

PAŃSTWOWA  
BIBLIOTEKA  
PEDAGOGICZNE  
KURATORIUM  
W GDAŃSKU

412

RYGIUSZ HESSEN

# SZKOŁA POWSZECHNA

Odbitka z Encyklopedii Wychowania



NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI” SPÓŁKI AKCYJNEJ  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO. WARSZAWA—WILNO, 1938

PEDAGOGICZNA  
BIBLIOTEKA  
WOJEWÓDZKA



Gdańsk-Wrzeszcz  
Al. Gen. J. Hallera 14

171118

SERGIUSZ HESSEN

# SZKOŁA POWSZECHNA

---

---

Odbitka z Encyklopedii Wychowania

---

---

97  
NAKŁADEM „N A S Z E J K S I Ę G A R N I” SPÓŁKI AKCYJNEJ  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO. WARSZAWA—WILNO, 1938

1.20



R-K Dzię. Spółdziel.  
18. XII. 48



~~Imp. 4429~~

D 13/2004



171118



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

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

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

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

**2. Wewnętrzna struktura szkoły powszechnej XIX stulecia.** Wysiłek całego wieku był potrzebny, aby szkoła powszechna mogła być realizowana, nie więc dziwnego, że jeszcze w końcu ubiegłego stulecia szkoła powszechna bardzo mało odpowiadała temu, co obecnie przez ten termin rozumiemy. Nazwy dawniejsze — szkoła „pospolita”, „elementarna”, „ludowa”, nadawane w odróżnieniu od szkoły średniej, przeznaczonej dla warstw społecznie uprzywilejowanych, wskazywały na jej prymitywny charakter<sup>1)</sup>. Ten charakter wynikał już z celu, który stawiali szkole powszechnej jej twórcy. Byli oni przedstawicielami ideologii, którą by nazwać można konserwatywnym liberalizmem. Z jednej strony bronili poglądu liberalistycznego: najwyższą wartością jest wolność obywateli. Wolność ta była przy tym ujęta w sposób negatywny, jako prywatna sfera dowolnego postępowania, raz na zawsze określona równym dla wszystkich prawem. Funkcja państwa polega wyłącznie na zapewnieniu każdej jednostce owej negatywnie określonej sfery wolności. Z drugiej jednak strony uznawali, że państwo, będąc państwem praworządnym, powinno też troszczyć się o rozwój

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

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

W polityce szkolnej ideologii tej odpowiadał dualizm systemu szkolnego, charakterystyczny dla całego stulecia XIX. Szkolnictwo składało się z dwóch odrębnych systemów: szkolnictwa „średniego”, dającego prawdziwe wykształcenie („wykształcenie ogólne”) przez wdrożenie ucznia do tradycji kulturalnej i przez to przygotowującego do studiów akademickich<sup>1)</sup>, i szkolnictwa ludowego, dającego ogółowi warstw pracujących naukę elementarną, jako minimum sprawności niezbędnych dla należytego wykonywania pracy zawodowej. W ten sposób był ujęty też i cel szkolnictwa zawodowego, które budowało się na szkole ludowej. Zadaniem jego było nie wykształcenie osobowości oraz wdrożenie jej do tradycji kulturalnej, lecz nabywanie niezbędnej techniki rzemieślniczej. Między tymi dwoma systemami nie było żadnej łączności: tylko najwybitniejsze jednostki mogły się ze szkoły ludowej dostać do szkoły średniej i to przy pomocy wyjątkowego wysiłku.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



w Rosji sowieckiej wewnętrznej struktury szkoły XIX stulecia z jej jednakowym wzorem, ściśle reprodukowanym, jest, zdaje się, przede wszystkim koniecznym wynikiem „walki o jakość” szkoły, o podniesienie jej poziomu do tego minimum, poza którym szkoła, rozbudowana w ciągu kilku lat jako powszechna (i to przy braku budynków, nauczycieli, pomocy naukowych, środków materialnych, przy indyferentyzmie ludności), przestaje już być szkołą<sup>1)</sup>. Nie wolno też zapominać, że scharakteryzowana wyżej pedagogiczna tradycja seminariów nauczycielskich potrafiła w ciągu lat 50 wytworzyć potężny ruch nauczycielski, swego rodzaju „świadomość klasową” zawodu nauczycielskiego, która się potem może najbardziej przyczyniła do obalenia tej tradycji.

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

tej jedności we współdziałaniu czyli solidarności, która, nie osłabiając ani konkurencji, ani prywatnej inicjatywy, uszlachetnia ją, podnosi na wyższy poziom „uczciwej gry” (*fair play*). Stąd właściwie wpływało też nowe ujęcie szkoły obowiązkowej, jako realizacji „prawa każdej jednostki do o d p o w i e d n i e g o wykształcenia”. Prawo to stanowi istotny składnik owej nowej, pozytywnej a nie tylko negatywnej wolności oraz owej zdynamizowanej równości. Oznacza ono, że społeczeństwo ma obowiązek zapewnienia każdemu dziecku nie marnego minimum wykształcenia, lecz raczej maximum wykształcenia. Szkolnictwo powszechne ma więc za swe zadanie dać każdemu dziecku takie wykształcenie, na które ono dzięki swym zdolnościom i wytrwałości w pracy może się zdobyć i które najbardziej odpowiada konkretnym potrzebom jego życia. Podobne ujęcie szkoły obowiązkowej, jako odpowiednika prawa każdej jednostki do odpowiedniego wykształcenia, było już przed wojną światową akceptowane prawie przez wszystkie wpływowe stronnictwa centrum i lewicy. Zasada ta włączona potem do większości nowych konstytucji okresu powojennego stanowi obecnie wszędzie uznaną podstawę współczesnej polityki szkolnej<sup>1)</sup>.

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



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

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

nia tej szkoły<sup>1)</sup>: „Głównym celem szkoły jest nie tyle przyswojenie sprawności i faktów, ile rozwój aktywności i rozszerzenie doświadczenia. Szkoła powinna rozwinąć w dziecku podstawowe siły ludzkie i obudzić w nim podstawowe zainteresowania do życia kulturalnego, o ile te siły i zainteresowania leżą w obrębie dzieciennego wieku. Powinna ona pobudzać dziecko do powolnego opanowywania i właściwego używania swej energii, popędów i uczuć, co jest istotą moralnej i umysłowej karności, do pomocy mu odkryć ideę powinności i postępować w jej duchu, oraz o tyle otworzyć jego wyobraźnię i rozbudzić sympatie, żeby było przygotowane do zrozumienia i naśladowania w latach późniejszych najwyższych przykładów w życiu i w postępowaniu”.

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

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

<sup>1)</sup> Report of the Consultative Committee on the Primary School. London 1931. Str. 93.

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

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

nowsze pojęcie ogólnego wykształcenia, wyciskające na całą myśl pedagogiczną swoje wyraźne piętno. Powstaje to pojęcie wtedy, kiedy dawne pojęcie ogólnego wykształcenia, wytworzone przez neohumanizm z początku XIX wieku na tle zagadnień szkoły średniej i do tej szkoły wyłącznie dopasowane, zostało już prawie zupełnie zatraczone, zoczywszy w kierunku eklektycznego encyklopedyzmu<sup>1)</sup>. Uzasadnione przez takich myślicieli jak J. Dewey, P. Natorp, G. Kerschensteiner, G. Gentile, przyczynia się ono do odrodzenia teorii pedagogicznej, która wyzwala się z ciasnego „pedagogizmu”, ujmującego pedagogikę jako techniczną naukę o środkach nauczania. Pedagogika staje się znowu filozofią wychowania, nauką o celach wychowania, ściślej o ich stopniowym wzroście w procesie wychowania razem z rozwojem człowieka.

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

<sup>1)</sup> Szczegóły patrz w mym artykule „Metoda globalna i globalne nauczanie”. Praca Szkolna, 1935-36.

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

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

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

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

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

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

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

Analogiczny rozwój zaznacza się i w Czechosłowacji, gdzie dawna szkoła wydziałowa (*šcola měšťanská*) stała się już od 1928 r. faktycznie drugim stopniem szkoły obowiązkowej w miastach, a obecnie rozpowszechnia się i na wsi (w postaci „szkół obwodowych”). Jej nowe programy, zawierające w sobie obowiązkowy język obcy (tzw. drugi język krajowy) oraz „nauczanie rozszerzone” (według wyboru uczniów), zostały zbliżone do programów niższego gimnazjum, zapewniając zdolniejszym uczniom przejście do wyższych klas gimnazjalnych<sup>1)</sup>.

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

Podczas kiedy pierwszy szczebel szkoły powszechnej miał pod względem

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

<sup>1)</sup> The Education of Adolescent. Report of the Consultative Committee of the Board of Education, 1927.

niowskiego<sup>1)</sup>). Ta pozaurzędowa strona życia szkolnego, która aż dotąd była w Anglii przywilejem szkół średnich, staje się teraz coraz wyraźniej drugim filarem (obok filaru pracy) szkoły powszechnej. Ona nie tylko najbardziej wychowuje młodzież we współdziałaniu, w duchu „uczciwej gry” (*fair play*) i odpowiedzialności, ale i oddziaływa na pracę lekcyjną w sensie przeniknięcia jej duchem obowiązku, odpowiedzialności i samodzielności. Jest najlepszym środkiem stworzenia ze szkoły społeczeństwa o charakterze prawnym, a więc wychowania obywatelskiego. Wspomniane memorandum angielskie (*Hadow Report*) słusznie widzi w rozwinięciu tej pozaurzędowej zabawowej strony życia szkolnego główne zadanie reformy wyższego szczebla szkoły powszechnej. W oczach pedagogów angielskich właśnie ta strona życia szkoły potrafi najbardziej nadać jej charakter szkoły ogólnego kształcenia i podnieść ją do poziomu szkoły średniej<sup>2)</sup>).

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

Z tego widać, jak niesłusznie wyraża się wychowawcza treść współczesnej

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

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

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

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





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

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

dycję kultury narodowej (naukowej, technicznej, artystycznej, religijnej<sup>1)</sup>).

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

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

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



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

**15. Zróżnicowanie szkół powszechnych.** Współczesna szkoła powszechna nie tylko rozczłonkowuje się na szczeble (albo stopnie, przyjmujące charakter oddzielnych zakładów), z których każdy ma własny, ściśle określony cel wychowawczy i dydaktyczny. Jej wewnętrzna struktura jest równocześnie rozczłonkowana i zróżnicowana, ma na każdym szczeblu odmienny charakter. Na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej zróżnicowanie ma charakter regionalny. Jednakowy cel nauczania realizuje się różnie, w zależności od środowiska regionalnego i ludowego, które stanowi punkt wyjścia nauki początkowej. Nauczanie języka ma za punkt wyjścia dialekt miejscowy, nauczanie przyrody — florę i faunę, geografii lokalną, nauczanie artystyczne — sztukę ludową, nauka religii — hagiografię lokalną<sup>1)</sup>, wychowanie fizyczne — gry ludowe. Będąc punktem wyjścia środowisko regionalne nie jest jednakże celem nauczania, który raczej polega na tym, żeby dziecko w końcu pierwszego szczebla przewyciężyło swoje środowisko regionalne, rozszerzyło swój horyzont do rozmiarów ojczyzny i państwa (np. od dialektu przeszło do języka literackiego). Wartości regionalne w tym aktywnym przewyciężaniu środowiska przez dziecko bywają razem i negowane i zachowane.

Drugim rodzajem zróżnicowania,

<sup>1)</sup> O miejscowych świątyniach i pamiątkach religijnych.

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

szkoła bierze na siebie nową funkcję. Zwłaszcza „*central schools*” w Anglii idą w tym kierunku, wchodząc w kontakt z zarządami przedsiębiorstw swego środowiska<sup>1)</sup>.

**17. Trzeci szczebel szkoły powszechnej.** W krajach, gdzie drugi szczebel szkoły powszechnej przekształca się w szkołę drugiego stopnia, zadanie szkoły powszechnej ogranicza się do wykształcenia ogólnego. Przy tym obowiązek szkolny przedłuża się tu zwykle i poza okres szkoły powszechnej na szkołę doksztalającą, która ze swej strony ze szkoły powtarzającej i uzupełniającej braki szkolnictwa powszechnego przyjmuje charakter powszechnej szkoły zawodowej. Ten proces przekształcania szkoły doksztalającej w szkołę zawodową jest odwrotną stroną procesu podniesienia poziomu szkoły powszechnej i jej przekształcenia z elementarnej szkoły ludowej w szkołę wykształcenia ogólnego<sup>2)</sup>. Niemcy, które były pionierem w tym przekształcaniu szkoły doksztalającej (G. Kerschensteiner), poszły w rozbudowaniu szkoły doksztalającej jak najdalej. Ostatnie dane statystyczne mówią, że szkoła doksztalająca zawodowa (przemianowana po wojnie w „*Berufsschule*”) obejmuje faktycznie 95% młodzieży męskiej i 80% młodzieży żeńskiej w wieku 15—18 lat (nie uczęszczającej do szkół pełnodziennych) w miastach i 65% chłop-

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

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



ców i 50% dziewcząt na wsi<sup>1)</sup>. Analogiczne cyfry wykazuje również statystyka szkolna w Szwajcarii. Zbliża się do tego samego stanu Austria, gdzie wiedeńska szkoła kształcąca stanowi wzór tego rodzaju szkolnictwa, oraz Czechosłowacja, gdzie ostatnie programy szkoły kształcącej (z r. 1932—33) wyraźnie określają ją jako „szkołę trzeciego stopnia”, opartą na szkole wydziałowej. Od r. 1919 (ustawa Astier) i Francja poszła w kierunku rozbudowania szkoły kształcącej zawodowej dla młodzieży miejskiej, pracującej w przemyśle, handlu i rzemiośle. W Anglii, gdzie wprowadzenie obowiązku kształcenia zawodowego, formalnie przewidzianego w ustawie 1918 r., nie dało się urzeczywistnić, dobrowolne ale bezpłatne klasy techniczne wieczorowe są faktycznie tak rozpowszechnione, że zwalniają szkołę powszechną od spełnienia funkcji przygotowania zawodowego. To samo można powiedzieć i o Stanach Zjednoczonych, gdzie, zwłaszcza od roku 1930, szkoła zawodowa pełnodzienna albo kształcąca coraz bardziej się rozwija, i „*junior high school*”, która od początku była w swojej ostatniej klasie szkołą zróżnicowanego przygotowania zawodowego, ogranicza się teraz do zróżnicowania psychologicznego w wyżej ustalonym sensie tego słowa i do ogólnego „przysposobienia zawodowego”, połączonego z poradnictwem zawodowym.

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

sobienia zawodowego” (*scuola secondaria di avviamento al lavoro*), obowiązkowej w miejscowościach, gdzie ona została faktycznie rozbudowana. Dekret z r. 1930, określający programy tej szkoły, wprowadza zróżnicowanie jej na trzy typy (rolniczy, rzemieślniczo-przemysłowy różny dla chłopców i dla dziewcząt, handlowy), przy czym dla drugiego typu dla chłopców zróżnicowanie to w trzeciej klasie przyjmuje charakter jeszcze bardziej wyspecjalizowany. Podczas kiedy w pierwszej klasie na 25 godzin tygodniowych przedmiotów ogólnokształcących przypada 12 godzin nauki zawodowej (przeważnie w postaci „ćwiczeń praktycznych”), w ostatniej klasie nauka zawodowa stanowi 20 godzin. Podobna wczesna profesjonalizacja szkoły powszechnej stanowi jednakże wyjątek i jest skutkiem tego, że szkoła powszechna we Włoszech trwa faktycznie tylko 5 lat (szkoły przysposobienia zawodowego liczyły w 1935 tylko 200,000 uczniów na 4,760,000 uczniów szkoły powszechnej podstawowej). Zróżnicowanie zawodowe wykracza na ogół już poza ramy szkoły powszechnej i należy do trzeciego stopnia współczesnego systemu szkolnictwa<sup>1)</sup>.

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

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

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

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

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

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

Wychowanie gospodarcze jednakże obejmuje nie tylko wykształcenie producenta, lecz także i wychowanie konsumenta oraz wychowanie społecznika<sup>1)</sup>. Wszystkie te trzy składniki wychowania gospodarczego znajdują uznanie we współczesnych programach szkoły powszechnej. Wprowadzenie robót ręcznych i robót rolnych (w szkole wiejskiej) ma na celu nie tylko przyswojenie samej techniki rzemiosła, lecz także wychowanie producenta i konsumenta, co przejawia się w nacisku, który kładzie się na kalkulację, na porównanie stosowania różnych materiałów pracy, wykorzystanie odpadków, zaszczepienie nowych potrzeb przy pracy i w codziennym życiu. Gospodarstwo domowe, będące przedmiotem obowiązkowym dla dziewcząt, przybiera te same cechy wychowania spożywców i traci swój dawny charakter wychowania przyszłych żon i matek w duchu mieszczańskiej tradycji domowej. Organizacja uczniowskich spółdzielni, jak zresztą i całego samorządu uczniowskiego jako pozaurzędowej „zabawowej” strony życia szkolnego, przyczynia się do wychowania społecznika, na którym opiera się współczesna organizacja tak wytwórczości, jak i spożycia bądź

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



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

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

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



współczesnych warunkach powszechnej walki o władzę doprowadzić do obalenia rządów demokratycznych i nawet samego państwa<sup>1)</sup>.

**20. Nauczyciel współczesnej szkoły powszechnej.** Przekształcenie szkoły powszechnej ze szkoły elementarnej i popularnej w szkołę ogólnego wykształcenia w tym szerszym sensie słowa, w którym kształcenie osobowości i wdrożenie jej do kulturalnej tradycji narodowej łączy się z wychowaniem gospodarczym i wychowaniem obywatelsko - państwowym, wymaga nowego nauczyciela. Współczesna szkoła powszechna nie jest, jak już było powiedziane wyżej, samą „szkołą pracy”: jest bowiem na swym pierwszym szczeblu szkołą pracy dopiero wyzwalającej się z zabawy i przez długi czas duchem zabawy owianej, na drugim zaś szczeblu opiera się razem na dwóch filarach — pracy i zabawie, znajdujących się w stosunku trwałego wzajemnego napięcia. Niewątpliwie jest jednakże „szkołą czynną” w odróżnieniu od dawnej szkoły, w której praca, będąc odtwarzaniem jednakowego, z zewnątrz narzuconego wzoru, miała charakter wyraźnie bierny i zmechanizowany. W literaturze polskiej często używa się dla oznaczenia tego nowego charakteru współczesnej szkoły powszechnej terminu „szkoła twórcza”. O ile termin ten chce podkreślić, że w nowej szkole praca uczniów przyjmuje charakter „pracy twórczej”, zawiera on w sobie pewną przesadę, gdyż praca szkolna jest w swej istocie „pracą heteronomiczną”, i praca twórcza w ścisłym sensie słowa w okresie szkolnym nie jest możliwa<sup>2)</sup>. Praca szkolna ucznia może najwyżej (ale i po-

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

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

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

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

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

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

pedagogicznymi<sup>1)</sup>, a nie powierzchowne wykształcenie o charakterze rzemieślniczym. Dlatego we wszystkich krajach właśnie przekształcenie szkoły powszechnej łączy się z reformą przygotowania nauczyciela w kierunku wyżej scharakteryzowanym.

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

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



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

Zupełnie inny charakter przybiera nadzór szkolny w XX stuleciu. „Angielska inspekcja szkolna — pisze C. Norwood, jeden z najlepszych znawców szkolnictwa angielskiego — nie zajmuje się wcale pilnowaniem, by spełnione były we wszystkich szczegółach przepisy biurokratycznej zwierzchności. Przeciwnie, widzi swe zadanie jedynie w tym, żeby dopomagać do wzajemnego komunikowania się szkół ze sobą, wzbogacać jedne szkoły pomyslnymi wynikami pracy innych, zwracając uwagę nauczycieli na metody, które przy podobnych warunkach ujawniły swą owocność w innym miejscu, i przychodząc z pomocą swą wiedzą i doświadczeniem szkolnym władzom miejscowym i poszczególnym szkołom w tych wypadkach, kiedy stają przed trudnym do rozwiązania zadaniem”. „Główną przyczyną nadzwyczajnego rozkwitu angielskiego szkolnictwa w ostatnich 25 latach jest działalność inspektorów szkolnych”, mówi Norwood<sup>1)</sup>. Analogiczny rozwój nadzoru szkolnego zaczyna się i w innych krajach, np. we Francji, Czechosłowacji, Stanach Zjednoczonych. Z nadrzędnego zwierzchnictwa inspektor szkolny staje się doradcą nauczyciela i jego głównym zadaniem staje się wymiana doświadczenia, tj. organizacja współpracy między poszczególnymi szkołami, realizacja szkoły jednolitej w sensie organicznej całości, w której każda szkoła zajmuje swoje indywidualne miejsce. Jeśli w państwach dyktatorskich nadzór szkolny przyjmuje obecnie znowu charakter zwierzchnictwa, to przyczyną tego są motywy polityczne, a nie pedagogiczne, i powstaje pytanie, czy szkoła powszechna będzie mogła w tych krajach zachować swój nowy charakter „szkoły twórczej”.

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

**22. Organizacyjne zagadnienia współczesnej szkoły powszechnej.** Przekształcenie szkoły powszechnej z elementarnej w szkołę ogólnego wykształcenia wymaga nie tylko nowego nauczyciela, ale i przebudowy pomieszczeń i urządzeń oraz nowej organizacji. Powstaje nowa architektura szkolna, odpowiadająca nie tylko nowemu poczuciu celowości i pełni, lecz i nowym postulatami pedagogicznym. Klasa elementarna przyjmuje postać pokoju dziecięcego dopasowanego do czynności o charakterze zabawowym. Klasy dla starszych uczniów przyjmują charakter pracowni. Na sale (rekreacyjną, jadalną, gimnastyczną), korytarze, warsztaty i pracownie poszczególnych przedmiotów, czytelnię, szatnię, pokoje dla organizacji uczniowskich, umywalnie itp. wyznacza się większą część powierzchni, niż na klasy właściwe<sup>1)</sup>. Każda szkoła zostaje zaopatrzona w boisko i ogród.

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

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



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

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

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

nie prowadzona komasacja szkół wiejskich powinna ograniczać się przede wszystkim do roczników starszych zamienianych na „*junior high school*”, pozostawiając szkołę pierwszego szczebla w bezpośrednim sąsiedztwie dzieci. Tak samo wygląda sprawa komasacji szkół w Anglii i podobnie w Czechosłowacji, chociaż tutaj idzie ona o wiele powolniej: rozbudowanie centralnych „*senior departments*” względnie obwodowych „*škół měšťanských*” doprowadzi samo przez się do tego, że nieskomasowana szkoła wiejska zostanie w ciągu czasu szkołą tylko pierwszego szczebla nauki, którego nawet najpełniejsza realizacja jest możliwa już w szkole o czterech lub trzech klasach<sup>1)</sup>. Pod tym względem rozczłonkowanie szkoły na dwa stopnie, z których pierwszy pozostaje szkołą miejscową, drugi zaś, obejmujący starsze dzieci (od 11 do 14 lat), staje się szkołą obwodową, czyli centralną, najbardziej sprzyja komasacji szkoły powszechnej i przybliżeniu jej poziomu do ustalonego idealnego wzoru.

W Polsce, gdzie przeszło 72% ludności mieszka na wsi, trudności komasacji szkolnictwa powszechnego są specjalnie wielkie. I chociaż dużo może być jeszcze pod tym względem przy obecnych warunkach zrobione (nawet bez większego podniesienia kosztów szkolnictwa<sup>2)</sup>), jednakże wiejska szkoła powszechna w Polsce zostanie jeszcze czas dłuższy szkołą bardzo oddaloną od ideału szkoły pełnoklasowej. W roku 1934-35 do szkół z jedną albo dwoma siłami nauczycielskimi chodziło w Polsce prawie 40%, do szkół trzy- i pięcioklasowych 22% całej liczby uczniów szkół pow-

<sup>1)</sup> Pedagogiczne wartości małoklasowej szkoły na wsi i techniczne sposoby rozważania przez nią zadań szkoły współczesnej omawia w ciekawej rozprawie *V. Příhoda: Problem malutridni školy, 1937, Praha.*

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

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

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

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

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

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

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



gika znowu przyjmuje obecnie wyraźny i wyłączny charakter samej techniki nauczania i techniki utrzymania karność. Ale przyczyna tego tkwi w tym, że pedagogika sowiecka w pierwszym bohater- skim okresie swego rozwoju chciała w ogóle obejść się bez żadnej techniki, i to ignorowanie rzeczywistości mu- siało wywołać reakcję, która była o tyle mocniejsza, o ile rzeczywiste warunki szkolnictwa powszechnego nie pozwala- ły na skuteczne przekształcenie szkoły ludowej XIX wieku na współczesną szko- łę powszechną.

#### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. BUZEK J.: Studia z zakresu administracji wychowania publicznego. I. Szkol- nictwo ludowe. Lwów 1904. 2. Programy szkoły powszechnej. Warszawa. 1921 i 1925.
3. Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Lwów 1933. 4. Pro- gramy szkoły powszechnej. Warszawa 1934. 5. Programy szkoły powszechnej pierw- szego stopnia organizacyjnego 1935. 6. FALSKI M.: Materiały do projektu realizacji powszechnego nauczania. Warszawa 1925. 6. RADWAN WŁ.: Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa. Warszawa 1925. 8. ROWID H.: Szkoła twórcza. Wyd. 3. 1931.
9. NAWROCZYŃSKI B.: Zasady nauczania. 1930. 10. SUCHODOLSKI B.: Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej. 1937. 11. HESSEN S.: Podstawy peda- gogiki. 1934. 12. HESSEN S.: Szkolnictwo i demokracja na przełomie. 1937.
13. Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, 1925. New-York 1926 (druga część tego tomu jest specjalnie poświęcona szkole powszechnej w Anglii, Niemczech i Stanach Zjednoczonych). 14. Report of the Consultative Committee on the Primary School. London. 1931. 15. Report of the Consultative Committee on the Education of Adolescent. London 1926. 16. The Year Book of Education, London 1937. Part 7, Section 1: The Junior School in England. 17. DEWEY J.: School and Society. 1900. (Polskie tłum: Moje pedagogiczne Credo. Szkoła i społeczeństwo). 18. DEWEY J.: Democracy and Education. 1916. (Polskie tłum: Demokracja i wychowanie). 19. DEWEY J.: Child and the curriculum. Chicago 1902. 20. BRIGGS I. H.: The Junior High School. Boston 1920.
21. Richtlinien des Preuss. Minist. f. W., K. u. V. für die Lehrpläne der Volksschu- len. 1921. 22. Richtlinien für den Unterricht in den unteren Jahrgängen der Volksschulen vom 10. April 1937. „Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung”, Jahrg. 3, Heft 8. 23. KERSCHENSTEINER G.: Das einheitliche deutsche Schulsystem. 2. Aufl. 1922. 24. KAESTNER P.: Kraft und Geist unserer deutschen Volksschule. 1923.
25. Die Volksschule (Handbuch d. Pädagogik von H. Nohl und L. Pallat, Bd. IV). 26. ECKHARDT K.: Die Grundschule (ibid). 27. FISCHER A.: Der Geist der Grund- schulerziehung. Päd. Zentralblatt. 1926. 28. FISCHL H.: Wesen und Werden der Schul- reform in Oesterreich. Wien. 1929. 29. WITTMANN J.: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volks- schule. 1929. 2 wyd. 1934. 30. Handbuch der Volksschulpädagogik, hrsg. von U. Peters und H. Weimer. 1931. 31. LÖFFLER E.: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland 1931. 32. WENKE H.: Die pädagogische Lage in Deutschland (regularny przegląd szkolnictwa niemieckiego w czasopiśmie „Die Erziehung”, roczniki IX—XII; charakte- rystyka ostatnich zmian w niemieckim szkolnictwie powszechnym — roczn. XII, Nr 8).
33. KRIECK E.: Die national-politische Erziehung. 1934 (polskie tłum.: Wychowanie narodowo-polityczne 1937).
34. VÖLCKER O.: Das Bildungswesen in Frankreich. 1927. 35. VÖLCKER O.: Die französische Reformpädagogik. Pädag. Zentralblatt 1932. 36. PARMANIN N.:

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

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

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











NIE POŻYCZA SIĘ

DO DOMU

PEDAGOGICZNA  
BIBLIOTEKA  
WOJEWÓDZKA



Gdańsk-Wrzeszcz  
Al. Gen. J. Hallera 14

171118