło. B i n e t i H e n r i np. w swojej klasycznej monografii zaznaczyli, że wychowawczo korzystne działanie zmęczenia nie ulega wątpliwości i zasługuje na osobne studium. Zmęczenie jest objawem psycho-

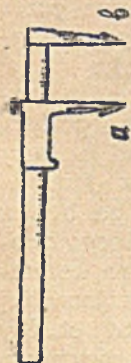
fizjologicznym, który odgrywa niezmiernie ważną rolę klapy bezpieczeństwa, chroniącej nas od przemęczenia, jako zjawiska patologicznego lub, częściej znacznie, o p r z e c i ą ż e n i a. stojącego co najmniej blisko granicy między fizjologią i patologią.

Istotne przemęczenie (*surmenage*) intelektualne zgodziliśmy się już oddawna uważać za rzecz nieczęstą w wieku szkolnym. Zależy ono od intensywnego wysiłku woli, do którego dziecko w ogóle nie jest zdolne, a młodzieniec tylko indywidualnie i okresowo (przygotowanie do trudniejszych egzaminów w szkołach średnich lub wyższych).

Matthieu wprowadził natomiast pojęcie przeciążenia (*malménage*), z którym spotykamy się codzień na wszystkich stopniach wieku szkolnego, a nawet w przedszkolach. Składa się nań cały szereg fizycznych i psychicznych niedogodności, które szkolnictwo dzisiaj, mimo wszelkich starań, tylko tu i ówdzie częściowo zdołało usunąć: brak ruchu, złe powietrze, przymus, nuda, zmęczenie sumujące się wskutek złego rozkładu wysiłków i przerw w pracy itp.

15. **Pomiary zmęczenia i ich ważniejsze wyniki.** Zmęczenie intelektualne jest w istocie swej nade wszystko zmęczeniem czynnej uwagi. Objawia się zatem zwolnieniem tempa wykonywanej pracy, a po wtóre zwiększeniem ilości popełnianych błędów. Te dwa symptomy, jako dostępne pomiarom, stały się zatem podstawą szeregu metod badania zmęczenia (Sikorski i jego liczni następcy), które możemy nazwać pośrednimi lub psychologicznymi. Stan zmęczenia czy wyczerpania danego ucznia bada się, polecając mu wykonywać jakąś pracę intelektualną próbną (dodawanie liczb, uczenie się liczb na pamięć, zatrzymywanie w pamięci szeregu szczegółów, dyktanda, uzupełnianie opuszczonych wyrazów w tekście itp.) i wynik jej określa się liczbowo według podanych właściwości.

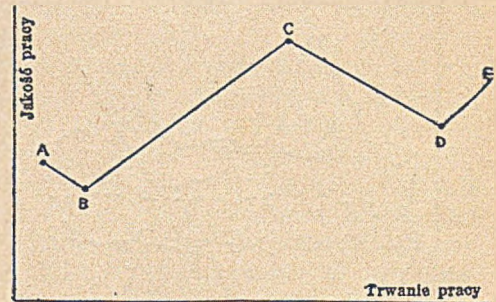
Metody pośrednie czyli psychofizjologiczne na ogół gorzej ostały się w ogniu krytyki. Na wzmiankę wśród starszych z nich zasługuje chyba tylko metoda estezjometryczna (Griesbach i in.), mierząca cyrklem suwakowym (najczęściej na czole między brwiami) najmniejszą odległość kołców przyrządu, przy której uczeń jeszcze czuje dwa dotknięcia (zmęczenie tę odległość zwiększa). Mierzy ona właściwie zdolność do skupienia uwagi. Nowsza znacznie metoda punktowania (*tapping*;



Rys. 13. Estezjometr Griesbacha.

Gilbert i in.), to zapełnianie punktami określonej przestrzeni z największą szybkością w określonym czasie. Dąbrowski tłumaczy zmniejszenie ilości punktów u zmęczonych obniżeniem aktywności woli.

Krytyka, jaką stosuje prof. Błachowski¹⁾ do badań zmęczenia, jako operujących warunkami zbyt sztucznymi, jest zasadniczo zupełnie słuszna. Mimo wszystko, nie mając w dzisiejszym stanie nauki nic pewniejszego, na czym moglibyśmy oprzeć zapobieganie przemęczeniu (a częściej przeciążeniu) szkolnemu, zużytkujemy



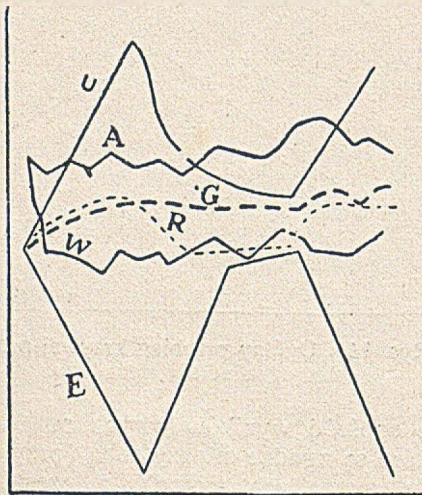
Rys. 14. Ogólny przebieg krzywej pracy, według Bineta i Henri'ego.

te spośród wyników owych pomiarów, które są zgodne między sobą (przy użyciu rozmaitych metod), a częstokroć również odpowiadają praktycznemu doświadczeniu pedagogów.

Na wstępie do tych rozważań musimy raz jeszcze zaznaczyć złożony charakter badanych zjawisk. Zgodźmy się, że nigdy prawie nie wykrywamy czystego zmęczenia. Tak samo bowiem obniżają cyfrowe wyniki takie objawy, jak znudzenie lub roztargnienie ucznia, które niezawsze uda się nam wyłowić. Podobnie i następstwa fizycznego przeciążenia (złego powietrza, bezruchu itp.). Wreszcie nie brak czynników polepszających owoce pracy, w miarę jej wykonywania; najważniejszy z nich, to wprawa. Nie podzielamy dziś już opty-

1) „Enc. Wych.” tom I, str. 378.

mizmu Kraepelina, który narysował misterny spłot krzywych, wyrażających cały szereg zjawisk; zapewne one wszystkie wchodzi w grę, lecz wyosobnienie ich eksperymentalne będzie bardzo trudne, a nawet bodaj czy powiedzieć się całkowicie kiedykolwiek. To, co dziś otrzymujemy w danych liczbowych, stanowi w każdym razie wyraz nie tylko zmęczenia intelektualnego, lecz i obciążenia (czasem przeciążenia) fizycznego i umysłowego, łagodzony przeciwnym wpływem wprawy — by mówić jedynie o rzeczach najważniejszych.



Rys. 15.

Składniki krzywej pracy wg Kraepelina.

A. Krzywa pracy. U. Krzywa ćwiczenia (wprawy). E. Krzywa zmęczenia. G. Krzywa przyzwyczajania. R. Krzywa wdrożenia. W. Krzywa wysiłku woli (podniecenia).

16. Higiena rozkładu pracy w ciągu dnia, tygodnia i roku. Co do trwania i a poszczególnych lekcyj, dla niższych klas szkół powszechnych ustalono maksymalną wartość pół godziny, wyżej zaś trzy kwadransy. Przy użyciu najnowszych metod (heurystyka, szkoła pracy, system daltoński) oczywiście te dane tracą bezpośrednio zastosowanie i rzecz domaga się nowego ustalenia eksperymentalnego. Wiele uwagi poświęcono też maksymalnej długości

ści sesji szkolnej i, co z tym stoi w ścisłym związku, jedności dwurazowego nauczania w ciągu dnia. Ostatecznie rzecz rozstrzygnięto inaczej na Zachodzie, niż w środkowej i wschodniej Europie, licząc się w obu przypadkach z odwiecznymi zwyczajami co do rozkładu posiłków. Kraje (do których i Polska należy), gdzie spożywa się główny posiłek w środku dnia, wywalczyły sobie przeważnie nauczanie wyłącznie przedpołudniowe, nie chcąc narażać ucznia na wysiłki intelektualne w okresie intensywnego trawienia. Jak wiadomo bowiem, nasilone trawienie wymaga tak znacznego napływu krwi do jamy brzusznej, że odbywa się to stale kosztem mniejszego ukrwienia nie tylko mięśni, lecz i mózgu.

Tu jednak znaleźliśmy się w położeniu trudnym, wobec przeładowania naszych programów, na które nierychło zapewne znajdzie się rada. Jednorazowa sesja szkolna u nas stała się nadmiernie długa: w szkole średniej 6 lekcji z rzędu nie należy do rzadkości, gdy badacze są dość zgodni w uważaniu 4 godzin z rzędu za maksimum. Próbowano lekcji 40-minutowych jako wyjścia, lecz urządzenie to na pewno może dać dobre wyniki tylko w szkołach, posiadających szczególnie szczęśliwe warunki. Bez reformy zasadniczej metod i programów zatem nie znajdziemy tu zadowolającego rozwiązania. W warunkach dzisiejszych możemy jednak zło umniejszyć przez sumienne przestrzeganie innych wskazówek zdrowotnych tego działu.

Przerwy międzylekcyjne nabierają tym większego znaczenia po tych uwagach. Wszyscy prawdziwi znawcy przedmiotu są dziś zgodni w żądaniu, by czas ten uczeń spędzał na boisku (tylko w razie deszczu lub silnego mrozu w sali rekreacyjnej, czy na korytarzu), na swobodnej, nieorganizowanej zabawie ruchowej. W nieco choćby większej szkole to samo już rozstrzyga o minimalnym wymiarze czasu (10 minut), bo inaczej dzieci z odleglejszych części budynku ledwie miałyby czas

zejść na boisko i powrócić. Przeciw dłuższemu przerwom znów (z wyjątkiem pierwszych lat szkolnych) przemawia na ogół взгляд na wspomnianą już przydługą sesję szkolną. Wyjątek zatem czynimy najczęściej jedynie dla przerwy śniadaniowej (około 11 g.), którą musimy co najmniej podwoić, by zyskać czas na spokojne spożycie drugiego śniadania i na zabawę. Dawniej dość częsty zwyczaj skracania pierwszych przerw słusznie wychodzi z użycia: nie liczył się z faktem małej wprawy ucznia w początku sesji.

Następstwo przedmiotów w kolejne, w ciągu sesji, musi liczyć się (z pominięciem interesów i upodobań osobistych poszczególnych nauczycieli) z siłą męczącą (współczynnikiem ponologicznym) różnych przedmiotów, ustaloną eksperymentalnie i zgodną na ogół ze spostrzeżeniami pedagogów-praktyków. Według tych danych za najbardziej męczące uważa się dość powszechnie matematykę i języki martwe, do średniej grupy zaliczamy języki żyjące, historię, geografę, przyrodoznawstwo, do najmniej męczących wreszcie: religię, rysunki, śpiew, gimnastykę, pracę ręczną.

Stanowisko gimnastyki zasługuje na szczególną uwagę. Z początkiem stulecia, na podstawie wyłącznie niemieckich badań, była tendencja do uważania gimnastyki za jeden z najbardziej męczących przedmiotów, a w związku z tym proponowano ją w rozkładzie dnia przesuwać na popołudnie. Gdy jednak niemiecki psycholog S i p p e l (a później K r a u s e i in.) skontrolował rzecz nowszymi metodami i na tle zreformowanej na wzór szwedzki lekcji gimnastycznej, zmęczenie okazało się małym, znikало lub nawet ustępowało odświeżeniu. Do podobnych wyników doszła u nas D e w o s s e r ó w n a. Oczywiście nie dotyczy to intensywnych gier i sportów, których miejsce jest i nadal w godzinach popołudniowych.

Najracjonalniejszy rozkład lekcji wyglądałby zatem tak: na pierwszą lek-

cję (wobec braku wprawy) przeznaczilibyśmy przedmiot średnio trudny; na drugą lekcję z grupy I; na trzecią znów średnio trudny, dalej zaś najmniej męczące.

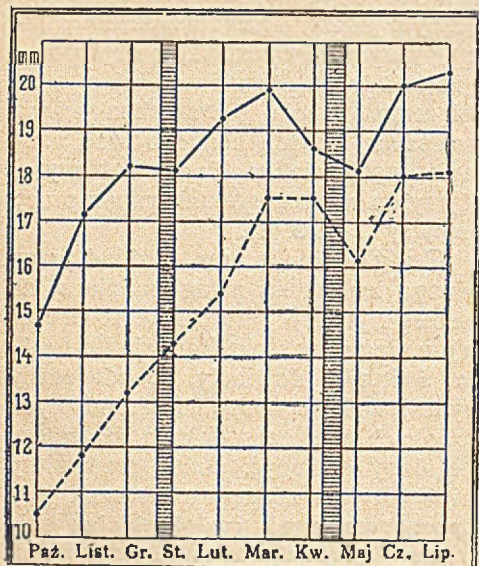
Praca domowa ucznia wymaga też starannej kontroli i niebezpiecznym trzeba nazwać złudzenie, jakiemu ulegamy, przesuwając część pracy ze szkoły do domu i uważając to za odciążenie. Szkoła powszechna winna w niższych klasach koncentrować nauczanie wyłącznie w klasie, zaś wyżej dążymy do rozumnego maksimum pracy domowej (2 do 3 g.).

Tygodniowy rozkład pracy wymaga zwrócenia uwagi najpierw na przebieg dyspozycji do pracy (i zmęczenia) w ciągu tygodnia. Badania B ł a ż k a i innych dowiodły, że odwieczny zwyczaj wolnych popołudni środowych i sobotnich miał uzasadnienie i że te dni należałoby odciążyć. Dalej, przedmioty takie jak gimnastyka, praca ręczna, gry i sporty wymagają rozłożenia jak najbardziej równomiernego w tygodniu, by uzyskać każdego dnia pewną sumę pracy mięśniowej wychowawczej i zdrowotnej. Inne przedmioty jednak czasami zyskują na rozkładzie nierównomiernym (np. dwa razy dzień po dniu, poczem dłuższa przerwa), bo nauczyciel może wyzyskać drugą z tych lekcji na opanowanie pamięciowe tematu.

Kalendarz szkolny w ciągu roku był również przedmiotem licznych dociekań. Dane eksperymentalne wykazały dwie pory najgorszej dyspozycji do pracy: w marcu i lipcu. Pierwsza z nich zarazem odpowiada najmniejszej odporności na czynniki chorobotwórcze. Obie zaś potwierdzają zwyczaj wakacji letnich i ferii wielkanocnych. Trzecia zwyczajowa pora ferii: Boże Narodzenie ma za sobą sytuację środkową w długim okresie między wakacjami letnimi a Wielkanocą.

Korzyść z wakacji i ferii zależy jednak w wysokim stopniu od sposobu ich spędzania. W świetle danych ankiety F i d z i ń s k i e g o zaledwie połowa

młodzieży wyższych klas jednej ze szkół średnich spędzała wakacje na wsi. W szkołach powszechnych jest na pewno gorzej. A zatem takie urządzenia, jak obozy, kolonie i półkolonie mają jeszcze



Rys. 16. Zmęczenie w ciągu roku szkolnego (Schuyten): --- chłopcy, — dziewczęta; ferie świąteczne cieniowane.

wiele do zrobienia (do czego wrócimy). Lepiej wyzyskane wakacje i ferie można by zresztą nieco skrócić. Prof. Nawroczyński zwraca uwagę na fakt, że należymy do krajów, mających najmniejszą ilość dni pracy szkolnej w roku. Pewne zmiany w tym duchu mogłyby zatem korzystnie odbić się na przeciążeniu w czasie tych bodaj zbyt nielicznych dni nauki.

Poza obręb omówionych granic czasu sięgają rozważania w sprawie dolnej granicy wieku szkolnego. Ustalono ją dość powszechnie na 6 lat. Lecz badania wykazują stale obniżenie poziomu zdrowotnego dzieci w pierwszym roku nauki. Stąd tendencja do podwyższenia tej granicy o rok, a również do ukształtowania choćby dwóch pierwszych lat szkolnych w spo-

sób przeważnie zabawowy (przejście od przedszkola).

17. Programy. Metody. Przeciążenie programów w naszym szkolnictwie rzuca się w oczy jako jedno z walnych (a zarazem najtrudniejszych do usunięcia) niedomagań zdrowotnych. Nie można też żywić nadziei, by przy dotychczas i u nas i za granicą przyjętym trybie postępowania co do ustalania programów można było uzyskać zasadnicze polepszenie tego stanu rzeczy. Komisje odnośne pracują bowiem pod znakiem walki poszczególnych specjalistów o możliwie wielki wymiar godzin dla swych przedmiotów tak, że wynik zależy w znacznej mierze od ich walorów osobistych. A mamy przed sobą zadanie wielkie: prócz ukrócenia niewątpliwego nadmiaru sedenterii szkolnej, musimy zyskać więcej czasu na ćwiczenia ciała i nauczanie higieny (patrz niżej).

W tym położeniu trzeba rozejrzeć się za jakimś większym posunięciem. Znajdziemy je może m. i. w akcji, jaką niedawno zapoczątkował prof. Zieliński — ku przywróceniu łacinie roli języka międzynarodowego. Jak inne narody małe czy średnie jesteśmy zainteresowani w reformie tego rodzaju, bo możemy w niej zyskać z czasem uwolnienie od zmyru przymusowego poliglotyzmu. Za cenę tedy nieznacznego, jak można sądzić, powiększenia wymiaru godzin łaciny, a głównie ożywienia tego przedmiotu (i prawdopodobnie przesunięcia go do kategorii średnio trudnych), zyskalibyśmy stopniowe uwolnienie od nauczania żywych języków zachodnich.

Zanim jednak taka lub inna większa reforma programów dojdzie do skutku, nie trzeba spuszczać z oka innych starań równoległych i niemniej doniosłych dla sprawy przeciążenia. Są to zmiany metod nauczania. Wspomnieliśmy już, że zasadnicza zmiana w tym zakresie czyni częściowo nieaktualnymi dane eksperymentalne, otrzymane przy dawnych metodach nauczania. Dodajmyż teraz, że od heurystyki Armstronga z lat 80-tych aż po dzisiejszy np. system.

daltoński, po wszystkich tych reformach higienista ma prawo spodziewać się wielkich rzeczy. O ile przeprowadzimy je tam, gdzie warunki dla nich dojrzały, powinny nam dać oderwanie w znacznej mierze ucznia od ławki, uruchomienie w czasie szkolnym nie tylko umysłów młodzieży, lecz i jej ciał.

Nie wolno nam jednak zamykać oczu na poważne trudności spiętrzone na drodze tych zamierzeń, które wszystkie są związane nierozłącznie z daleko idącymi reformami w dziedzinie selekcji i kształcenia kandydatów na nauczycieli. A niemniej hamuje ich rozwój brak środków finansowych na uruchomienie warsztatów, laboratoriów itp. Choćby zresztą taki szczegół, jak przepełnienie klas (obecnie spentęgowane wobec kryzysu), nie sprzyja omawianym innowacjom. Ale silny już i u nas ruch reformatorski pozwala nam żywić lepsze nadzieje na nie-daleką już bodaj przyszłość.

18. Higiena poszczególnych zajęć. Dla braku miejsca ograniczymy się tu do najważniejszych i najczęstszych zajęć ucznia: czytania i pisania. Czytanie jest, jak wiadomo, złożoną czynnością psychofizjologiczną, która w razie nieracjonalnego wykonywania może poważnie uszkodzić zdrowie ucznia, przede wszystkim zaś jego wzrok i postawę. Złe oświetlenie, zła ławka (o których już mówiliśmy), jak niemniej niedbale wydana książka (drobny lub nieczytelny druk itp.), zmuszają dziecko, by nadmiernie przybliżało oko do książki. A to znów uzyskuje się za cenę wysiłku mięśni ocznych (patrz niżej przy chorobach oczu) i nachylenia głowy, co sprzyja rozwojowi krótkowzroczności. Nachylenie głowy zaś samo przez się, a zwłaszcza przy towarzyszącym mu często zwiększeniu kifozy piersiowej partii kręgosłupa, wspomaga tak rozpowszechnioną w szkole wadę postawy: plecy okrągłe, oddziaływującą ze swej strony (jak zobaczymy niżej) niekorzystnie na różne narządy.

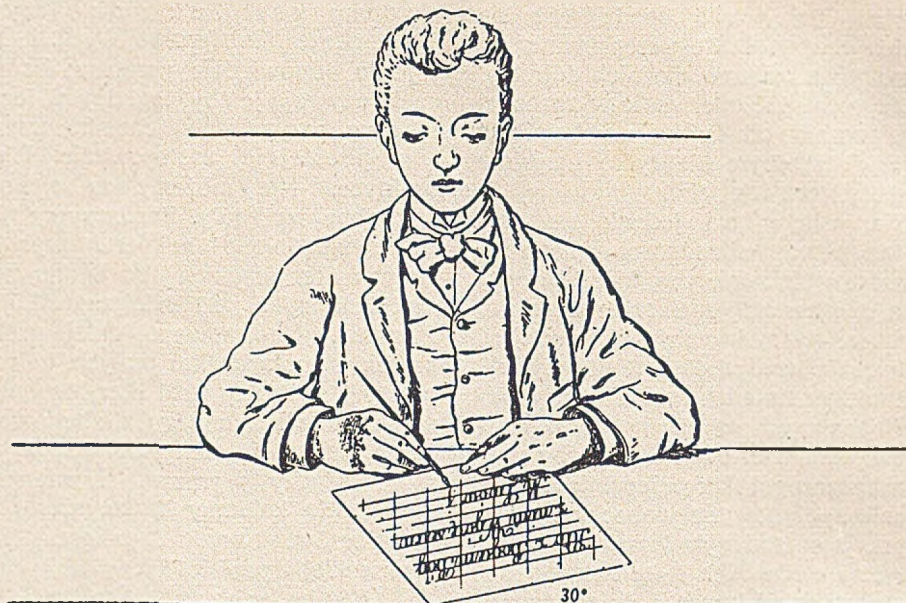
Poza dbałością o dobre oświetlenie i umebłowanie klasy mamy zatem

wszelkie powody do troski o normalizację druku książek szkolnych. Toteż nasze Ministerstwo W. R. i O. P. wydało odpowiednie przepisy; badacze nasi nazywają je zbyt łagodnymi, lecz za tę cenę przynajmniej chciano uzyskać tym pewniejsze zastosowanie ich w praktyce. Nie możemy tu wchodzić w drobne szczegóły. Zaznaczymy tylko, że uwzględniono najpierw wysokość małych liter średnich (od 8 mm z początkiem nauki do minimum 1,5 dla 7 roku). Unormowano dalej grubość kresek, szerokość liter małych, zalecono prosty i spokojny krój liter, ograniczono użycie nieczytelnego alfabetu gotyckiego, zajęto się odstęпами między literami, między wyrazami i wierszami, szerokością kolumny druku, szerokością marginesów, barwą i jakością farby drukarskiej i papieru itp.

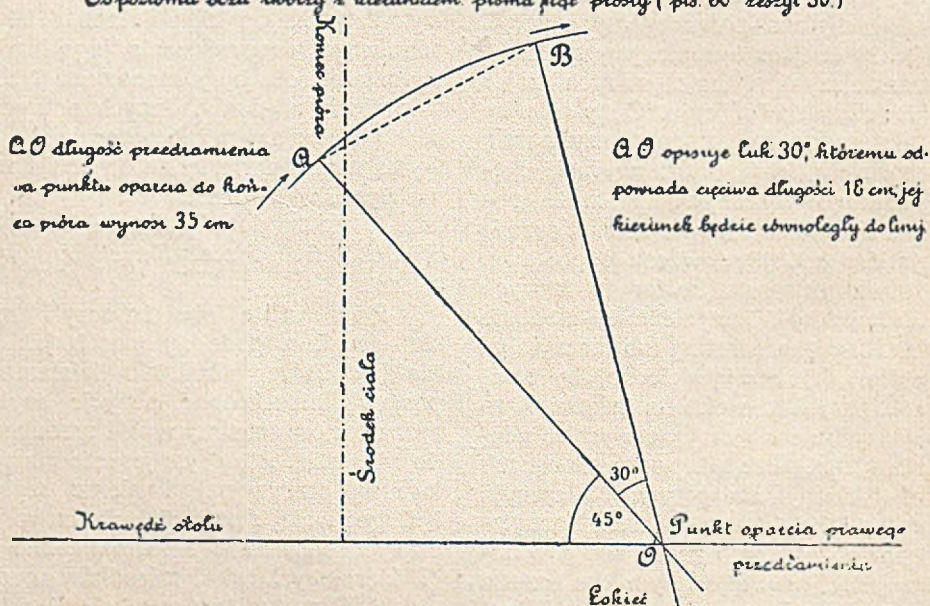
Otóż badania prof. Gądzikiewicza i dra Safarewicza wykazały, że po kilku latach działania odnośnego rozporządzenia, jego łagodne wymagania nie były szanowane średnio w połowie z górą badanych podręczników (dozwolonych lub poleconych), zaś wymagania oparte ściśle na danych naukowych, w dwóch trzecich. Widać zatem, że nie ma dotąd należytej koordynacji działania poszczególnych biur w tej mierze.

Pisanie obciąża oczy i kręgosłup ucznia w podobny sposób, jak czytanie, dodając jednak do działania na postawę nieuchronne pozycje asymetryczne, które musimy umieć zredukować do minimum. Poza tym jeszcze mamy tu kwestię precyzyjnej a nieraz szybkiej i długotrwałej pracy małych, łatwo męczących się mięśni przedramienia i ręki (i kierujących nimi ośrodków nerwowych). Przyswojenie w szkole nieekonomicznych, szybko męczących koordynacji tych ruchów grozi w późniejszych latach łatwym męczeniem się ręki przy dłuższym pisaniu, a w skrajniejszych przypadkach kurczem pisarskim.

Prawidłową pozycję piszącego widzimy na rys. 17. Jest to, jak we



Osł pozioma oczu tworzy z kierunkiem pióra płaszczyznę prostą (pis. 60° zoczyt 30°)



Rys. 17. Pozycja prawidłowa przy pisaniu (Czernecki).

wszelkich rysunkach tego rodzaju, bardziej ideał, niż rzeczywistość. Wspomniane bowiem (przy należytych uświadamianiu ucznia niewielkie) asymetrie wynikają choćby z faktu jednostronności

samego systemu naszego pisma. Nie brakuje też propozycji zaradzenia złą radykalnie: pisanie na przemian prawą (pismem normalnym) i lewą ręką (pismem odwróconym). Gdy jednak te

projekty mało znalazły zwolenników, uwaga nadal jest skupiona raczej na zmniejszeniu niedogodności higienicznych istniejącego systemu. W tych granicach walczone szereg lat zawzięcie o wprowadzenie pisma prostego (pionowego) jako gwarantującego postawę lepszą. Pomiar wykazały istotnie nieznaczną wyższość innowacji nad pismem skośnym pod tym względem. Lecz gdy zważono, że pismo pionowe daje mniejszą szybkość i wytrzymałość pracy, zapał dlań ostygł.

Dziś starania nasze koncentrujemy na normalizacji pisma skośnego. Ograniczono jego pochyłość, kładąc zeszyt pod kątem 30° do brzegu pulpitu. Wów-

czas kreski główne liter uczeń stawia pionowo; a gdy nadto środek zeszytu leży w przedłużeniu środkowej płaszczyzny ciała, przyczyny asymetrii są w znacznej mierze usunięte.

Bardzo ważne, tak dla postawy jak dla wzroku ucznia a również dla higieny jego ręki (patrz wyżej), są racjonalne początki nauki pisania. Trudne i zawile koordynacje ruchów pisarskich winny być poprzedzone rysunkami (zrazu na tablicy ściennej) figur, od których będzie następnie łatwo przejść do liter. Wielkość liter, sposób liniowania zeszytu, jakość pióra i atramentu i inne szczegóły są ujęte w przepisy, zmniejszające ryzyko działań szkodliwych.

CHOROBY WIEKU SZKOLNEGO

19. Uwagi ogólne. Działwa szkolna polska jest w swej masie pod względem konstytucji i odporności na czynniki chorobotwórcze wynikiem **d o b o r u n a t u r a l n e g o** w stopniu wyższym, niż w większości narodów zachodnich (a i w naszym kraju województwa zachodnie różnią się w tej mierze od środkowych i wschodnich). Hekatomba umieralności osesków, którą płacimy za nędzę i niski stan oświaty naszego ludu, usuwa najpierw znaczną część kruchszego materiału dziecięcego. Jest to blisko 1/3 ogólnej liczby zgonów.

Choroby zakaźne wieku przedszkolnego pochłaniają dalsze ofiary, a do szkoły wprowadzają sporo dzieci uodpornionych przez ich przebycie.

Ale obok uodpornienia często widzimy wady i kalectwa, nabyte wskutek zbyt wczesnego przejścia tych cierpień. Nadto wiele innych następstw błędów zdrowotnych pierwszych lat życia (krzywica, niedokrwistość, gruźlica itp.) pozostawiło już trwałe ślady lub daje podstawę do dalszych powikłań.

Z tych i innych jeszcze powodów (które omówimy później) jesteśmy dziś mniej skłonni, niż do niedawna, do określania jakiegokolwiek choroby mianem

„szkolnej” i obciążania szkoły winą za jej wybuch czy rozwój. Należałoby tu np. choroba zakaźna, nabyta od sąsiada w szkole wskutek niewykrycia wczas pierwszego przypadku. Również krótkowzroczność czy skrzywienie kręgosłupa, rozwinięte u dziecka skłonnego do takich cierpień, w klasie źle oświetlonej i umeblowanej. Ale i wtedy oskarżenie formułujemy oględnie, po dokładnym zbadaniu sprawy, z należyтым uwzględnieniem odziedziczonej po przodkach konstytucji cielesnej dziecka i poprzednio przebytych chorób.

20. Choroby zaraźliwe w szkole i walka z nimi. Punktem wyjścia dla wszelkiego racjonalnego postępowania w tej mierze jest jak najwcześniejsze **r o z p o z n a n i e** pierwszego przypadku danego cierpienia w szkole. Dla tego celu nie wystarcza choćby najlepszy nadzór lekarski. Nauczyciel musi posiadać pewne minimum wiedzy higienicznej i stale czujnie śledzić wszelkie objawy, mogące zwiastować początki którejs z tych chorób. Więc nienormalny wygląd widocznych części skóry czy błon śluzowych, zmiany w wyrazie twarzy ucznia, jego postawie i ruchach, silniejsze objawy kataralne, wymioty

itp., należy sygnalizować lekarzowi bezwzględnie.

Rozpoznanie pociąga za sobą odosobnienie i leczenie chorego ucznia. Prócz tego wszakże odosobnić (usunąć ze szkoły) należy także tych na razie zdrowych jego kolegów, rodzeństwo, współmieszkańców itp., którzy stykali się z nim bezpośrednio i mogą być niebezpieczni dla otoczenia jako nosiciele zarazków. Przy chorobach o zarazku znanym nosiciele wykrywa się badaniem bakteriologicznym i dopuszcza do szkoły z powrotem, gdy już zarazków nie wykazują. Gdy zarazek nieznan (lub badanie bakteriologiczne niemożliwe), odosobnienie przypuszczalnych nosicieli zarządza się na tzw. okres wylegania danej choroby (czas, upływający od chwili zakażenia do wybuchu cierpienia), o ile oczywiście sami na nią nie zapadną. Chore dziecko zaś po wyzdrowieniu dopuszcza się do szkoły po badaniu bakteriologicznym z wynikiem ujemnym (gdyż może czas dłuższy być nosicielem), przy nieznanym zarazku zaś po upływie pewnego dla danej choroby ustalonego okresu.

Trzeci zasadniczy oręż w walce stanowi dezynfekcja (odkażenie): zniszczenie zarazków, rozsianych przez chorego w jego otoczeniu. Po rozpoznaniu choroby dezynfekcja musi obejmując miejsce danego ucznia w klasie i jego bezpośrednio sąsiedztwo. Rzadziej (przy większej ilości zachorowań) cały pokój klasowy, a wyjątkowo tylko cały budynek. Po wyzdrowieniu chorego odkaża się jego pokój mieszkalny i odzież; ozdrowieniec bierze dwukrotną kąpiel, a jeśli chłopiec, strzyże mu się krótko włosy. Niestety, przepisy te są bezsilne wobec zarazków, tkwiących głębiej w ciele ozdowieńca; stąd częsta konieczność dłuższej obserwacji i badań bakteriologicznych.

Natomiast bardziej sceptycznie zapatrujemy się dziś na wartość takich zarządzeń, jak zamykanie klas (a tym bardziej szkół) z powodu epidemii. Mają one raczej bytu najczęściej dla wykonania

dezynfekcji, poza tym zaś wówczas, gdy zaraza szerząca się gwałtownie wywoła tyle zachorzeń, że kontynuacja pracy szkolnej staje się niemożliwą. W innych przypadkach zarządzenie takie trzeba gruntownie rozważyć na tle danych warunków walki z epidemią w szkole. Traci się bowiem wtedy wszelką kontrolę, a dzieci puszczane samopas bawią się po podwórkach i zakażają się od towarzyszy chorych nieobłożnie, których choroby nikt nie zauważył.

Nieocenione są na koniec usługi, jakie co do niektórych chorób zakaźnych oddała nam nauka w postaci toksyn, szczepionek i surowic. Używa się ich w trojakim celu. Albo ułatwiają rozpoznanie choroby, albo dają na nią odporność na dłuższy lub krótszy przeciąg czasu, lub wreszcie ją leczą. Obowiązkowemu wprowadzeniu tych środków (poza szczepieniem ospy) stoją dotąd na przeszkodzie jedynie trudności finansowe.

Nie mając tu miejsca na obszerniejsze wyłożenie nauki o odporności organizmu ludzkiego przeciw chorobom zakaźnym, poprzestaniemy jedynie na najważniejszych zasadach, dotyczących odporności w wieku szkolnym. Pośród ogółu chorób zaraźliwych ogromna większość to choroby zakaźne, które przypisujemy działaniu (po części niewidzialnych) drobnoustrojów, przeważnie bakterii. Odpornością nazwiemy zdolność ustroju do niszczenia zarazka, lub szybkiego zneutralizowania wytwarzanych przezeń trucizn (toksyn) drogą energicznej produkcji antytoksyn.

Odporność wrodzona (albo raczej oporność) przeciw niektórym chorobom (blonica, płonica, odra, ospa wietrzna, gruźlica) wzrasta w miarę wieku dziecka tak, że z każdym rokiem zyskujemy większe widoki w tej mierze. Choroba częstokroć u starszych dzieci albo nie wybucha, albo przechodzi stosunkowo lekko, bez groźnych następstw. Szereg chorób daje po przebyciu odporność nabytą na całe życie (od czego zdarzają się jednak

wyjątki). Należą tu: odra, ospa wietrzna, płonica, błonica, krztusiec, tyfusy.

Poza tymi rodzajami odporności naturalnej mamy dziś w ręku możliwość udzielania odporności sztucznej, zabezpieczającej od zakażenia na czas krótszy lub dłuższy. Będzie to szczepienie (często kilkakrotne wzrastającymi dawkami) zarazka osłabionego (ospa, płonica, błonica) lub zabitego (tyfus brzuszny), wywołujące nieszkodliwy atak lekkiego cierpienia z równoczesnym wytworzeniem antytoksyn. W innych przypadkach (błonica) zastrzykujemy surowicę zwierzęcą, zawierającą antytoksyny (odporność krótkotrwała, na kilka tygodni).

21. Ważniejsze choroby zakaźne. Zaczynamy od chorób zakaźnych ostre, odznaczających się stosunkowo krótkim trwaniem i najczęściej połączonych z gorączką. Nasze Ministerstwo W. R. i O. P. ujęło zasadnicze przepisy dotyczące walki z nimi w tablicy ścienne, zawieszane w szkołach w miejscu dostępnym dla personelu nauczającego.

Płonica (szkarlatyna). Wywołuje ją prawdopodobnie zarazek w postaci kulistej, łączący się w łańcuszki (paciorkowiec, streptococcus). Główne objawy zlokalizowane na skórze (wysypka zlewająca się często w jednolite szkarlatne zabarwienie) i na błonach śluzowych (gardło); ku końcowi choroby dołączają się często zapalenia uszu, nerek, gruczołów itp. Zagrożony jest przede wszystkim wiek szkolny, a śmiertelność znaczna, tym bardziej, że, jak zaznaczyliśmy, zarazek jeszcze wciąż hipotetyczny. Są już jednak, także i w Polsce, dobre wyniki stosowania odczynów diagnostycznych i szczepień ochronnych. Trudność na terenie szkoły sprawia obfitość lekkich przypadków płonicy (prawie bez wysypki i gorączki), które przeoczone szerzą w szkole zarazę. Chorych wyklucza się ze szkoły na 5 tygodni, przypuszczalnych nosicieli na 2 tygodnie.

O d r a. Zarazek nieznan, lecz napewno przenosi się w przestrzeni zamkniętej przez powietrze. Okres wylegania 2 tygodnie; w drugim tygodniu objawy kataralne (nos, gardło, spojówki oczu); w trzecim dopiero gorączka i wysypka ułatwiają rozpoznanie. Odra daje wielką śmiertelność wśród niemowląt i dzieci przedszkolnych. Dla szkoły ważnymi szczegółami są: wielka zaraźliwość w dniach poprzedzających wysypkę, oraz dłuższy okres osłabienia (i łatwość innych zakażeń) po przebyciu choroby. Okres wykluczenia ze szkoły, tak chorych jak nosicieli: 2 tygodnie od wystąpienia wysypki.

Błonica (dyfteria): zarazek (prątek Loefflera) znany już bardzo dokładnie, również odczyn diagnostyczny i szczepienia ochronne, oraz surowica lecznicza (jak wspomnieliśmy, używana też i w celach ochrony). Dzięki temu leczenie niezbyt późno rozpoznanej dyfterii daje na ogół dobre wyniki, a śmiertelność zmalała bardzo znacznie. Także walka z tą chorobą w szkole może być wzorem precyzji, o ile użyje się wszelkich wskazanych przez naukę ulepszeń.

Objawy koncentrują się głównie na błonach śluzowych gardła lub nosa i przy racjonalnym leczeniu nie idą dalej (dawniej znaczna część dzieci umierała z uduszenia, wskutek przejścia zmian na krtań i tchawicę). Tworzą się tam białawe błony (stąd nazwa), utrudniające oddech i polykanie. Zastrzyki surowicy leczniczej szybko te zmiany likwidują. Mniej pewnie działa zawarta w niej antytoksyna zapobiegawczo co do zmian w innych narządach, jakie często występują po błonicy. Są to porażenia (mięśni ocznych, podniebienia miękkiego, kończyn itp.), lub osłabienie serca. Każą one bardzo oszczędzać siły ozdrowieńca po powrocie do szkoły i pod tym warunkiem przechodzą zazwyczaj szczęśliwie.

Błonica miewa (podobnie jak płonica) liczne postacie lekkie, łatwo przeoczone w początkach. 3 tygodnie obowiązują jako termin wykluczenia chore-

go ze szkoły (pożądane badanie bakteriologiczne), tydzień zaś dla nosicieli. Wspominaliśmy już o szczepieniach rozpoznawczych i zapobiegawczych, które i w naszych miastach większych oddają rzetelne usługi.

A n g i n y (zapalenia gardła) i poza tymi zmianami, jakie powoduje płonica lub błonica, dają epidemie szkolne, zasługujące na uwagę ze względu na częste poważne powikłania (uszy, gruczoły, stawy, serce, nerki). Wywołują je różne zarazki. Podobnie jest z **g r y p ą** (influcją). Ta może dawać, jak wiadomo, epidemie usuwające połowę i więcej dzieci ze szkoły. Tu też najczęściej powstaje racjonalne wskazanie do zamknięcia szkoły. Postępowanie w walce, tak z angina jak grypą, nakreśli lekarz zależnie od rodzaju zarazka i przeważających objawów.

K r z t u s i e c (koklusz), wywołany prątkiem Bordet-Gengou, jest przejściem do zakażeń przewlekłych, gdyż trwa od 6 tygodni do kilku miesięcy bez gorączki. Pierwszy okres choroby (kataralny) trwa ok. 2 tygodni, bez charakterystycznych objawów. Potem występują częste i silne napady kaszlu, kończącego się nierzadko wymiotami, po których dopiero można chorobę rozpoznać (badanie bakteriologiczne czasami zawodzi). Zaraźliwość wielka, a chore dziecko jest tym większym niebezpieczeństwem dla otoczenia, że lekarze kaza mu uczęszczać do ogrodów, a w miarę możliwości zmienić klimat. W organizmie wyniszczonym przez koklusz rozwijają się łatwo inne choroby, zwłaszcza zaś gruźlica. Dopuszczamy do szkoły ozdrowieńca po 6 tygodniach, jeśli kaszel napadowy ustał zupełnie; nosicieli odosabniamy na 3 tygodnie.

Ś w i n k a (mums), epidemiczne zapalenie ślinianki przyusznej, o niewidzialnym zarazku. Chorego odosabniamy na 2 tygodnie, tak samo nosicieli.

D u r (tyfus) **b r z u s z n y** wywołuje prątek dobrze zbadany, co daje możliwość uodpornienia w czasie epidemii różnymi szczepionkami. Szerzy się, poza

kontaktem z chorymi, drogą pokarmową (produkty odżywcze, woda). Umieszczenie główne zmian w jelitach, a rozsiewanie prątków przez kał i moczu. Odmiennie od chorób dotąd omawianych, dzieci chorują rzadziej, niż dorośli i przebieg u nich łagodniejszy. Odosobnienie chorego 6 tyg., nosiciela 3. W ciągu długiej rekonwalescencji nosicielstwo bardzo częste, trzeba zatem kontrolować bakteriologicznie.

C z e r w o n k a (dysenteria), o zarazku (prątku) dobrze znanym. Siedziba również w jelitach, a szerzenie jak poprzednio. Główny objaw: krwawa biegunka. Odosobnienie do tygodnia po ustąpieniu biegunki, nosicieli na tydzień; kontrola bakteriologiczna pożądana.

C h o r o b a H e i n e - M e d i n a (porażenie dziecięce). Zarazek niewidzialny, szerzący się przez kontakt z chorym lub drogą pokarmową (mleko, woda). Atakuje głównie dzieci w wieku przedszkolnym, rzadziej szkolnym. Główne zmiany w rdzeniu i mózgu. Pozostawia porażenia pewnych grup mięśniowych (kończyn), najczęściej ustępujące powoli, czasem jednak dające trwałe kalectwo. Zaleca się w razie epidemii zakraplanie przeciwnie nosa i odosobnienie chorych na miesiąc.

O s p a właściwa, mimo niewykrycia zarazka (lotnego) zwalczana od przeszło stulecia szczepieniem za pomocą osłabionego zarazka (**J e n n e r**); w krajach jak nasz, przy obowiązkowym szczepieniu 2 do 3 razy w życiu, stała się rzadkością. W razie pojawienia się ospy zamykamy szkołę i odkażamy, szczepimy współuczniów chorego, zaś u innych sprawdzamy, czy są szczepieni powtórnie.

O s p a w i e t r z n a. Zarazek nieznany, na pewno jednak nie spokrewniony bliżej z ospą właściwą, do której tylko wygląd krost (rzadszych i występujących stopniowo) ją zbliża. Zwykły przebieg łagodny. Odosobnienie na 2 tygodnie pod warunkiem odpadnięcia strupków.

R ó ż y c z k a, o zarazku również nieznanym i objawach głównie skórnych. Wysypkę nieraz trudno rozróżnić od odrowej i choćby z tego względu choroba ta zasługuje na większą uwagę, niż się jej zazwyczaj dostaje w udziale. Tydzień ustalono jako okres odosobnienia, tak dla chorych, jak nosicieli.

Spośród przewlekłych chorób zakaźnych zajmujemy się tylko gruźlicą. Od czasu, gdy Koch wykrył prątek wywołujący to cierpienie (lata 80-te), nie ustają badania uczonych całego świata cywilizowanego nad biologią zarazka i zmianami, jakie są jego dziełem. Mimo wszystko, walka z tym zakażeniem należy nadal do najtrudniejszych zadań, także na terenie szkolnym.

Dziecko może zakażać się gruźlicą w szkole od współuczniwa lub od nauczyciela chorego na tzw. gruźlicę otwartą (czyli połączoną z obfitym wydzielaniem prątków) płuc lub krtani. Zazwyczaj dzieje się to przez infekcję kropelkową: zarazki, zawarte w cząsteczkach płwociny chorego, rozpraszają się w otaczającym go powietrzu przy kaszlu lub rozmowie; stąd dostają się łatwo na błony śluzowe sąsiadów. Albo zakażenie następuje przez wdychanie pyłu zawierającego prątki z wyschniętej płwociny chorego. Trzecia wreszcie droga to zakażenie pokarmowe, m. i. przez mleko krów gruźliczych nieprzepracowane ani pasteryzowane i jego przetwory.

Epidemie szkolne gruźlicy nie są zjawiskiem częstym, lecz wymagają stałej czujności. Dość powiedzieć, że nasze statystyki podają czynną gruźlicę płuc u przeszło 1% uczniów; napewno znaczna część tych przypadków była gruźlicą otwartą. Gruźlica nauczycieli zaś dopóty będzie trudno uchwytna, aż lekarz szkolny otrzyma prawo i obowiązek kontroli nad nią, a urlopy zdrowotne i leczenie tej choroby ulegną takiemu unormowaniu, że nauczyciel nie będzie miał interesu w jej ukrywaniu wobec lekarza i władz.

Ale trzeba pamiętać, że większość dzieci (według statystyk polskich 56 — 70%) daje dodatni odczyn Pirqueta (zaczernienie skóry w miejscu, gdzie wprowadzono w naskórek tuberkulinę Kocha). Świadczy to, że już były zakażone gruźlicą (najczęściej od osób chorych w otoczeniu domowym), a znaczna ich część posiada ukryte ogniska tej choroby, gotowe każdej chwili przejść w stan czynny. Prócz płuc nierzadką formą gruźlicy zamkniętej wieku szkolnego są z o ł z y (skrofuły), atakujące gruczoły chłonne, stawy i kości. Z gruczołów śródpiersiowych sprawa przechodzi często na płuca i w stadium otwartej gruźlicy.

Warto też zaznaczyć, że uodpornienie przez zakażenie przebyte ma w gruźlicy znaczenie niewielkie i w praktyce raczej trzeba się liczyć ze zmniejszoną odpornością dziecka tkniętego już prątkiem Kocha. Do uczynnienia zatem utajonych ognisk lub przejścia gruźlicy czynnej zamkniętej w otwartą dochodzi na dwojakię drodze: przez zakażenie powtórne (reinfekcje), przez osłabienie odporności w okresie pokwitania, i przez złe warunki zdrowotne (domowe czy szkolne).

Walka z gruźlicą w szkole zatem ma przed sobą następujące wskazania: 1) wykrycie dzieci tkniętych gruźlicą i określenie stadiów, w jakich zakażenie to znajduje się u każdego z nich; 2) usunięcie ze szkoły dzieci i nauczycieli z gruźlicą otwartą; 3) jak najszerzej pojęta higiena szkolna i domowa ucznia; 4) wyzyskanie dla dzieci, dotkniętych lub zagrożonych gruźlicą czynną, urządzeń wychowawczo-ochronnych i leczniczych (kolonie, półkolonie, szkoły leśne, szkoły-sanatoria itp., patrz niżej). Należyte spełnienie tych postulatów wymaga koniecznie nieszczerzenia środków tak na zabiegi diagnostyczne (Pirquet, rentgenowskie badanie zmian w płucach, analiza bakteriologiczna płwociny itp.), jak na zapobieganie i leczenie.

Poza omówionymi zakażeniami ogólnymi zajmujemy się teraz najważniejszymi postaciami chorób zaraźliwych, ograniczonych ściśle do pewnych narządów.

J a g l i c a (trachoma, zapalenie egipskie) atakuje spojówki oczu, wytwarzając na nich ziarenka dające bardzo zaraźliwą wydzielinę (zarazek nieznan); zaniedbane zmiany te przechodzą na rogówkę, wywołując niedowidzenie lub ślepotę. Dziecko chore na jałgiec z wydzieliną usuwa się ze szkoły. Natomiast o ile choroba przeszła w stadium „suche” (niezaraźliwe), może uczęszczać, oczywiście pod staranną kontrolą lekarską.

G r z y b i c e s k ó r y są to choroby zaraźliwe, wywołane inwazją grzybków mikroskopowych. Dla szkoły mają większe znaczenie: **l i s z a j s t r z y g ą c y** daje miejsca jakby nierówno strzyżone na głowie, bo grzybek rozrasta się wewnątrz włosa i powoduje jego łamanie się przy podstawie. Bardzo zaraźliwy; dziecko izoluje się aż do wyleczenia. **P a r c h** (favus) niszczy pochewki włosowe i daje żółte strupy na głowie. Postępowanie jak poprzednio. Leczy się promieniami Roentgena.

Z p a s o ż y t ó w s k ó r n y c h wymienimy wszy i świerzb. **W s z a w i c a** jest plagą dzieci ubogich w szkołach powszechnych: dane statystyczne wykazały jej 3 do 5% w województwach zachodnich, lecz aż 16 do 18 we wschodnich. Dzieci zawsze odsyła się do domu z instrukcją, jak matki mają tępić pasożyty i ich jajka (gnidy); w miejscowościach, posiadających stacje odwszczenia, instytucje te rozciągają opiekę nad dziećmi i ich rodzicami. **Wszawica** wywołuje uporczywe stany zapalne w skórze (wypryski), a czasami i zlepianie się włosów (kołtun). **Ś w i e r z b** (błędnie też: świerzba), wywołany przez pajęczaka, drążącego kanaliki w skórze; bardzo zaraźliwy. Odosobnienie, radykalne leczenie i dezynfekcja odzieży i pościeli.

22. Choroby niezaraźliwe. a)

U k ł a d r u c h o w y. Tu należą nade wszystko wady postawy, o których związku ze szkołą, jej urządzeniami i zajęciami już nieraz wspominaliśmy. Zasadnicze wiadomości o postawie znajdzie czytelnik w tomie I Enc. Wych. (Fizjologiczne podstawy wychowania). Tu dodamy co najważniejsze. Więc nade wszystko częstość wad postawy jest u dziatwy szkolnej bardzo poważna; w pierwszym roku nauki podwaja się i potem stale przekracza połowę ogółu, a u dziewcząt dosięga nawet 70% (doc. **D e g a**). Walka z tymi zniekształceniami jest tym konieczniejsza, że nie chodzi tu o błędy piękności tylko: zła postawa częstokroć kojarzy się z gruźlicą, z cierpieniami narządów jamy brzusznej itp. Na szczęście, większość tych deformacji ustępuje pod działaniem umiejętnie prowadzonej gimnastyki szkolnej, która u nas, za wzorami skandynawskimi, zawiera w każdej lekcji odpowiednie ćwiczenia prostujące. Oporniejsze przypadki jednak trzeba traktować inaczej, organizując dla nich, obok zwykłej, także osobną gimnastykę wyrównawczą. Najcięższe wreszcie (w ilości paru procentów ogółu) mogą liczyć na wyleczenie lub znaczniejszą poprawę tylko w specjalnych zakładach ortopedycznych.

b) U k ł a d t r a w i e n i a. Na samym wstępie spotykamy tu jedną z najbardziej rozpowszechnionych chorób ludzkości cywilizowanej: **p r ó c h n i c ę z ę b ó w**. Wśród polskiej dziatwy szkolnej wykazano przeszło 80% uczniów z tym cierpieniem. A korelacje i tu liczne i poważne. Najpierw trawienie i stan odżywienia musi ucierpieć wobec mniej dokładnego rozdrabniania pokarmów. Dalej, co gorsza, ząb próchniczny staje się bramą wpadową dla inwazji zarazków, atakujących potem najodleglejsze nawet narządy.

Walka z próchnicą, by być skuteczną, musi zacząć się rychło; teren szkolny też jest dla niej najważniejszy. Prócz propagandy utrzymywania jamy ustnej

w czystości, oraz racjonalnego żywienia (mleko, surowe jarzyny i owoce, a w razie potrzeby też tran lub witamina D), organizujemy pomoc dentystyczną dla uczniów (patrz niżej).

Nierzadkie w szkole jest z a p a r c i e, w związku z siedzącym trybem życia. Toteż walczyć z nim należy załączeniem tym uczniom więcej ruchu, przy odpowiednim żywieniu (owoce, chleb razowy, zsiadłe mleko itp.).

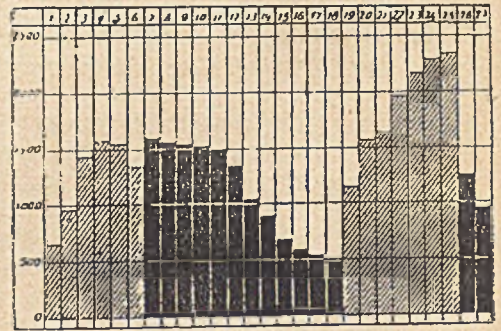
c) **K r e w.** Częstą chorobą szkolną jest n i e d o k r w i s t o ś ć (anemia). Polega ona na zmniejszonej ilości czerwonych ciałek krwi, lub na ich słabszym zaopatrzeniu w barwnik (hemoglobinę). Rozpoznanie możliwe tylko po dokładnym badaniu krwi; błądosc skóry miewa inne przyczyny. Powstaje w wieku szkolnym albo w następstwie złego odżywiania (brak żelaza, którego najwięcej, poza krwią bydlęcą, zawierają jarzyny zielone) i innych błędów życia domowego i szkolnego (brak świeżego powietrza, słońca, ruchu), albo po przebyciu cięższych chorób, zwłaszcza zakaźnych; u dziewcząt wreszcie, w okresie pokwitania, w następstwie zaburzeń wydzielenia wewnętrznego (blednica, dziś już dość rzadka). Trzeba jednak pamiętać, że anemia może być również sygnałem ostrzegawczym, świadczącym o ukrytej chorobie poważniejszej (gruźlica itp.).

Dziecko anemiczne traci humor i chęć do pracy i zabawy; łatwo męczy się, potrzebuje więcej snu. Zaniedbanie niedokrwistości przewleka na lata zmniejszoną zdolność krwi do roznoszenia tlenu po ustroju, co często się mści obniżeniem odporności na różne czynniki chorobotwórcze. I znów rozwój gruźlicy bywa jednym z fatalnych następstw.

Zapobieganie anemii w szkole polega na uświadamianiu higienicznym dziecka i jego rodziców, na dożywianiu szkolnym, na wysyłce do kolonii lub półkolonii. Badania krwi powinny być znacznie rozszerzone: chodzi o cierpienie bardzo częste (niektórzy lekarze

znaleźli krew normalną zaledwie u niespełna połowy uczniów).

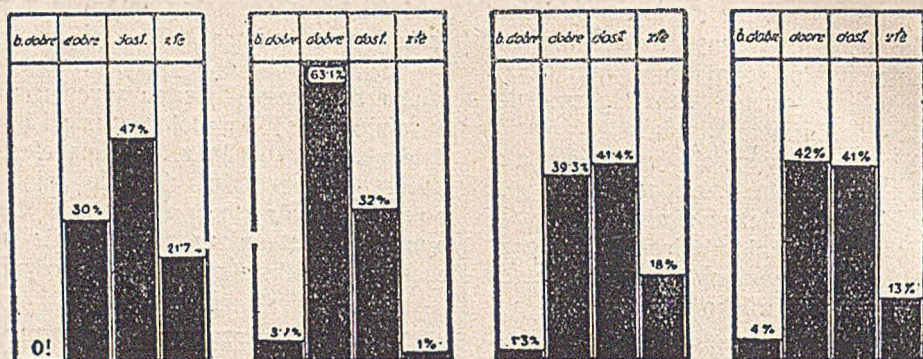
d) **C h o r o b y n e r w o w e** wieku szkolnego opisano wyczerpująco w tomie I (Psychopatologia dzieci i młodzieży). W związku z tą grupą cierpień pozostaje nam zatem jedynie zająć się pokrótce n a r k o m a n i a m i szkolnymi. Uwzględnimy tylko dwie najczęstsze z nich: alkoholizm i nikotynizm.



Rys. 18. Wpływ alkoholu na pracę umysłową (Kraepelin).

A l k o h o l łączy w sobie pewne cechy pokarmu z dużo wyraźniejszymi znamionami używki i trucizny. Jako wybitna trucizna dla naszych komórek nerwowych daje nawet w małych dawkach i stężeniach (a zatem jako tzw. „umiarkowane” picie), po szybko przemijającej fazie podniecenia, wybitny spadek zdolności do pracy tak fizycznej, jak umysłowej. Udowodniły to m. i. eksperymenty fizjologiczne, jak również próby psychometryczne (K r a e p e l i n i n.). Małe dawki rozcieńczonego alkoholu dają nie tylko spadek ilości pracy, lecz upośledzają jej jakość: sportowiec traci precyzję ruchów, pracownik umysłowy zaś myśli płytko i powierzchownie.

Brak nam tu miejsca na omówienie choćby pobieżnie całokształtu kwestii alkoholizmu, problemu ogromnej doniosłości nie tylko zdrowotnej, lecz także gospodarczej, społecznej oraz kulturalnej. Zaznaczamy tylko, że alkohol okazuje działanie szkodliwe na wszystkie najważniejsze narządy, z mózgiem na czele:



Rys. 19. Wpływ alkoholu na postępy w nauce szkolnej (Sopoćko — Duchowicz).

jest bowiem jedną z najczęstszych przyczyn chorób umysłowych. Nie omija i komórek rozrodczych, wywołując przez to zmiany dziedziczne. Walka z alkoholizmem jako chorobą społeczną da się skutecznie przeprowadzić jedynie przy najrozleglejszym współdziałaniu szkoły i nauczycielstwa. Wśród zrzeszeń wychowawczych najlepiej tę kwestię ujęło harcerstwo polskie, wkładając tak na harcerzy, jak i harcmistrzów, obowiązek zupełnej abstynencji od alkoholu i tytoniu.

Skoncentrowanie akcji przeciwalkoholowej w szkole i w zrzeszeniach młodzieży ma zresztą, poza wspomnianym szerszym celem, także zadanie bardziej bezpośrednie do spełnienia. Działanie trucizn wszelkiego rodzaju ma bowiem tę właściwość, że wzmagają się potężnie

w miarę malejącego stopnia wieku. We wszystkich krajach cywilizowanych zestawiono już wymowne statystyki, wykazujące zgubny wpływ alkoholizmu dzieci i młodzieży na postępy w nauce i na zachowanie się uczniów. Z wyników licznych ankiet polskich, dotyczących tej sprawy, dowiadujemy się, że większość uczniów i uczennic używa alkoholu przygodnie, kilkanaście procent pije często, a w środowiskach robotniczych podawanie codzienne tych napojów dzieciom nie jest rzadkością.

Podobnie, choć mniej jaskrawo, zachowuje się drugi obok alkoholu najbardziej rozpowszechniony narkotyk: tyton. Pouczający przykład zgubnego działania nikotyny na wzrok dwunastoletniego chłopca podaje J. Kerr. Wielka ankietka amerykańska, która po-

A.H.
MAY 1905

When the people of France saw that the English men were making a good deal of money out of the fur trade some of them also crossed the Atlantic and took

MARCH 1906

When the people of France saw that the Englishmen were making a good deal of money out of fur trade

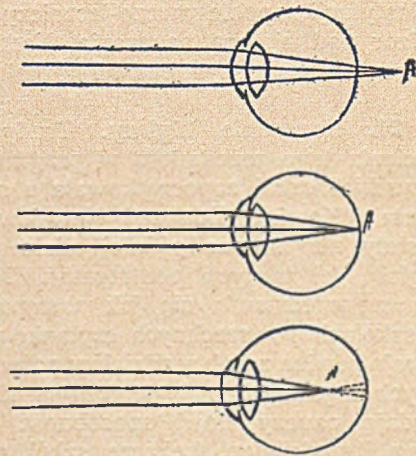
Rys. 20. Wpływ tytoniu na wzrok ucznia (J. Kerr): u góry pismo chłopca 12-letniego, silnego palacza; u dołu to samo po odzwyczajeniu od tytoniu.

stawiła sobie za zadanie zbadać działanie tytoniu na sprawność umysłową, obok rozbieżnych wyników co do osób dorosłych, wykazała niewątpliwą szkodliwość palenia dla dziatwy i młodzieży (O' S h e a).

Walka z tymi narkomaniami w szkole pójdzie oczywiście przede wszystkim drogą uświadamiania dzieci i rodziców o zgubnych skutkach tego nałogu. By zaś wyniki utrwalić, tworzy się (oprócz harcerstwa, do którego nie wszystkie dzieci się nadają) zrzeszenia przeciwalkoholowe, dające swym członkom pogłębienie przekonań w tej mierze, oraz otuchę do wytrwania nawet w razie nieprzychylnego ustosunkowania się rodziców do tej akcji.

e) **N a r z ą d y z m y s ł o w e.** Zajmiemy się tylko najważniejszym z nich i zarazem najbardziej narażonym na szkodliwe działania w wieku szkolnym. **W z r o k** ucznia zależy (poza zmniejszoną przezroczystością rogówki wskutek blizn po zranieniach lub zapaleniach itp.) przede wszystkim od budowy gałki ocznej i w związku z nią pozostających stosunków z a ł a m a n i a światła (refrakcji) w oku. Rozróżniamy w tej mierze: oko **m i a r o w e** (gałka oczna kulista, promienie światła równoległe załamują się w oku tak, że tworzą obraz na siatkówce); **n a d m i a r o w e** (oś gałki ocznej skrócona tak, że promienie równoległe utworzyłyby obraz za siatkówką); **k r ó t k o w z r o c z n e** (oś wydłużona tak, że obraz tworzy się przed siatkówką); **w r e s z c i e n i e z b o r n e** (astygmatyzm, siła łamiąca oka równa w różnych południkach, przeprowadzonych przez oś oka). Nadmiarowość i niezborność są wadami wrodzonymi, na które jedynym środkiem jest używanie odpowiednich szkieł (w pierwszym przypadku dwuwypukłych, w drugim cylindrycznych). Poprawiają one bystrość wzroku i uwalniają ucznia od zmęczenia i bólów głowy, wywołanych skurczami mięśni ocznych.

K r ó t k o w z r o c z n o ś ć natomiast rozwija się w wieku szkolnym w połowie przypadków na tle dziedzicznym, lecz też w wyraźnym związku z higieną budynku szkolnego i pracy szkolnej. Statystyki nasze wykazują (zgodnie z wynikami **C o h n a** z lat 60-tych, wspomnianymi już na wstępie) wzrost tej wady od klasy do klasy, z kilku procentami w najniższych na 20% z górą w wyższych. Udowodniono też cyfrowo zależność tych danych od oświetlenia, ławek szkolnych i innych omawianych już szczegółów. Tłumaczymy sobie genzę krótkowzroczności nadmiernym przybliżaniem oka do książki czy zeszytu. Ma tu działać pochylenie głowy (zastój żylny), nadmierna praca mięśni ocznych i inne czynniki.



Rys. 21. Typy refrakcji (Matuszewiczówna): w środku oko miarowe, u góry nadmiarowe, u dołu krótkowzroczne.

Co do zapobiegania krótkowzroczności, powołujemy się na liczne uwagi podane dotychczas (oświetlenie, ławki, higiena pisanie i czytania). Uczniowie niedowidzący w ogóle potrzebują miejsc najlepiej oświetlonych i bliskich katedry (to drugie dotyczy też uczniów niedosłyszących). Pomoc okulisty będzie dla nich niezbędna.

LEKARZ SZKOLNY

23. Zasady ogólne. Stały nadzór lekarski nad szkołami jest jak najściślej związany z całokształtem higieny szkolnej. Tylko lekarz-higienista bowiem, specjalnie oddany temu działowi zdrowotności publicznej i mogący być nie gościem w szkole, lecz przebywać w niej po kilka godzin dziennie, może czuwać umiejętnie i skutecznie nad normalnym rozwojem działy i młodzieży.

Postaramy się podać ważniejsze zadania tego pracownika. Zobaczymy go zatem przy wygłaszaniu wykładów, pogadanek i wskazówek higienicznych dla uczniów i nauczycieli. Zapoznamy się z jego pracą w gabinecie lekarskim szkolnym: badanie ogółu uczniów, częstsze badanie słabowitych, pomoc lekarska doraźna (ambulatorium szkolne). Selekcja do instytucji zapobiegawczo-leczniczych. Nadzór nad higieną nauczania. Nadzór nad stanem sanitarnym budynku szkolnego.

24. Nauczanie higieny. Tradycję wcielenia tego przedmiotu w programy wszystkich szkół zapoczątkowała u nas świetnie Komisja Edukacji Narodowej. Niestety nie zawsze później udało się ciągłość tej tradycji podtrzymać. Dziś sprawa przedstawia się jak następuje. W szkołach powszechnych czytanki zawierają pewien zasób rozdziałów poświęconych zagadnieniom higienicznym, które dają nauczycielowi sposobność do uwag i wyjaśnień. Lekarze szkół powszechnych przeważnie mają obowiązek wygłaszania pogadanek na zebraniach grom nauczycielskich i rodzicielskich. W szkołach średnich lekarz daje każdej klasie w ciągu roku kilka godzin pogadanek higienicznych. Jest to poważne cofnięcie w porównaniu ze stanem, w jakim rzecz znajdowała się na terenie prywatnych szkół polskich b. Kongresówki przed wojną światową (systematyczne wykłady, 2 g. tyg. w kl. V i jedna w kl. VIII). Tylko zakłady kształcenia nauczycieli (seminaria, licea pedagogiczne) zachowały stałe miejsce w programach na

ten cel, choć też w wymiarze uszczuplonym. Jako wzór celowej organizacji przytaczamy program obowiązujący do niedawna w seminariach: kurs III, 2 g. tyg. anatomii, fizjologii i higieny osobniczej; kurs IV, 2 g. tyg. higieny publicznej i ratownictwa; kurs V, 1 g. tyg. higieny szkolnej, ćwiczenia z tego przedmiotu i dyżury higieniczne w szkole wzorowej. Trzeba dodać, że Ministerstwo W. R. i O. P. corocznie organizuje kursy dla nauczycieli szkół powszechnych (w Państwowej Szkole Higieny).

Cofnięć omawianych dokonano pod hasłem oszczędności budżetowych. Mijamy nadzieję, że nie na długo. H. Spencer w latach 60-tych z. w. nawoływał do zapewnienia nauce o zdrowiu pierwszego miejsca w programach szkolnych, apelując do instynktu samozachowawczego. Jego krytyka programów szkolnych dotąd nie straciła aktualności. Tymczasem lekarze szkolni nie tracą zapału i starają się część strat poniesionych nadrobić wydoskonaleniem metody nauczania. Ożywiają pogadanki pokazami i dyskusjami, wyzyskują do granic możliwych okazje wychowania higienicznego, jakie daje szkoła i jej urządzenia (kąpiele, mycie rąk przed drugim śniadaniem, skład tego śniadania, ćwiczenia fizyczne, przewietrzanie, zwalczanie epidemii szkolnych itp.), zakładają kluby higienistów dla dyskusji zagadnień zdrowotnych i odbywania dyżurów higienicznych w klasach, organizują pokazy, zwiedzania wystaw higienicznych itp.

W szkolnictwie wyższym, jak już wspomniano na wstępie, higiena ma dobry punkt oparcia w wydziałach lekarskich uniwersytetów, a spodziewana reforma studiów medycznych rozszerzy prawdopodobnie wiedzę higieniczną przyszłych lekarzy. Nie słyhać natomiast o takim rozszerzeniu co do kandydatów na nauczycieli szkół średnich. Wszystko, czego się dziś od nich wymaga, to poddanie się małemu egzami-

nowi z higieny wychowawczej przy egzaminie państwowym nauczycielskim (po 2 latach praktyki szkolnej).

25. Badanie uczniów. Lekarz szkolny poddaje ogół uczniów dokładnym pomiarom antropometrycznym i badaniom lekarskim. Dzieje się to w pierwszych tygodniach roku szkolnego, przy czym w szkołach średnich corocznie wszyscy uczniowie przechodzą przez gabinet lekarski, w powszechnych zaś każde dziecko jest badane najmniej 3 razy: w pierwszym, średnim i ostatnim roku swego pobytu w szkole. Badania odbywają się w całym państwie w myśl schematu ustalonego przez Ministerstwo W. R. i O. P. Ta „karta zdrowia” towarzyszy uczniowi przy przeniesieniach ze szkoły do szkoły.

Przy badaniach jest obecny (i pomaga lekarzowi) nauczyciel klasowy (szkoła powszechna) lub wychowawca fizyczny (szkoła średnia); nadto, jeśli możliwe, ktoś z rodziców danego dziecka. Otwiera się w ten sposób możliwość nawiązania ścisłego kontaktu i współpracy z wymienionymi osobami. Uwagi, jakich lekarz nie skąpi przy tej sposobności w nawiązaniu do wyników badania, mają wielką doniosłość higieniczno-kulturalną. Odnoszą się one do normalnego czy opóźnionego rozwoju fizycznego ucznia, jego stanu odżywienia, muskulatury, czystości ciała, różnych wad i zmian chorobowych itp., przy czym jest pora najsposobniejsza do udzielenia wskazówek co do przestrzegania zasad zdrowotnych w domu i szkole, oraz poleceń co do leczenia, ewent. pomocy specjalistów itp.

Przy tych badaniach ogółu dzieci lekarz wydziela spośród nich pewną liczbę uczniów słabowitych, wymagających częstszej kontroli. Ci zgłaszają się następnie do badań osobnych w terminach określonych przez lekarza. Oni też zazwyczaj stanowią klientelę instytucji zapobiegawczo-leczniczych (o czym później). Poza uczniami wzywaniymi przez lekarza, jego gabinet gości także innych, zgłaszających się (lub skierowanych przez nauczycieli) z przegodnymi cier-

pieniami. Tu i leczenie doraźne wchodzi w swe prawa (zaopatrzenie skaleczeń itp.): powstaje zatem ambulatorium szkolne na małą skalę.

26. Inne obowiązki lekarza szkolnego. Lekarz poddaje stałej kontroli higienę nauczania w powierzzonej sobie szkole. W tym celu systematycznie zwiedza klasy w czasie nauki i boisko czy pomieszczenia rekreacyjne w czasie przerw, zauważone zaś usterki zdrowotne (wadliwy rozkład zajęć, złe pozycje przy pracy, nieodpowiednie wyzyskanie przerw, przeciążanie zwłaszcza uczniów słabowitych itp.) omawia z kierownikiem szkoły.

Przy tychże odwiedzinach zwraca również uwagę na niedomagania zdrowotne budynku i urzędzeń (oświetlenie, ogrzewanie, wentylacja, czystość itp.). Co najmniej dwa razy do roku zaś (raz w zimie, a raz w cieplejszej porze) lekarz w towarzystwie inżyniera-architekta i kierownika szkoły poddaje budynek szczegółowej rewizji z punktu widzenia zdrowotno-technicznego, a wyniki oględzin wraz z ewentualnymi wnioskami remontów i ulepszeń spisuje się i komunikuje władzom.

Specjalną opiekę roztacza lekarz nad ćwiczeniami i zabiegami, mającymi ścisły związek ze zdrowiem uczniów. Więc ćwiczenia fizyczne, praca ręczna, nauka gospodarstwa domowego dla starszych dziewcząt, kąpiele szkolne, dożywianie dzieci biedniejszych itp. wymagają jego częstego wglądu i ścisłego kontaktu z czynnymi przy nich nauczycielami i personelem służbowym.

27. Pomoc specjalistów. Higienistki szkolne. Gdzie tylko możliwe (w miastach większych), lekarz szkolny nierzadko trudniejsze przypadki skierowuje do specjalistów-lekarzy. Wspominaliśmy już o okuliście. Równie często będzie potrzebna pomoc ortopedysty, laryngologa, internisty, a najczęściej dentysty. Ponieważ jednak pomoc ta rzadko ogranicza się do rozpoznań, lecz wkracza na teren leczenia, omówimy ją poniżej w związku

z innymi instytucjami zapobiegawczo-lecznymi.

Higienistki szkolne mają rację bytu przede wszystkim w szkołach powszechnych, uczęszczanych przez dziewczęta ze sfer ubogich. Ponieważ w tym dziale szkolnictwa lekarz szkolny obsługuje kilka szkół i nie może każdej z nich odwiedzać codziennie, higienistka odciąża lekarza w całym szeregu łatwiejszych zabiegów, tak rozpoznawczych jak leczniczych. A nadto, co niemniej ważne, dociera do mieszkań uczniów, stwierdza

stan higieny domowej, stara się pouczać i kontrolować rodziców w ich staraniach koło zdrowia dziecka. Higienistki szkolne dobrze zapisały się w dziejach pieczy o zdrowie dzieci polskich od schyłku wojny światowej, kiedy pierwsza Warszawa je zaprowadziła. Dziś liczba ich przekracza półtorej setki w 22 miastach większych, z Warszawą (51) i Łodzią (25) na czele. Za granicą przoduje Anglia, gdzie 5 milionów dziatek szkół powszechnych poddano opiece 2000 lekarzy i 5000 higienistek.

INSTYTUCJE ZAPOBIEGAWCZE I LECZNICZE DLA DZIATWY I MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

28. Kolonie, półkolonie, obozy. W latach 70-tych zeszłego stulecia pierwszy pastor Bion w Szwajcarii zapoczątkował akcję k o l o n i i w a k a c y j n y c h. W kilka lat później, obok innych krajów, i Polska poszła w jego ślady. Statystyka (1935) wykazuje u nas przeszło 1600 kolonii, mieszczących 200.000 dzieci z górą. Kolonie wakacyjne podzielono rychło na dwie kategorie: liczniejszych w y p o c z y n k o w y c h i mniej licznych l e c z n i c z y c h. Pierwsze z nich mają za zadanie działwie zdrowej, lecz biednej, niedożywionej i znękaniej złymi warunkami zdrowotnymi miasta, umożliwić spędzenie części (zwykle 4 tygodni) wakacji w możliwie zdrowym otoczeniu wiejskim, przy dobrym żywieniu, oraz pod opieką nauczycieli, zatrudniających ją miłymi a zdrowymi rozrywkami (gry, wycieczki, kąpiele w rzece czy jeziorze itp.).

Kolonie lecznicze znów umieszcza się w okolicach sprzyjających określonym działaniom leczniczym (wybrzeże morskie, góry, zdrojowiska). Dzieci, posegregowane według rodzaju i natężenia cierpień, skierowuje lekarz szkolny każde do odpowiedniej dlań miejscowości. Oczywiście tryb życia tej dziatek jest mniej ruchliwy i swobodny. Prócz różnych zabiegów leczniczych (kąpiele, picia wód, gimnastyki leczniczej, masażu itp.) wy-

pełnia się jednak i tu czas wolny lżejszymi grami, przechadzkami etc. Znacznie większe też znaczenie, niż w koloniach wypoczynkowych, ma tu staranny nadzór lekarski. Wśród chorób tam leczonych przeważają zoty (skrofuloza).

Półkolonie wynikły z dążności do objęcia akcją większych mas dzieci za cenę tańszej organizacji i urządzeń. Uczestnicy więc nadal mieszkają w mieście, lecz znaczną część, jakichś trzech dni w tygodniu, spędzają w zdrowej podmiejskiej okolicy, zawożone tam i odwożone autobusami miejskimi. Zresztą tryb życia podobny koloniom wypoczynkowym. Ostatnimi laty urzędnia te, w liczbie przeszło dziewięciuset, obsługiwały 100.000 dzieci. Świadczy to tylko o tym, że półkolonie, jako najmłodsze z opisywanych dotąd instytucji, nie miały jeszcze czasu zdobyć sobie większej popularności. Nie ulega wszakże kwestii, że one to właśnie są powołane do największej ekspansji; powinny objąć całą tę część młodzieży, która bez nich nie znajdzie sposobu jako tako korzystnego wyzyskania wakacji (patrz wyżej, przy higienie nauczania).

Nie zapomnijmy, że tak kolonie jak półkolonie są finansowane w 2/3 przez opłaty uczestników i ofiarność społeczną, a resztę dopiero daje rząd, samorządy i kasy chorych.

O b o z y wakacyjne zapoczątkowało u nas harcerstwo od chwili swego powstania (1911); ono też po dziś dzień kroczy na czele tego ruchu, gdy chodzi o całością działań wychowawczych. W Polsce odrodzonej do tego i nadal wciąż rozwijającego się ruchu przybyła akcja władz wojskowych, zakładających liczne obozy przysposobienia wojskowego i mniej liczne wychowania fizycznego. Razem zatem wiele dziesiątek tysięcy młodzieży płci obojej spędza część wakacji pod namiotami.

Zadanie obozów różni się znacznie od kolonii i półkolonii. Nie ma tu mowy o odpoczynku ani odkarmianiu. Wprost przeciwnie, chodzi o trening nieraz dość nasilony, poparty intensywnym hartowaniem. Obozy zatem nadają się dla dzieci starszych (od 12 lat w górę) i młodzieży, a lekarz dopuszcza do nich tylko zupełnie zdrowych i dość silnych uczniów. Oczywiście jednak zdobycie przez tych, których organizm na to stać, maksimum zdrowia i sprawności jest zadaniem społecznie i państwowo niemniej ważnym, jak podźwignięcie słabowitych i chorych z ich niemocy.

Tak kolonie jak półkolonie i obozy mają już i u nas obszerną literaturę naukową, stwierdzającą na podstawie pomiarów i badań nad wyraz korzystne ich działanie na młodociane organizmy. Wzrost wagi (zwłaszcza u niedożywionych), pojemności życiowej płuc, siły mięśniowej idą w parze u chorych dzieci z ustępowaniem zmian złośliwych i innych.

29. Szkoły leśne, szkoły-sanatoria. Od początku bieżącego stulecia szerzy się w świecie cywilizowanym dążność do połączenia u dzieci z przewlekłymi chorobami nauczania szkolnego z leczeniem w możliwie najlepszych warunkach. S z k o ł y l e ś n e stanowią jakby całoroczne kolonie, z dołączeniem do zajęć nauki szkolnej. Dzieci słabowite, których stan nie poprawia się należyście w koloniach, nieraz mogą potem już bez szkody korzystać ze zwykłej szkoły. Wszystkie zajęcia, nie wyłączając

lekcji, odbywają się w tych szkołach na wolnym powietrzu, o ile tylko pogoda na to pozwala. Klasy nieliczne (do 20 dzieci) i dobór nauczycieli znających najlepsze metody nauczania, sprawiają, że mimo metody nauczania, sprawiają, że mimo odrębnego nieco programu, który unika starannie większego zmęczenia, dzieci przechodzą z powrotem do dawnej swej szkoły bez żadnej straty.

Szkoły leśne mają swe odpowiedniki dla młodzieży zdrowej w postaci s z k ó ł - i n t e r n a t ó w n a w s i („nowe szkoły” C. Reddie’go w Anglii, u nas ks. Gralewskiego przed wojną, a obecnie fund. Sułkowskich w Rydzynie). Dla szerszych warstw udostępniają tę myśl osiedla szkolne.

D o s z k ó ł - s a n a t o r i ó w przyjmuje się dzieci z poważniejszymi cierpieniami, wymagające skomplikowanych zabiegów leczniczych (opatrunki, operacje, naświetlania itp.) i nierazko skazane na dłuższe leżenie w łóżku. Muszą one w wielu przypadkach przebywać w takim zakładzie po kilka lat, pobierając naukę z przerwami, spowodowanymi przez zaostrzenia choroby. Chodzi tu najczęściej o gruźlicę stawów i kości, lub o czynną lecz zamkniętą gruźlicę płuc. Oczywiście szkoły takie muszą łączyć urządzenia i tryb życia szkoły leśnej z sanatoryjnymi (leżalnie, sale obłożnie chorych, sale operacyjne itp.).

I jeden i drugi z omawianych typów są już u nas zapoczątkowane. Dobrym przykładem może być np. szkoła leśna w Kiekrzu pod Poznaniem lub szkoła-sanatorium Uniwersytetu Jagiellońskiego w Zakopanem.

30. Poradnie szkolne. W początkach nadzoru lekarskiego w szkołach zdołano zwalczyć niechęć dla tej inowacji u lekarzy wolnopraktykujących tylko przy pomocy głoszenia zasady, że lekarz szkolny nie leczy. Dość rychło jednak przekonano się, że zasada ta czyni w znacznej mierze problematyczną wartość nadzoru, bo nieuświadomieni, biedni, a czasem tylko zapracowani rodzice latami nie wykonują poleceń lekarza.

Stąd myśl poradni szkolnych, które wstępny bojem zdobyły sobie zaufanie w całym świecie cywilizowanym.

Poradnie szkolne mogą być zorganizowane w dwojaki sposób. Dla miast o średnich rozmiarach okazał się praktycznym typ poradni centralnej, obsługującej wszystkie szkoły miejscowe i wszystkie rodzaje chorób. Miasta wielkie natomiast, za wzorem angielskim, wolą decentralizację. Przy każdym nowym budynku szkolnym przewiduje się stworzenie ośrodka (np. dentyścycznego czy ortopedycznego) dla szeregu szkół sąsiednich i pewnej specjalności. W Polsce typ poradni centralnej powstał najpierw jako prywatna fundacja w Warszawie (Instytut higieny dziecięcej Lenwala). Po odzyskaniu niepodległości, akcję znacznie rozszerzono i zdecentralizowano, a Lwów, Łódź i Wilno stworzyły podobne instytucje.

Poradnie d e n t y s t y c z n e zainicjowano na Zachodzie (najpierw w Niemczech) w pierwszych latach bieżącego stulecia. Jak wiadomo, chodzi tu o najczęstsze cierpienie wieku szkolnego, nic dziwnego zatem, że właśnie ten dział pomocy dla chorego dziecka rozwinął się wszędzie najbujniej, nie wyłączając i Polski. Zaczęto u nas tę akcję w skromnych rozmiarach zaraz po wojnie światowej, po czym obserwujemy stały wzrost tak, że w latach ostatnich blisko 30% szkół średnich i przeszło 20% seminariów posiadało własne gabinety dentyścyczne, a znaczna część pozostałych szkół zorganizowała pomoc dentyścyczną w gabinetach prywatnych. Ogółem zatem bez tej pomocy zostawiono około 30% szkół typu średniego. Co do szkół powszechnych, w 14 większych miastach zatrudniono 58 dentyścistów szkolnych (z czego 33 w Warszawie).

Poradnie o r t o p e d y c z n e nie mogą się u nas należycie rozwinąć wobec małej ilości lekarzy-specjalistów w tym dziale. Jak widać z liczb przytoczonych wyżej (choroby wieku szkolnego, wady postawy), rzecz zasługiwałaby

na uwagę niewiele mniejszą, niż dentystyka. Była też uwzględniona we wspomnianym już instytucie Lenwala. Skromne początki gimnastyki wyrównawczej dla dziatwy obciążonej wadami postawy stworzono dotychczas w Poznaniu, Warszawie, Krakowie i Wilnie.

Poradnie w c h o r o b a c h w e w n ę t r z n y c h rozwijają się oczywiście przede wszystkim jako poradnie przeciwgruźlicze. Toteż najczęściej, w braku możliwości zorganizowania własnej poradni, szkoły wchodzą w kontakt z dość już rozpowszechnionymi ogólnymi poradniami tego typu (w Polsce przeszło 400). Daje to lekarzowi szkolnemu wielkie ułatwienia w kwestii ustalenia diagnozy, rozstrzygnięcia co do wysyłki chorego na kolonie, do szkół leśnych itp. Ze względów łatwo zrozumiałych jednak mieszanie dzieci szkolnych z dorosłymi w takich poradniach ogólnych ma ujemne strony, których uniknięto np. w Wilnie, stwarzając w poradni przeciwgruźliczej miejskiej oddział osobny dla uczniów.

Z innych poradni szkolnych wspomnimy jeszcze o poradniach o k u l i s t y c z n y c h. Zorganizowały je Kraków i Lwów, podczas gdy Warszawa, Łódź i Wilno powierzyły pomoc w tym zakresie kilku okulistom spośród lekarzy szkolnych. Warszawa i Wilno posiadają też poradnie s p o r t o w e dla uczniów, rozstrzygające o trudnych nieraz wskazaniach i przeciwwskazaniach osobniczych co do uprawiania różnych ćwiczeń cielesnych. Warszawa, Kraków, Wilno i Poznań zorganizowały poradnie dla c h o r ó b m o w y. Wreszcie rozpoczęto już i poradnie p s y c h o l o g i c z n e (inaczej: pedologiczne lub wychowawcze), częścią przy szkołach i instytucjach społecznych (Warszawa, Poznań), częścią przy klinikach neurologiczno - psychiatrycznych (Kraków, Wilno), zajmujące się dziećmi niedorozwiniętymi, trudnymi itp. Tu już otwiera się pole współpracy lekarza z psychologiem szkolnym.

WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

Opracowania całości. 1. DUFESTEL L.: Hygiène scolaire. Paris 1933. 2. KERR J.: The fundamentals of school health. London 1927. 3. KOPCZYŃSKI ST. (red.): Higiena szkolna (zbiorowe). 2 wyd. Warszawa 1933. 4. MÉRY H. et GÉNÉVRIER J.: Hygiène scolaire. Paris 1914.

Dzieje higieny szkolnej. 5. KOPCZYŃSKI ST.: Historia higieny szkolnej w Polsce, w podr. zbior. Kopczyńskiego, s. 3 i n. 6. KOSMOWSKI W.: O wadze i wroście dzieci klas biednych w Warszawie. Pam. Tow. Lek. Warsz. 1892. 7. PIA-SECKI E.: Dzieje wychowania fizycznego. 2 wyd. Lwów 1929. 8. ŻULIŃSKI T.: Higiena szkolna (wyd. pośm.). Kraków 1886.

Budynki i urządzenia. 9. EYCHHORN FR.: Higiena budynku i urządzeń szkolnych. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 41 i n. 10. GĄDZIKIEWICZ W.: Temperatura efektywna. „Wychowanie Fizyczne” 1929, ss. 194 i n., 222 i n. 11. HOLEWIŃSKI J.: O budowie i urządzeniu szkół. Warszawa 1908. 12. SOKOŁOWSKA H.: Zastosowanie katatermometru Hilla w szkołach. „Wych. Fiz.” 1929, s. 185 i n.

Higiena nauczania. 13. BINET A. et HENRI V.: La fatigue intellectuelle. Paris 1898. 14. BŁAŻEK B.: Znużenie w szkole. Lwów 1899. 15. CZERNECKI J.: Higiena pisania. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 385 i n. 16. DĄBROWSKI P. Z.: Punktowanie jako metoda badania zmęczenia umysłowego. Kraków 1925. 17. DEWOSSERÓWNA O.: Badania zmęczenia umysłowego, wywołanego ćwiczeniami cielesnymi. „Wych. Fiz.” 1933, s. 11 i n., 61 i n. 18. FALSKI M.: Higiena czytania. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 369 i n. 19. FIDZIŃSKI F.: Wychowanie fizyczne młodzieży w czasie wakacyj. „Wych. Fiz.” 1926, s. 162 i n. 20. GĄDZIKIEWICZ W.: Badania książek szk. pod względem higienicznym. „Wych. Fiz.” 1923, s. 71 i n. 21. JOTEYKO J.: La fatigue. Paris 1920. 22. JOTEYKO J.: Zagadnienie znużenia umysłowego (rozdział, tłumaczony z dzieła popr.). „Wych. Fiz.” 1920, s. 209 i n. 23. NAWROCZYŃSKI B.: Higiena sposobu i organizacji nauczania. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 321 i n. 24. SAFAREWICZ A.: Badanie książek szkolnych pod względem higienicznym. Wilno 1924. 25. SIPPEL H.: Leibesübungen und geistige Leistung. Berlin 1927. 26. SZUMAN S. i JAROSZYŃSKI T.: Higiena wychowawcza. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 236 i n.

Choroby wieku szkolnego. 27. BOGDANOWICZ J.: Choroby wieku szkolnego. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 503 i n. 28. DEGA W.: Zagadnienie postawy w pierwszym roku szkolnym. „Wych. Fiz.” 1934, s. 453 i n. 29. KOPCZYŃSKI ST.: Opieka higieniczno-lekarska nad szkołami i stan zdrowia młodzieży w szkołach Rzeczypospolitej w latach 1918—23. Warszawa 1925. 30. KOSKOWSKI W.: O nikotynie i paleniu tytoniu. Lwów-Warszawa 1925. 31. MATUSEWICZÓWNA J.: Choroby oczu i wady wzroku w wieku szkolnym. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 561 i n. 32. MICHAŁOWICZ M.: Gruźlica wieku dziecięcego i młodzieńczego. Pol. Monogr. Pedjatr. Warszawa 1931. 33. RADZIWIŁŁOWICZ R. i in. (zbiorowe): Alkoholologia. Warszawa 1928. 34. O'SHEA M. N.: Tobacco and mental efficiency. N. York 1923. 35. WOJCIECHOWSKI A.: Schorzenia układu kostnego w wieku szkolnym. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 572 i n. 36. ZEYLAND J.: Gruźlica płuc u dzieci. Poznań 1937.

Lekarz szkolny. 37. GĄDZIKIEWICZ W.: Uwagi w sprawie organizacji opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach polskich. „Wych. Fiz.” 1934, s. 185 i n. 38. KOPCZYŃSKI ST.: Lekarz szkolny i opieka lekarska w szkole. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 649 i n. 39. MINISTERSTWO W. R. i O. P.: Rozporządzenia i okólniki w sprawach higieny szkolnej i wychowania fizycznego za lata 1918—1928. Warszawa 1928. 40. MITKIEWICZ K.: Propaganda i nauczanie higieny w szkole. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 888 i n. 41. MITKIEWICZ K.: Warunki higieniczno-szkolne w mniejszych miastach i wsiach. „Wych. Fiz.” 1933, s. 369 i n.

Institucje zapobiegawcze i lecznicze. 42. CIECHANOWSKI ST.: Szereg art. o koloniach wakacyjnych w „Zdrowiu” 1912—14. 43. DEGA W. i ANSIONÓWNA ST.: Kurs gimnastyki wyrównawczej etc. „Wych. Fiz.” 1931, s. 344. 44. DELPÉRIER L.: Les colonies de vacances. Paris 1908. 45. DYBOWSKI W. i BORYSIEWICZ A.: Obozy letnie przysposobienia wojskowego etc. „Wych. Fiz.” 1926, ss. 73 i n., 137 i n. 46. KOPCZYŃSKI ST.: Szkoły i urządzenia dla dzieci słabowitych. U Kopczyńskiego l. c. (3), s. 465 i n. 47. Pięćdziesiąt lat działalności Tow. Kol. Let. im. St. Markiewicza. Warszawa 1932. 48. SEDLACZEK ST.: Obozy harcerskie jako synteza działań higienicznych i wychowawczych. „Wych. Fiz.” 1934, s. 356 i n. 49. SKOKOWSKA-RUDOLFOWA M.: Stan zdrowotny kolonij letnich wedł. danych inspekcji sanit. „Wych. Fiz.” 1933, s. 414 i n.

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:

Podstawowe zagadnienia oświaty pozaszkolnej:	Radio a oświata
Formy oświaty dorosłych	Biblioteki oświatowe
Uczelnia dla dorosłych	Świetlice
Rola muzeum w oświacie dorosłych	Teatr ochotniczy
	Pracownik oświatowy.

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	

S. HESSEN

SZKOLNICTWO I DEMOKRACJA NA PRZEŁOMIE

Bibl. Dzieł Pedagogicznych nr 56, 57. Str. 500. Cena zł 7.50.

T r e ś ć:

I. Kryzys demokracji a najnowsza ewolucja ustrojów szkolnych. II. Idea szkoły pracy i system daltoński. III. Teoria wychowania Johna Dewey'a. IV. Puścizna Jerzego Kerschensteinera. V. Angielska tradycja wychowania. VI. Szkolnictwo i państwo we Francji i Anglii. VII. Włoska pedagogika idealizmu aktualistycznego. VIII. Reforma szkolna w Czechosłowacji. IX. Polska reforma szkolna.



L. CHMAJ

PRĄDY I KIERUNKI PEDAGOGIKI WSPÓŁCZESNEJ

W druku.



ZE ŚWIATA PRZYRODY

POD REDAKCJĄ Z. BOHUSZEWICZÓWNY

KSIĄŻKI DLA NAUCZYCIELA

Nr 1.	Piccard A.	Na podbój atmosfery.	Str. 45	1.20
Nr 2.	Cygowa T. i Karmazyńska H.	Nasze rośliny wiosenne.	Str. 166	3.50
Nr 3.	Dobrowolski A. B.	Najpiękniejsze klejnoty natury.	Str. 55	1.50
Nr 4.	Dembowski J.	Darwin.	Str. 149	2.80
Nr 5.	Sokołowski J. B.	Zarys metodyki obserwowania ptaków.	Str. 64	1.10
Nr 6.	Lublinerówna K.	Mchy i porosty.	Str. 79	1.50
Nr 7.	Dąbkowska I.	Życie i przeszłość torfowisk (w druku)		
Nr 8.	Lilpop I.	Roślinność epok minionych (w druku)		
Nr 9.	Sokołowski M.	Nasz las (w druku)		
Nr 10.	Lublinerówna K.	Mech płonnik i mech torfowiec (w druku)		