Part Code
ST1316

R G B WH GR BL

Grey Scale #13

C M Y K

DANES-PICTA.COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

Inches
Centimetres

Colour Chart #13

Blue
Cyan
Green
Yellow
Red
Magenta
White
3/Color
Black

DANES-PICTA.COM

5086

BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH
NR 66

SERGIUSZ HESSEN
PROFESOR UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO

STRUKTURA I TREŚĆ SZKOŁY WSPÓŁCZESNEJ

(ZARYS DYDAKTYKI OGÓLNEJ)

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO
BIBLIOTEKA
im. Gen. Broni K. Świerczewskiego

XII. 4.

„NASZA KSIĘGARNIA" – WARSZAWA 1947

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr zwid. 988
ASG im. gen. bryg. K. Świerczewskiego

4 400 — E. 40 266

DRUKARNIA POD ZARZĄDEM PAŃSTWOWYM Nr 2, INOWROCŁAW, PL. KLASZTORNY

„Dostarczyć wszystkim ludziom środków do tego, aby mogli dbać o swoje potrzeby, zabezpieczyć sobie dobrobyt, znać i realizować swe prawa, rozumieć i spełniać obowiązki; zapewnić każdemu możność doskonalenia swej pracy i sposobność do pełnienia obowiązków społecznych, do których prawo wszystkich powołuje; rozwijać w całej pełni zdolności, którymi przyrodzenie każdego obdarzyło, i w ten sposób realizować przyznaną przez ustawę równość polityczną; — taki powinien być pierwszy cel szkolnictwa powszechnego. I z tego punktu widzenia cel ten jest dla władz publicznych obowiązkiem sprawiedliwości".

Antoine-Nicolas de Condorcet.
Memorandum złożone Zgromadzeniu Ustawodawczemu w r. 1792.

„Celem tej ustawy jest stworzenie narodowego systemu szkolnictwa, z którego mógłby korzystać każdy w miarę swych zdolności".

Angielska Ustawa o szkolnictwie (Education Act) z r. 1918.

PRZEDMOWA

Niniejsza książka była wykończona przeze mnie jeszcze na początku 1939 roku na zamówienie W. Radwana dla Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych. Stanowi ona streszczenie wykładów, które w roku 1936—1939 prowadziłem na Wolnej Wszechnicy Polskiej i Uniwersytecie Warszawskim. Przy pisaniu jej wykorzystałem niektóre ze swych rozpraw wydrukowanych przedtem w różnych pismach pedagogicznych. W ciągu lata 1939 r. książka była już złożona i w końcu sierpnia odesłałem do drukarni ostatnie korekty podpisane do druku, do którego jednak nie doszło wskutek wojny. Egzemplarz podpisany do druku przepadł wraz z drukarnią we wrześniu 1939 r. Na szczęście została mi jedna odbitka pełnej korekty tej książki. Oprawiona przez mych uczniów z kompletów tajnego nauczania znalazła ona tak wśród nich, jak wśród mych kolegów i przyjaciół wielu życzliwych czytelników. W latach okupacji ciągle była w obiegu. Nie tylko nie zaginęła podczas swych licznych wędrówek, lecz dzięki temu, że w chwili wybuchu powstania warszawskiego była w posiadaniu czytelników poza Warszawą, ominął ją los innych moich prac przygotowanych do druku, które razem ze wszystkimi rękopisami spłonęły w mym mieszkaniu.

Przygotowując obecnie, po siedmiu latach, ponownie tę książkę do druku przejrzałem ją gruntownie. Widzę, że powtarza się w niej wiele z tego, co poruszyłem już w innych swych pracach. Nie wykreśliłem jednak tego umyślnie, gdyż prace te od dawna są wyczerpane. Natomiast opuściłem te, przeważnie krytyczne uwagi, które dotyczyły szkolnictwa faszystowskich Włoch i Niemiec, jako obecnie już nieaktualne. Dodałem jednak na podstawie nielicznych dostępnych mi materiałów nowe dane o zmianach, jakie zaszły w ostatnich latach w nie-

których krajach, zwłaszcza w Anglii. Zupełnie na nowo napisałem ostatnią część rozdziału VI, dotyczącego reformy szkolnej w Polsce.

Podczas pisania książki i jej obecnego przerabiania korzystałem z rad i pomocy swych przyjaciół i współpracowników: pp. Wł. Radwana i J. Włodarskiego oraz pani dr J. Jędrychowskiej, Haliny Powiadowskiej-Kowalewskiej, Al. Kamińskiemu, W. Okonia, W. Szczerby. Serdecznie dziękuję Im wszystkim, jak również p. Wandzie Dąbrowskiej za techniczną pomoc przy przygotowaniu książki do druku.

Nie mogę nie podziękować również na tym miejscu swej żonie — Marii Hessenowej-Niemyskiej. Bez Jej nieocenionej pomocy książka ta nigdy nie byłaby napisana.

S. Hessen

Łódź, dnia 1 października 1946 roku.

Rozdział I

CO TO JEST SZKOŁA JEDNOLITA

1. Demokratyczne zasady szkoły jednolitej

Zadaniem szkoły jednolitej jest zabezpieczenie każdej jednostce prawa do wykształcenia odpowiadającego jej zdolnościom i potrzebom. Szkoła jednolita nie uznaje zasadniczego rozdziału między szkołą ludową i szkołą uprzywilejowaną, między szkołą, która się kończy ślepą ulicą, i szkołą, która prowadzi do wyższego stopnia kształcenia. Podstawową ideą szkoły jednolitej jest zasada równości wszystkich obywateli. W tym sensie idea szkoły jednolitej tkwi w ideologii demokratyzmu, który na pograniczu XIX i XX stulecia zastąpił ideologię liberalizmu w szerszych warstwach europejskiej opinii publicznej.

Znane są przyczyny społeczne wzmożenia się ideologii demokratyzmu. Były to: szybko postępująca industrializacja miast, rozwój zawodowego i politycznego ruchu robotniczego, przebudzenie się wsi i początki spółdzielczego ruchu chłopskiego, powstanie warstwy inteligencji rekrutującej się nie tylko, jak dawniej, z klasy ziemiańskiej, zamożnej burżuazji i wyższych urzędników, lecz z „ludu". Tej „międzystanowej" inteligencji nie odpowiadała już ideologia konserwatywnego, „prawowiernego" liberalizmu, który ograniczał funkcje państwa do obrony wolności osobistej i własności obywateli, ujmując państwo jako „stróża nocnego" (według trafnej formuły

F. Lassala). Nie wyrzekając się głównych zasad liberalizmu — wolności i równości, ideologia demokratyczna nadała tym zasadom nową treść oraz odzyskała prawny sens dla zasady braterstwa, która w prawowiernym liberalizmie zostawała postulatem moralnym, pozbawionym wszelkiej treści prawnej.

Główna i najbardziej istotna różnica między ideologią demokratyzmu i prawowiernym liberalizmem polegała na nowym, konkretnym oraz dynamicznym ujęciu zasad wolności i równości. Prawowierny liberalizm rozumiał wolność statycznie jako gotową substancję oraz formalistycznie jako jednakową, raz na zawsze określoną, prywatną sferę dowolnego postępowania. Natomiast demokratyczny pogląd 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 on 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. W ujęciu prawowiernego liberalizmu jedność społeczeństwa polegała na więzach o charakterze raczej negatywnym, gdyż przez konkurencję i rywalizację każda jednostka dąży wyłącznie do własnego dobra, a dobro ogółu powstaje w sposób automatyczny z dążenia poszczególnych jednostek do maksimum indywidualnej korzyści. Natomiast ideologia demokratyzmu uznaje fakt wzajemnej solidarności wszystkich członków społeczeństwa: swoje powodzenie jednostka zawdzięcza nie wyłącznie sobie, lecz w dużej mierze współpracy środowiska — i odwrotnie, niepowodzenie życiowe jest nader często spowodowane nie winą jednostki, lecz jest wynikiem żywiołowych

procesów społecznych, w których korzyści jednych są opłacane przez klęski innych członków społeczeństwa. To wysuwanie na plan pierwszy solidarności, jako podstawowego faktu społecznego, nie było skierowane ani przeciwko konkurencji, ani przeciwko inicjatywie jednostki. Ideologia demokratyzmu dąży tylko do uszlachetnienia konkurencji, podniesienia jej na wyższy poziom „uczciwej gry" (fair play).

Dzięki takiemu pozytywnemu ujęciu społeczeństwa odzyskały również pozytywny sens zasady wolności i równości. W „klasycznym" liberalizmie swobody obywatelskie (swoboda wyznania, słowa, zebrań itp.) wyznaczały prywatną sferę jednostki, nietykalną dla władzy państwowej. Równość zaś oznaczała zniesienie wszystkich różnic stanowych (i wyznaniowych) między jednostkami wobec jednakowo brzmiących norm prawa. Równa wolność liberalizmu miała więc wyraźnie charakter negatywny. W poglądzie demokratycznym te negatywne prawa wolności zostają uzupełnione przez prawa pozytywne, jak — prawo do należytego wykształcenia (w postaci bezpłatnej szkoły powszechnej), prawo do pracy zapewniającej egzystencję (w postaci ustawodawstwa o pracy i ubezpieczeniu od bezrobocia), do ubezpieczeń społecznych (na wypadek choroby, śmierci żywiciela, na starość). Równość, ujęta jako równość szans, przybiera pozytywny sens sprawiedliwości społecznej. Jednostka ma prawo do pomocy ze strony społeczeństwa, które, będąc oparte na zasadzie solidarności, jest obowiązane tę pomoc organizować. Równość jest raczej procesem wyrównania, tak samo, jak i wolność nie ogranicza się do niemieszania się władzy społecznej w prywatną sferę jednostki, lecz jest procesem wyzwolenia jednostki. Organizacja społeczna powinna w sposób pozytywny popierać ten dwojaki proces wyzwolenia i wyrównania.

Zasady wolności i równości przybierają charakter pozytywny oraz dynamiczny dzięki temu, że przenika je zasada solidarności. Nie jest to mgławicowe „braterstwo" o sensie cha-

rytatywnym. Skojarzone z równą wolnością braterstwo przybiera charakter solidarności jako zasady prawnej.

W początku bieżącego stulecia ta ideologia „pozytywnej wolności" stała się ideologią wpływowych stronnictw politycznych: w Anglii — partii liberalnej, we Francji — stronnictwa „socjalistycznych radykałów". W Stanach Zjednoczonych W. Wilson starał się odnowić ideologię tradycyjnego stronnictwa demokratycznego przez zaszczepienie idei „nowej wolności" jako wolności pozytywnej. W dawnej Rosji partia „konstytucyjnych demokratów" była głosicielką tej samej ideologii. Stronnictwa socjalistyczne, w miarę jak wyrzekały się swego negatywnego stanowiska wobec „pracy organicznej" i zamieniały swoje pierwotne rewolucyjne nastawienie na politykę reformizmu, ulegały także wpływowi owej ideologii demokratyzmu. Bezpośrednio po pierwszej wojnie światowej ideologia ta stała się ideologią wielu rządów i znalazła swój wyraz w ustawach konstytucyjnych pierwszych lat powojennych. Była to ideologia w zasadzie indywidualistyczna, mimo że występowała przeciwko liberalizmowi: jej punktem wyjścia były bowiem prawa jednostki, dążyła przede wszystkim do obrony i rozszerzenia tych praw. O tyle więc była nową formą liberalizmu, właśnie „nowym liberalizmem" — według terminologii politycznej angielskiej i amerykańskiej.

Określona powyżej różnica między prawowiernym liberalizmem i nową ideologią demokratyzmu wyraźnie odbijała się na ujęciu obowiązkowej szkoły powszechnej. Konserwatywny liberalizm, zgodziwszy się pod naciskiem potrzeb państwowych na wprowadzenie obowiązku szkolnego, uważał, że szkoła obowiązkowa powinna zapewniać ludowi minimum wykształcenia, ale właściwie tylko minimum, bo każde przekroczenie tego minimum byłoby już naruszeniem negatywnej wolności prywatnej i niewłaściwym rozszerzeniem funkcyj państwa, połączonym z nieuzasadnionym obciążeniem płatników. W Anglii, gdzie doktryna prawowiernego liberalizmu była stosowana

w jak najczystszej postaci, nie wolno też było aż do r. 1902 utrzymywać z funduszów publicznych żadnej szkoły o poziomie wyższym od szkoły elementarnej. W innych krajach europejskich od dawna istniały szkoły państwowe i samorządowe o wyższym niż szkoła elementarna poziomie, ale były to szkoły zakładane dla potrzeb państwa. Nauka w nich była kosztowna, a zwolnienia od czesnego albo stypendia były przywilejem warstwy urzędniczej i wojskowej, a nie prawem każdej jednostki zdolnej do wyższego kształcenia się.

Stąd powstał dualizm systemu szkolnego charakterystyczny dla całego stulecia XIX. Szkolnictwo składało się z dwóch odrębnych systemów: szkolnictwa „średniego", dającego prawdziwe wykształcenie („wykształcenie ogólne") przez wprowadzenie ucznia w tradycję kulturową, zatem przygotowującego do studiów akademickich oraz szkolnictwa ludowego, dającego ogółowi warstw pracujących naukę elementarną jako minimum sprawności niezbędnych dla należytego wykonywania pracy zawodowej. W ten sposób był też ujęty i cel szkolnictwa zawodowego, które budowało się na szkole ludowej. Zadaniem jego było nie wykształcenie osobowości oraz wprowadzenie jej w tradycję kulturową, lecz nabycie niezbędnej techniki rzemieślniczej.

Między tymi dwoma systemami nie było łączności i tylko najwybitniejsze jednostki mogły ze szkoły ludowej dostać się 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 odwodzić ich od przyszłej pracy, przeznaczonej im przez środowisko rodzinne oraz warunki majątkowe. Była ona pod tym względem szkołą zamkniętą. Struktura jej była wyraźnie mechanistyczna. Nie było w niej żadnego rozczłonkowania ani zróżnicowania. Jednakowemu minimum treści odpowiadała we wszystkich rocznikach jednolitość struktury przystosowanej do reproduko-

wania tego samego wzoru z zewnątrz urzędowo narzuconego. W sposób niemniej elementarny był ujęty i wychowawczy cel szkoły. Szkoła miała wychowywać dobrych poddanych, co faktycznie sprowadzało się do wychowania w posłuszeństwie. Utrzymanie zewnętrznej karności na lekcjach i podczas przerw było miernikiem dobrego wychowania. Szkoła zadowalała się tym minimum wychowania, bez którego jej minimalna nauka byłaby niemożliwa.

Nie trudno o przykłady: Robert Lowe, kierownik Wydziału Wychowania w Anglii, w sześćdziesiątych latach ubiegłego stulecia pisał w swej książce „Primary and Classical Education" (Wykształcenie początkowe a klasyczne): „System szkoły powszechnej jest przeznaczony dla dzieci osób, które nie są w stanie płacić za ich naukę. Nie mamy zamiaru dawać tym dzieciom wykształcenia, które by podnosiło je ponad ich stan i zawód rodziców". Patrz: W. Kenneth Richmond. „Education in England". 1945. (Pelican). Str. 75. Analogiczne wypowiedzi urzędowych czynników pruskich w tym samym okresie przytoczyłem w swej rozprawie „Szkoła powszechna" („Encyklopedia Wychowania" 1939, T. III, str. 80). Ale i w innych państwach pogląd ten był panujący. Ulegał mu nawet taki przyjaciel ludu, jakim był Lew Tołstoj. Według niego tylko taka szkoła będzie odpowiadała ludowi i będzie dlań rzeczywiście pożyteczna, która będzie dawała mu minimum niezbędnego w jego życiu wykształcenia. „Wymagania zaś ludu są następujące: umiejętność czytania po rosyjsku i cerkiewno-słowiańsku oraz rachunki". Patrz rozprawę Tołstoja „O narodnym obrazowanii. Statja 2" (1874 r.).

Z ideologii demokratycznego neoliberalizmu wypływało zupełnie nowe ujęcie obowiązkowej szkoły powszechnej. Obowiązek szkolny oznacza teraz nie tyle obowiązkowe przyswojenie przez każde dziecko, nie uczęszczające do szkoły wyższego typu, tego samego skromnego minimum nauki elementarnej, ile prawo każdej jednostki do odpowiedniego wykształcenia. Prawo to stanowi istotny składnik owej nowej — pozytywnej, a nie negatywnej, wolności oraz tej zdynamizowanej równości startu. Oznacza ono, że społeczeństwo ma obowiązek zapewnienia każdemu dziecku nie minimum, lecz raczej maksi-

mum wykształcenia. Szkolnictwo publiczne ma za zadanie dać każdemu dziecku takie wykształcenie, na które ono może się zdobyć dzięki swym zdolnościom i wytrwałości w pracy i które najbardziej odpowiada konkretnym potrzebom jego życia. Podobne ujęcie szkoły obowiązkowej, jako odpowiednika prawa każdej jednostki do należytego wykształcenia, było już przed wojną 1914—1918 r. akceptowane prawie przez wszystkie wpływowe stronnictwa centrum i lewicy. Po tej wojnie zostało ono włączone do większości nowych konstytucyj i stanowi obecnie powszechnie uznaną zasadę współczesnej polityki szkolnej.

Przed pierwszą wojną światową „prawo każdego obywatela do wykształcenia" było wyraźnie sformułowane tylko w konstytucji Szwajcarskiej Federacji (§ 27), chociaż bez określenia wykształcenia jako „odpowiedniego". 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. 1921, w Weimarskiej Konstytucji niemieckiej (§ 147) i wielu innych. Ostatnie przed drugą wojną światową sformułowane „prawa do wykształcenia" znajdujemy w konstytucji sowieckiej r. 1936. Jest ono wymienione w rozdziale X („o zasadniczych prawach i obowiązkach obywateli") obok prawa do pracy, do wypoczynku, do zabezpieczenia na starość, na wypadek choroby i niezdolności do pracy. Art. 121 tej konstytucji, będącej wg słów jej twórcy J. Stalina wyrazem konsekwentnej demokracji, brzmi: „Obywatele ZSRR mają prawo do wykształcenia. Prawo to zabezpieczają: powszechne, obowiązkowe nauczanie początkowe, bezpłatność nauczania, włączając nauczanie w szkołach wyższych, system stypendiów państwowych dla przytłaczającej większości studiujących, nauczanie w szkołach w języku ojczystym" itd.

W jak dalekim stopniu „prawo do wykształcenia" stało się trwałą zdobyczą XX w., niechaj poświadczy fakt, że nawet rządy faszystowskie musiały je uznać, mimo że ideologia faszystowska neguje wszelkie prawa obywateli. Tak np. włoska „Karta Szkolnictwa" z 1939 r., chociaż interpretuje obowiązek szkolny jako „służbę szkolną" (servizio scolastico, § II), a nie jako „prawo do wykształcenia", deklaruje w następnym paragrafie (III): „Dostęp do studiów i korzystanie z nich są uzależnione

wyłącznie od zdolności i postępów młodzieży. Internaty państwowe muszą zapewnić przedłużenie nauki dla młodzieży niezamożnej, ale zdolnej do dalszego kształcenia się". Inna sprawa, że deklaracja ta zostawała aż do klęski faszyzmu na papierze. Nawet wodzowie III Rzeszy i jej czołowi pedagogowie proklamowali analogiczny postulat, oczywiście z zastrzeżeniem „nur für Deutsche". „Każdemu obywatelowi czystej rasy niemieckiej jest zagwarantowana możliwość wolnego wspinania się po drabinie oświatowej". „Dostęp do elity, sprawującej władzę polityczną, jest otwarty dla wszystkich posiadających odpowiednie zdolności, ze wszystkich klas, warstw i stanów". Por. np. E. K r i e c k. Nationalsozialistische Erziehung. 1935, str. 16. Co prawda to „wspinanie się" było nie tyle „wykształceniem", ile „selekcją" przeprowadzoną przez hitlerowską organizację młodzieży. W swojej mowie, w styczniu 1939 r. w Reichstagu, Hitler wyraźnie odrzucił zasadę wykształcenia (Bildung) jako zasadę liberalnego humanizmu XIX st. W państwie totalnym XX w. powinna ona być zastąpiona przez zasadę selekcji (Auslese).

Z demokratycznie pojętego obowiązku szkolnego, jako obowiązku zapewnienia każdej jednostce jej prawa do wykształcenia, na które ją stać, wynikał postulat 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 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 ona charakter szkoły otwartej, tj. szkoły przejściowej, której zadaniem jest wykrycie i możliwie największe rozwinięcie wszystkich zdolności jej uczniów oraz skierowanie ich przy pomocy odpowiedniej selekcji na drogę dalszego kształcenia, najbardziej odpowiadającego zdolnościom i potrzebom życiowym ucznia. Zamiast odstręczać wychowanków swych od dalszego uczenia się, jak to robiła dawna pospolita szkoła ludowa, szkoła powszechna stawia obecnie za zadanie raczej pobudzanie ich do dalszego kształcenia.

2. Rozczłonkowanie szkoły jednolitej na trzy stopnie

Już z wyżej podanego określenia zasady szkoły jednolitej wynika, że szkoła jednolita wcale nie dąży do tego, by wszystkim dać jednakowe wykształcenie. Jednakowość wykształcenia raczej charakteryzowała dawną szkołę ludową, będąc przejawem mechanistycznej struktury tej szkoły. Jednakowym też było „wykształcenie ogólne" szkoły średniej, zanim w ostatniej ćwierci ubiegłego stulecia nie rozpowszechniła się pod naciskiem nowych potrzeb życiowych i nowych prądów „szkoła realna", nie uważana zresztą za równowartościową z klasycznym, gimnazjalnym typem szkoły średniej. Natomiast szkoła jednolita nie jest szkołą jednorodną, lecz istotnie szkołą zróżnicowaną. Jest bowiem szkołą, która gwarantuje równe możliwości kształcenia, ale bynajmniej nie jednakową dla wszystkich treść wykształcenia. Struktura jej ma wyraźnie organiczny, a nie mechaniczny charakter. I dlatego właśnie, jak każdy organizm, wyróżnia się przez wewnętrzne rozczłonkowanie i zróżnicowanie.

Pierwszymi, którzy to zrozumieli i potrafili ściśle sformułować, byli pedagogowie amerykańscy. W St. Zjednoczonych Ameryki Płn. szkoła jednolita istniała już od dawna. Ameryka nie znała ostrego rozdziału między szkołą ludową i szkołą wyższego typu przeznaczoną dla mniejszości tzw. ludzi wykształconych. Szkoła średnia w St. Zjednoczonych (high school) opierała się bezpośrednio na szkole powszechnej. Taki stan rzeczy istniał już od ostatniej ćwierci XIX stulecia. Czteroletni kurs szkoły średniej był tam bezpośrednim dalszym ciągiem obowiązkowej dla wszystkich szkoły elementarnej (elementary school), która miała program nauczania obliczony na 8 lat. Szkolny system St. Zjednoczonych nie znał żadnych ślepych uliczek, tak że każdy uczeń miał możność bezpośredniego przejścia ze szkoły elementarnej do szkoły średniej, a w dalszym ciągu i do szkoły wyższej (kolegium czy uniwersytetu).

Jednak im bardziej się realizowała w rzeczywistości zasada powszechnego nauczania oraz im bardziej podwyższał się poziom nauczania w szkole obowiązkowej, tym ostrzej zaczęła dawać się we znaki charakterystyczna sprzeczność wewnątrz szkolnego systemu. Znany pedagog Stanley Hall potrafił w roku 1911 wyrazić ową wewnętrzną sprzeczność, istniejącą w łonie tradycyjnej jednolitej szkoły amerykańskiej, za pomocą formuły statystycznej. Stwierdził on, że na 1000 dzieci wstępujących do pierwszej klasy szkoły elementarnej przeciętnie dostaje się do 6 klasy tej samej szkoły tylko 460 uczniów, a do ostatniej klasy (8) dochodzi tylko 260. Z tych 260 wstępuje do 1 klasy szkoły średniej 200 uczniów i zaledwie 55 kończy pełny kurs szkoły średniej. Do szkoły wyższej wstępuje tylko nieznaczna część tej liczby absolwentów szkoły średniej. Dla oznaczenia tego zjawiska odsiewu uczniów używają pedagogowie amerykańscy terminu „school mortality" — „szkolna śmiertelność"[1]).

W ten sposób wewnątrz szkoły obowiązkowej ujawnia się swoisty paradoks: prawo przymusza wszystkie dzieci do uczęszczania do szkoły w ciągu 8 lat, ale tylko jedna czwarta dzieci dochodzi w przeciągu tego okresu do najwyższej klasy szkoły obowiązkowej i wchodzi do życia z ukończonym wykształceniem elementarnym. Nawet i z tego ukończonego wykształcenia w pełnej mierze korzystają jednak tylko ci, którzy idą dalej do szkoły średniej i później do szkoły wyższej, gdyż tradycja akademickiego „ogólnego wykształcenia" określa program szkoły średniej, a ten ze swej strony określa program szkoły elementarnej. Z tego wynika, że większość uczniów, wychodzących ze szkoły obowiązkowej bezpośrednio do życia, nie otrzymuje potrzebnego im przygotowania, chociaż przymus chodzenia do szkoły usprawiedliwia się koniecznością

[1]) Patrz świetną analizę tego zjawiska w książce: V. Prihoda. „Racionalisace skolstvi. Praha 1931. Rozdz. 2.

właśnie takiego przygotowania. Formalna równość zniekształca się w ten sposób w rzeczywistości w jaskrawą nierówność. Tylko nieznaczna, uprzywilejowana mniejszość otrzymuje od szkoły faktycznie to, co szkoła obowiązkowo ma za zadanie dostarczyć wszystkim: przygotowanie do dalszej drogi życiowej, odpowiadające typowi zdolności i przyszłego zawodu ucznia. Według poglądu pedagogów amerykańskich cały problem tkwi w tym, żeby przybliżyć szkołę do życia, mianowicie przebić mur abstrakcyjnej jednakowości wzniesiony między szkołą a życiem przez dawną tradycję tzw. „ogólnego wykształcenia". Szkoła ma wciągnąć do swych programów nauczania rozmaitość zawodów życia praktycznego i uwzględnić w swej pracy różnorodność psychicznych typów młodzieży, tak dobrze uwidocznionych przez nową psychologię różniczkową. Przymuszać dzieci do chodzenia do szkoły, której olbrzymia większość uczniów nie kończy w terminie przez programy ustalonym, która zatem nie odpowiada ani typowi ich zdolności, ani potrzebom ich przyszłego zawodu, jest niedorzecznością.

Oto argumenty, którymi mniej więcej kierowali się pedagogowie amerykańscy, kiedy jeszcze przed pierwszą wojną światową przystąpili do radykalnej przebudowy tradycyjnego systemu szkoły jednolitej. Najbardziej charakterystyczną cechą owej przebudowy jest nowe rozczłonkowanie szkolnictwa. System szkolny, który aż dotąd składał się z dwóch stopni, rozczłonkowuje się obecnie na trzy stopnie. Dawny „8+4 plan" (to jest 8 lat szkoły elementarnej, na której opierają się 4 lata szkoły średniej) zmienia się na nowy „6+3+3 plan": dwie wyższe klasy dawnej szkoły elementarnej, połączone z niższą klasą dawnej szkoły średniej, tworzą odrębny stopień „niższej szkoły średniej" (junior high school), specjalnie przystosowanej do wieku przedpokwitania (12—15 rok). Z początku owa „niższa szkoła średnia" rozwijała się w kierunku zróżnicowania programów nauki według później-

szych zawodów uczniów. Następnie jednak wziął górę pogląd, że takie zawodowe zróżnicowanie programów nauczania jest w tym wieku przedwczesne. Natomiast w tym wieku przedpokwitania daje się już z pewnością określić psychiczny typ ucznia, charakter jego inteligencji i skłonności, do których nauczanie ma się przystosować. W tym właśnie kierunku psychologicznego zróżnicowania nauczania postępował, zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej, rozwój „niższej szkoły średniej": nie przygotowując swych uczniów do jakiegoś określonego zawodu szkoła ta stawia sobie za cel diagnozę psychicznego typu ucznia oraz wskazuje mu drogę, na której ma on szukać swego przyszłego zawodu; przystosowuje także nauczanie do jego typu psychicznego tak, żeby jego naturalne dyspozycje i zdolności mogły rozwijać się jak najpełniej. W ten sposób szkoła ta staje się w ścisłym sensie tego słowa szkołą średnią (intermediate education), czyli szkołą przejściową. Jej zadanie polega na tym, aby w sposób właściwszy skierować uczniów do rozmaitych rodzajów szkoły wyższego stopnia zróżnicowanej już zawodowo. W tych stanach, gdzie obowiązek szkolny obejmuje tylko dwa pierwsze stopnie szkoły (ciągnie się aż do 15 roku życia), zawodowe zróżnicowanie zaczyna się już w ostatniej klasie „niższej szkoły średniej". Tam zaś, gdzie obowiązek szkolny rozciąga się i na wyższą szkołę średnią (tj. do 16—17 lat), „niższa szkoła średnia" zachowuje czysty charakter szkoły zróżnicowania psychologicznego, przygotowującego tylko do zróżnicowania zawodowego, które zostaje w pełnej mierze wprowadzone dopiero na trzecim stopniu. Na tym trzecim stopniu nauczania młodzieniec ma wybór między programem o charakterze zawodowym we właściwym sensie tego słowa a programem ogólnokształcącym, przygotowującym do studiów w kolegium lub na uniwersytecie. Szkoła dokształcająca o charakterze zawodowym i kursie nauczania mającym 10—12 godzin tygodniowo stanowi w niektórych stanach minimum obowiązku szkolnego. W innych

zaś stanach prawo wymaga dziś od wszystkich uczęszczania do pełnodziennej szkoły zawodowej lub ogólnokształcącej do 16, a tu i ówdzie nawet do 18 roku życia. Amerykańska statystyka szkolna wskazuje, że w roku 1933 połowa młodzieży w wieku 12—15 lat uczęszczała już do „niższej szkoły średniej".

Analogiczne rozczłonkowanie na trzy stopnie zapowiadało się także w rozwoju szkolnictwa angielskiego. Słynne memorandum komitetu doradczego przy angielskim ministerstwie szkolnictwa, wydane w roku 1926 (tzw. „Hadow Report"), proponowało następujące nowe rozczłonkowanie angielskiego systemu szkolnego. Pierwszy stopień stanowiłaby szkoła początkowa (primary school) o 7-letnim kursie nauczania dla dzieci od 5—11 roku życia z tym, że obydwa pierwsze roczniki dla dzieci 5 i 6-letnich stanowią osobną szkołę dziecięcą (infant school), której wewnętrzna struktura przypomina więcej ogródek dziecięcy niż szkołę. Jest to przedszkole we właściwym sensie tego słowa, często wyodrębnione w osobny zakład. Drugi stopień szkoły, mający 4-letni kurs nauczania (dla dzieci od 12 aż do 15 roku), rozdziela się na dwie gałęzie, odpowiadające różnym typom inteligencji uczniów: „selective" i „non-selective modern school", tj. selekcyjna i nieselekcyjna szkoła realna, mówiąc w terminach nam bliższych. Do tego stopnia należałyby również, jako trzecia gałąź, niższe klasy dawnej szkoły typu gimnazjalnego (secondary lub grammar school). Wreszcie trzeci stopień nauczania rozdzielałby się też na trzy gałęzie: 1. szkoła dokształcająca dla młodzieży zajętej w rzemiośle, w przemyśle lub w handlu; program nauczania tej szkoły łączy się ściśle z zawodem uczniów; 2. szkoła zawodowa pełnodzienna; 3. wyższe klasy wzmiankowanej grammar school. Na tym stopniu kurs nauczania trwa od 15 do 16 lub 18 roku życia, zależnie od typu szkoły. Projekt ów uogólniał i precyzował faktyczne osiągnięcia zarządu szkolnego miasta Londynu. Zarząd ten już przed

pierwszą wojną światową rozpoczął organizację szkół zbiorczych (central schools) dla starszej młodzieży podlegającej obowiązkowi szkolnemu. Najpierw szkoły te były przeznaczone dla uczniów selekcjonowanych, z czasem obok tych selekcyjnych szkół powstały zbiorcze szkoły dla pozostałej młodzieży. Inne większe miasta również zaczęły przebudowywać swoje szkolnictwo według wzoru londyńskiego. Po ogłoszeniu „Hadow Report" polityka Ministerstwa Oświaty poszła wyraźnie w kierunku poparcia (subwencjami i pomocą techniczną) realizacji jego postulatów, z tym, że inicjatywa przebudowy pozostawała nadal w ręku samorządowych władz szkolnych. Pierwszy etap tej realizacji polegał na zamianie szkół niżej organizowanych na szkoły większe, w których „senior departaments" (klasy dla młodzieży od 11—15 roku) są oddzielone od „junior departaments" (klasy dla dzieci od 7 do 11 roku) w odrębny stopień szkolny. Owe wyższe klasy miały być tak pod względem swych urządzeń, jak i sił nauczycielskich podniesione do poziomu odpowiednich klas szkół średnich w sensie hasła „secondary education for all" (wykształcenie średnie dla wszystkich). Hasło to wysunięte przez Partię Pracy zostało już w latach 1930—1932 włączone także w platformy wyborcze innych stronnictw. W r. 1938 reorganizacja szkolnictwa angielskiego w przedstawionym kierunku była przeprowadzona już w 68% w stosunku do całej liczby uczniów szkół powszechnych, w 75% w miastach i 35% na wsi[1]).

Ustawa z roku 1944 idzie jeszcze dalej w kierunku upowszechnienia szkoły średniej. Podniesiony o jeden rok obowiązek szkolny — na razie do skończonego 15 roku życia (15+), z czasem do 16+ — obejmuje przedszkole (infant school), szkołę początkową (primary school: 7—11 rok życia) i szkołę

[1]) Por. „Szkoła i demokracja na przełomie", rozdz. IX. Także R. H. Tawney, Secondary Education for All: A Policy for Labour. 1924. Statystykę patrz w Year Book of Education, London, 1938.

średnią (secondary school: 11—15). Ustawa wyraźnie nakazuje, że szkoła średnia nie może stanowić jednego zakładu ze szkołą początkową, lecz musi mieć własny personel, własne kierownictwo i własny budynek specjalnie przystosowany do potrzeb starszej młodzieży. Według autorów ustawy jest to koniecznym warunkiem, aby reforma nie poprzestała na samym tylko przemianowaniu dotychczasowych wyższych oddziałów szkoły powszechnej na klasy szkoły średniej. Ustawa przewiduje trzy kierunki wykształcenia średniego: 1. bardziej tradycyjny — grammar school, 2. techniczny — technical school i 3. reformowany (przeznaczony dla większości dzieci) — modern school. Wszystkie trzy kierunki muszą być jakościowo na tym samym poziomie, więc przeciętne koszta nauki jednego ucznia muszą być we wszystkich trzech kierunkach równe[1]).

Kwestia, czy wymienione kierunki mają stanowić oddzielne zakłady, czy tylko różne klasy wspólnej szkoły, zostaje otwarta. Ustawa pozwala na stworzenie nowego, aż dotąd w Anglii nieznanego typu szkoły — szkoły wielokierunkowej (multilateral). Pod tym względem inicjatywa zostaje w ręku władz samorządowych[2]), mimo że w celu skutecznego upowszechnienia szkoły średniej ustawa znacznie rozszerzyła kompetencje ministra oświaty. Dotąd ministerstwo mogło wpływać na szkolne władze samorządowe wyłącznie środkami perswazji oraz cofnięcia lub powiększenia subwencji; według nowej ustawy plany rozbudowania sieci szkolnej muszą być

---

[1]) Przewidziany jest jeszcze czwarty rodzaj — szkoła internatowa (residential school), bądź o jednym z powyższych typów programowych, bądź łącząca dwa lub trzy typy.

[2]) Por. D. Beattie and P. Taylor. The New Law of Education, London, 1944. Str. 76. Jeszcze przed zatwierdzeniem projektu ustawy przez króla zarząd miasta Londynu zapowiedział przebudowę stołecznego szkolnictwa według zasady wielokierunkowości. Patrz W. Kenneth Richmond. Education in England. Pelican. 1945. Str. 159.

zatwierdzone przez ministra i minister ma prawo i możliwości zastosowania przymusu wobec samorządu nie wywiązującego się skutecznie z obowiązków, które ustawa nań nakłada[1]). Do tych obowiązków należy również rozbudowanie sieci ośrodków kształcenia dla młodzieży wykraczającej poza obowiązek szkolny w ścisłym sensie tego słowa, gdyż młodzież od 15 do 18 lat obowiązana będzie w przyszłości uczęszczać kilkanaście godzin w tygodniu do tych ośrodków kształcenia pozaszkolnego (further education[2]).

Jeżeli nowa ustawa angielska, realizując zasadę maksymalnego wykształcenia dla wszystkich, wymaga zastąpienia wyższych klas szkoły powszechnej przez oddzieloną od szkoły początkowej szkołę średnią, to nie stwarza ona jednak szkoły II stopnia w sensie „intermediate education", jaką chce być amerykańska „junior high school" o zróżnicowaniu psychologicznym. Jest to poważny brak nowej ustawy, którego nie było w pierwszym planie reformy, sformułowanym w Hadow Report. Toteż punkt ten wywołał mocną krytykę w kołach pedagogów angielskich. Od dawna już selekcja za pomocą egzaminów konkursowych do bezpłatnych miejsc w szkołach średnich w 11 roku życia była krytykowana: 1. jako przedwczesna, 2. jako wywierająca szkodliwy wpływ na nauczanie w szkole początkowej, gdyż nauczycielom, zwłaszcza ostatniej klasy tej szkoły, chodzi więcej o podciąganie dzieci do egza-

---

[1]) Z tym rozszerzeniem kompetencji ministra wiąże się nowa nazwa Ministerstwa Oświaty. Ustawa 1899 r. stworzyła „Board of Education" (dosłownie „Radę Wychowania") jako centralny urząd dla spraw szkolnictwa Anglii i Walii. Obecnie centralny ten urząd przyjął właściwą nazwę Ministerstwa Wychowania, gdyż od swego powstania „Rada Wychowania" nie odbyła ani jednego posiedzenia, mając zresztą tylko jednego członka — Prezydenta, będącego członkiem gabinetu. Por. „Szkoła i demokracja na przełomie", str. 308.

[2]) Szczegóły tych „county colleges" lub „people colleges" patrz w rozdziale V tej książki.

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO BIBLIOTEKA im. Gen. Broni K. Świerczewskiego

minu, niż o szersze ich wykształcenie. Wydane w r. 1943 memorandum doradczej komisji ministerialnej w sprawie programów i egzaminów szkół średnich (tzw. Norwood Report) dodaje do powyższych argumentów jeszcze nowy. Lata 11—13 są przecież okresem, kiedy typ psychiczny ucznia, tj. charakter jego zdolności i zainteresowań, dopiero się krystalizuje. Sztywna specjalizacja nauczania według wyraźnych kierunkow jest w tym okresie szkodliwa. Zwłaszcza wprowadzenie przedmiotów zawodowych nie jest wskazane przed 13—14 r. Memorandum przeto poleca stworzenie „niższej szkoły średniej" o niezróżnicowanym jeszcze zawodowo programie z tym, ażeby wybór określonego kierunku (grammar, technical, modern) był odroczony do 13 lub 14 roku. Jest duże prawdopodobieństwo, iż dalszy rozwój szkolnictwa angielskiego pójdzie w kierunku wyodrębnienia szkoły II stopnia (intermediate education), oddzielonej tak od szkoły początkowej, jak i od nawarstwiającej się na niej szkoły III stopnia[1]). Wówczas do szkolnictwa angielskiego zostanie wprowadzona zasada zróżnicowania psychologicznego jako poprzedzającego zróżnicowanie zawodowe. Z rozpowszechnieniem i utrwaleniem szkoły zreformowanej (modern school) oraz odroczeniem zróżnicowania zawodowego do 14 roku życia szkoła ta prawdopodobnie pochłonie niższe klasy obydwu innych kierunków (technical i grammar). Rozpowszechnienie szkoły wielokierunkowej przyspieszy ten proces.

Wyraźnie natomiast rozczłonkowywał się na trzy stopnie szkolny system austriacki po reformie dokonanej przez ustawę roku 1927. Wzorem tej ustawy była praktyka miejskiego samorządu wiedeńskiego w latach 1920—1927, chociaż w niektórych punktach ustawy odstąpiono od pierwotnego projektu wiedeńskiego. Według ustawy r. 1927 szkolnictwo

---

[1]) Por. W. Kenneth Richmond. Education in England, str. 161 n.

austriackie miało następujący podział: pierwszy stopień stanowiła Grundschule (szkoła podstawowa) obejmująca dzieci od 6—10 roku. Nauczanie trwało w niej 4 lata, tak samo jak i w następnym stopniu, oznaczonym w ustawie przez nazwę „szkoły głównej" (Hauptschule). Szkoła ta, przeznaczona dla dzieci od 11—14 roku, miała w pierwotnym projekcie bardziej odpowiadającą istocie rzeczy nazwę szkoły średniej (Mittelschule). W ujęciu pedagogów wiedeńskich była to szkoła zróżnicowania psychologicznego: w tym celu w każdej klasie organizowało się dwa „ciągi", tj. dwie równoległe grupy uczniów (Klassenzüge) odpowiadające dwom głównym typom inteligencji (o charakterze bardziej praktycznym lub bardziej teoretycznym). Uczniowie obu grup mieli cały szereg przedmiotów wspólnych, wspólne organizacje uczniowskie, wspólne imprezy i uroczystości klasowe, w niektórych jednak przedmiotach nauczanie było oddzielne, przystosowane do typu zdolności. Do tego samego stopnia należało i „gimnazjum niższe" (cztery niższe klasy dawnego gimnazjum). Według pierwotnego projektu socjalistów wiedeńskich to niższe gimnazjum miało być oddzielone od gimnazjum wyższego i złączone ze „szkołą średnią" (O. Glöckel). Według ustawy 1927 r. niższe gimnazjum pozostało pod jednym dachem z gimnazjum wyższym, chociaż reforma zbliżyła program nauczania gimnazjum niższego i „ciągu A" „szkoły głównej", ułatwiwszy w ten sposób przeniesienie się zdolnego ucznia szkoły obowiązkowej do wyższego gimnazjum. Wreszcie trzeci stopień szkoły, trwający 4 lata (tak samo, jak i oba stopnie poprzednie) i obejmujący młodzież od 15—18 roku, zawierał w sobie następujące możliwości: bądź 1. szkołę dokształcającą zawodową, obowiązkową dla młodzieży zajętej w rzemiośle, przemyśle i handlu (w Wiedniu 8 godzin tygodniowo skoncentrowanych na 1 dzień zupełnie wolny od pracy zarobkowej); bądź 2. pełnodzienną szkołę zawodową, bądź wreszcie 3. wyższe gimnazjum, które według pierwotnego projektu wiedeńskiego miało być wyodrębnione

w samodzielny zakład (Oberschule) z nowym, bardziej zróżnicowanym niż dotąd planem nauczania, jednak według ustawy 1927 roku zachowało główne cechy dawnego gimnazjum[1]).

W tym samym kierunku szła też przebudowa szkolnictwa w Czechosłowacji, gdzie przedwojenna struktura szkolnictwa była ta sama, co i dawna struktura szkolnictwa austriackiego. Koalicyjne rządy w Czechosłowacji, składające się z przedstawicieli różnych stronnictw, często mających wprost przeciwne poglądy na reformę szkoły, nie zdołały wydać nowej ustawy szkolnej, toteż szkolnictwo w Czechosłowacji było nadal kierowane prawami dawnej Austrii, pochodzącymi często jeszcze z drugiej połowy ubiegłego stulecia. Okoliczność ta nie mogła jednak zatrzymać koniecznej przebudowy szkolnictwa, która postępowała przy pomocy pojedynczych, częściowych reform, wprowadzanych nie przez parlament, lecz drogą administracyjnych rozporządzeń ministerstwa, drogą tzw. „pracy drobiazgowej", w której Czesi okazali się jeszcze za czasów austriackich prawdziwymi mistrzami. Tym bardziej godnym zaznaczenia jest to, że i owa „praca drobiazgowa" prowadzi do analogicznych rezultatów, tj. do zasadniczego przekształcenia systemu szkolnictwa. Rozwój szkolnictwa w Czechach przede wszystkim charakteryzuje się przez szerokie rozpowszechnienie tzw. „mieszczanki", tj. szkoły wydziałowej, stanowiącej w rzeczywistości drugi stopień szkoły obowiązkowej we wszystkich miastach i licznych miasteczkach tego uprzemysłowionego kraju. Szkoła ta, mająca trzyletni obowiązkowy kurs nauczania, do którego dołącza się czwarty rocznik, formalnie fakultatywny, faktycznie jednak grupujący ogromną większość młodzieży, opiera się na 5-letniej szkole powszechnej (obowiązek szkolny zaczyna się w Czechosłowacji po ukończeniu 6 roku życia), stanowi jednak oddzielny od niej zakład. Programy wydane w roku 1932 znacznie zbliżają kurs

[1]) Szczegóły w „Szkoła i demokracja na przełomie", rozdz. 1.

nauczania w szkole wydziałowej do kursu niższego gimnazjum ułatwiając w ten sposób przeniesienie się zdolnych uczniów do wyższego gimnazjum. Szkoły wydziałowe zapewniają także, poczynając od 3 klasy, możliwość „rozszerzonego nauczania" w przedmiotach odpowiadających zamiłowaniom ucznia i jego zdolnościom. W r. 1935 szkoła wydziałowa obejmowała 43%, w Czechach samych nawet 55% dzieci w wieku od 11 do 14 roku życia, podczas gdy wyższe oddziały szkoły powszechnej obejmowały 50%, w Czechach samych tylko 36% dzieci (pozostałe 7 wzgl. 9% dzieci tego wieku uczęszczało do niższej szkoły średniej). Ustawa z r. 1936 przewidywała rozbudowę szkoły wydziałowej jako drugiego stopnia szkoły powszechnej i na wsi. W ciągu dziesięciu lat powinna była być stworzona wystarczająca sieć tzw. obwodowych („ujezdnych") szkół wydziałowych, dostępnych każdemu dziecku w wieku 11—14 lat. Szkoły te mają wyprzeć i na wsi wyższe roczniki szkoły powszechnej („obecné"), która staje się w ten sposób szkołą tylko pierwszego stopnia, przeznaczoną normalnie dla dzieci od 6 do 11 roku. Z drugiej strony niższa szkoła średnia zbliża się do szkoły wydziałowej, stając się gałęzią wspólnego drugiego stopnia nauczania. Wreszcie szkoła dokształcająca, obowiązkowa dla całej młodzieży miejskiej i w rzeczywistości prawie całkiem ją obejmująca, przekształca się w szkołę trzeciego stopnia, która, opierając się na szkole wydziałowej, przyjmuje charakter coraz bardziej zawodowy. Kiedy rozwój ten, w miastach już zupełnie zakończony, zdoła rozpowszechnić się na wieś i przezwyciężyć inercję wsi, a również i bezwład szkoły średniej, która uporczywie trzyma się jeszcze tradycyjnego ideału „ogólnego wykształcenia", wtedy nowe rozczłonkowanie systemu szkolnego na trzy wyraźnie oddzielne stopnie stanie się widoczne oraz ściślej określone[1]).

---

[1]) Szczegóły w „Szkoła i demokracja na przełomie" rozdz. 9. Chociaż zabór Czechosłowacji przerwał ten rozwój, nie uważam za właściwe

Przytoczę tutaj jeszcze przykład Danii, gdzie ostatni rozwój szkolnictwa również poszedł w kierunku rozczłonkowania szkoły na trzy stopnie. Już ustawa z r. 1903, przebudowując szkolnictwo duńskie w sensie zasady szkoły jednolitej, wprowadziła „szkołę średnią", jako drugi stopień szkoły jednolitej, budującej się na 4 klasach szkoły powszechnej. Do 1937 roku jednak „szkoła średnia" przyjmowała uczniów na podstawie egzaminu, była więc selekcyjna i dobrowolna. Znaczny odsetek zadowalał się uczęszczaniem do trzech wyższych oddziałów szkoły powszechnej. Ustawa 1937 r. wprowadziła dla każdej gminy, posiadającej selekcyjną szkołę średnią, obowiązek założenia także nieselekcyjnej szkoły średniej dla wszystkich dzieci w wieku 11—15 lat, która to szkoła zastępuje w ten sposób starsze roczniki szkoły powszechnej. Chociaż formalnie obowiązek szkolny trwa nadal tylko do 14 r. włącznie, jednakże każda gmina jest zobowiązana organizować klasę IV szkoły średniej (dla młodzieży 14—15 lat) już przy liczbie 10 zgłoszeń ze strony uczniów. Dopiero po 15 roku, w szkole trzeciego stopnia, zaczyna się zróżnicowanie na typy szkoły: 1. szkoła zawodowa dokształcająca lub całodzienna, 2. klasa realna prowadząca do szkoły zawodowej wyższego typu, 3. gimnazjum z trzyletnim kursem nauki i zróżnicowaniem na trzy kierunki (klasyczny, realny, humanistyczny) prowadzące do matury.

---

zmieniać poprzedni tekst, napisany przeze mnie jeszcze przed zdarzeniami 1938—1939 r. Za czasów okupacji niemieckiej główna zmiana w strukturze szkolnictwa polegała na tym, że „mieszczanka" przestała być drugim stopniem szkoły obowiązkowej, nawet w miastach. Stała się szkołą dla 30% selekcjonowanej młodzieży szkół powszechnych. Obecnie przygotowywana reforma szkolna nawiązuje do rozwoju szkolnictwa przed okupacją niemiecką. Obowiązek szkolny trwa 9 lat (do 15 roku) — 5 lat szkoły początkowej plus 4 lata szkoły drugiego stopnia (byłej mieszczanki) rozbudowywanej również na wsi. Program tej szkoły zawiera w 3 klasie 4 i w 4 klasie 8 godzin „rozszerzonego nauczania" wg wyboru ucznia. Szkoła trzeciego stopnia, według projektu rządowego, obejmuje: 1. jako obowiązkowe minimum — szkołę dokształcającą zawodową do 18 roku życia bądź 9 godz. tygodniowo w jednym dniu, bądź 2 dni po 6 godz., bądź 3—4 miesięczne kursy pełnodzienne co rok w ciągu 3 lat; 2. szkołę pełnodzienną zawodową; 3. szkołę ogólnokształcącą o trzech kierunkach: klasycznym, realnym (z łaciną) i technicznym.

3. Wzrost wychowawczych i dydaktycznych zadań a psychiczny rozwój młodzieży

Wszystkie powyżej scharakteryzowane zmiany w ustroju szkolnictwa świadczą o tym, że przekształcenie szkolnictwa w kierunku szkoły jednolitej zawiera w sobie rozczłonkowanie szkolnictwa na trzy stopnie, z których każdy posiada własne wychowawcze i dydaktyczne zadania. Biorąc pod uwagę przedszkole, z drugiej zaś strony uczelnie wyższe, można by było mówić nawet o pięciu stopniach, chociaż przedszkole u dołu, a uczelnie wyższe na górze wykraczają już poza granice szkoły we właściwym sensie tego słowa. To nowe rozczłonkowanie współczesnego ustroju szkolnego uwypukla organiczny charakter jego struktury. Wychowawcze i dydaktyczne zadania szkoły jak gdyby rosną i rozwijają się razem ze wzrostem ucznia. Wyraźnie oddzielone od siebie stopnie szkoły odbijają w sobie te główne fazy rozwojowe, które przechodzi człowiek podczas swojego dziecięctwa i młodości. Nowe rozczłonkowanie szkolnictwa całkowicie odpowiada też temu podziałowi na fazy psychicznego rozwoju, które wysuwa nowsza psychologia.

Rzeczywiście współczesna psychologia rozwojowa wyróżnia sześć faz rozwoju, które prof. M. Kreutz charakteryzuje w sposób następujący[1]):

I faza, obejmująca czas od urodzenia do piątego roku życia (0—5), to okres intensywnego rozwoju, który będziemy nazywać „wczesnym dzieciństwem".

II faza, od 5 do 7 lat, to okres przejściowy, charakteryzujący się powolną zmianą zainteresowań dziecka, okres zwolnienia tempa rozwojowego, który nazwiemy „okresem pierwszego zastoju".

---

[1]) M. Kreutz. Rozwój psychiczny młodzieży. „Książnica Atlas" 1946, str. 16 n.

III faza, od 7 do 11 lat, to znowu okres intensywnego rozwoju psychicznego, który ze względu na kierunek zainteresowań nazwiemy „okresem obiektywnym".

IV faza, od 11 do 14 lat, stanowi okres przejściowy drugiego zastoju, tzw. „okres lub wiek przekory".

V faza, od 14 do 17 lat, jest okresem intensywnego rozwoju, tzw. „okresem dojrzewania" i

VI faza, od 17 do 21 lat, to znowu okres przejściowy zwolnienia tempa rozwojowego, który ze względu na dokonywujące się przemiany psychiczne można nazwać „okresem harmonizacji".

Nie chodzi tu o to, czy terminy, którymi oznacza Kreutz poszczególne fazy, są trafne. Jego charakterystyka tych faz wydaje się nam na ogół słuszną. Może lepiej byłoby używać dla wieku przedszkola (5—7 r.) terminu „średnie dziecięctwo", dla wieku pierwszego stopnia szkoły „późne dziecięctwo", wiek drugiego stopnia szkoły (11—14 r.) oznaczać jako wiek przedpokwitania lub „wiek chłopięcy", trzeciego stopnia (14—18 r.) jako wiek dojrzewania lub „wiek młodzieńczy". Taka właśnie jest terminologia angielska (infancy, childhood, adolescence youth) i rosyjska (dietstwo, troczestwo, junost').

Co prawda, znane dzieło Ch. Bühlerowej „Dziecięctwo i młodość" podaje nieco odmienny podział, wynikający z nastawienia autorki przez z góry przyjętą teorię o kolejności zmieniających się w rozwoju człowieka faz subiektywizmu i obiektywizmu. Jednakże przytoczony w książce Bühlerowej doświadczalny materiał raczej potwierdza podział wyżej podany. Bühlerowa sama wyróżnia 5 rok jako rok przełomowy: dziecko w tym wieku przechodzi od zabawy czysto funkcjonalnej (Funktionspiel) do zabawy konstrukcyjnej, tj. takiej, która nie zadowala się już samą czynnością, lecz dąży do realizacji pewnego celu i wykonania „dzieła" jako produktu czynności (Werkspiel). Jest to zabawa, w której już jasno prześwieca przyszła praca. W wieku 5—7 lat dokonywa

się również pierwsze uspołecznienie dziecka, w społecznych grach wytwarza się wspólnota o treści zabawowej.

Siódmy rok wyróżnia Bühlerowa jako przełomowy pod dwoma względami. Między 6 i 7 rokiem dziecko zaczyna chętnie wykonywać pracę zadaną i chociaż praca dziecka jeszcze czas dłuższy (aż do 8 roku) zachowuje ślady swojego pochodzenia z zabawy, jednakże dziecko od 7 roku zaczyna wyraźnie rozróżniać między pracą, jako spełnieniem obowiązku, a zabawą. Rozwija się poczucie obowiązku oraz powinności społecznej; dziecko chętnie wykonywa powierzone mu funkcje społeczne, zaczyna więc wrastać we wspólnotę pracy, tzn. w społeczeństwo o charakterze prawnym. Jednocześnie w 7 roku zaczyna się „przewaga realistycznego objaśniania świata". Zaczyna się okres „ciekawości", okres żądnego rozszerzenia wiedzy i doświadczeń o świecie zewnętrznym, powstaje nawet chęć korzystania w tym celu z książki, chociaż myślenie dziecka pozostaje wyraźnie konkretne.

Przejście do abstrakcyjnego myślenia, do aktywnego stwarzania oderwanych pojęć i logicznego wnioskowania rozpoczyna się natomiast między 10 i 11 rokiem, kiedy „procent udanych rozwiązań" osiąga według Bühlerowej liczbę 60. Jest to więc wiek, kiedy umysł dziecka od praktycznego i konkretnego myślenia przechodzi do myślenia teoretycznego i abstrakcyjnego. Jednocześnie w tym wieku praca już zupełnie uniezależniła się od zabawy, chociaż z innej strony stan rozdrażnienia i przekory, w którym przebywa młodzież, wysuwa ze szczególną siłą problem takiej organizacji pracy, żeby nie wyradzała się ona w mechaniczne odrabianie lekcyj i zachowała samorzutny charakter pracy aktywnej. Skądinąd jest to wiek, w którym młodzież przeżywa potrzebę wyżycia się, wyładowania we własnym życiu, w gronie swych kolegów. Społeczeństwo chłopców (i dziewcząt) dzieli się na przywódców i biernych, powstają ambicje wyróżniania się, rozwijają się więzy przyjaźni i podział na bardziej ciasne grupy, zjednoczone

wspólnymi zainteresowaniami. Zaspokajanie tych potrzeb znajduje młodzież w zabawie, która w tym wieku nie zanika, lecz przyjmuje całkiem nową formę „zabawy młodzieńczej". Jest to zabawa, która pod wpływem pracy spoważniała, uspołeczniła się, zapożyczyła od niej wiele cech (wytrwałość przy realizacji odległego celu, podział funkcyj, podporządkowanie się prawu) oraz rozszerzyła swą treść (sporty, a także amatorstwo różnego rodzaju).

Jeszcze wyraźniej wyróżnia lata 7 i 11 jako przełomowe J. Piaget w swych, opartych na bogatym materiale doświadczalnym, dziełach: „Jak sobie dziecko świat wyobraża" i „Mowa i myślenie dziecka". Do 7 roku dziecięctwo zachowuje się w swojej czystej postaci, nacechowanej przez egocentryzm, którego przejawami są naiwny realizm, tłumaczenie zjawisk przez partycypację, animizm, artyficjalizm oraz brak uspołecznienia. Jest to także okres „egocentrycznego mówienia". Dopiero po 7 roku „współczynnik egocentryzmu" spada od 50 do 28%, dziecko zaczyna odczuwać potrzebę wspólnej pracy, zrozumienia rozmówcy, dyskusji. Rozpoczyna się proces wdrażania go do społeczeństwa oraz proces poznawania świata prowadzący do rozbicia dziecięcego egocentrycznego poglądu na świat. Około 11 roku życia pierwotny, naiwny realizm już zupełnie zanika, świat uperspektywia się tak w czasie, jak i w przestrzeni, finalizm ustępuje miejsca determinizmowi, zasada partycypacji — zasadzie przyczynowości. Następuje też świadomość rozłamu między podmiotem i światem, „odkrycie podmiotu poznającego". Rozpoczyna się także okres intensywnego życia grupowego, życia we wspólnocie. Analogiczny podział podają w swej tablicy „rozwoju samorzutnych czynności dziecka" M. Audemars i L. Lafendel w książce „La Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau", 1923, streszczającej doświadczenie tej ciekawej pedagogicznej placówki genewskiej. W „Maison des Petits" stosuje się podział na trzy stadia: 1. dzieci od 3—5 lat, 2. dzieci od 5—7 lat i 3. dzieci od 7—10 lat. Pierwsze stadium jest charakteryzowane przez czynności, w których ruchy są wykonywane dla samego ruchu, myśl zaś jest jeszcze zahamowana czynnością (bouchée par l'action). W następnym stadium ruch jest wykonywany ze względu na pewien cel, czynność wywołuje tu myśl. W trzecim zaś stadium ruch jest już podporządkowany myśli, która uprzedza tu czyn.

Rok 15—16 stanowi znowu wiek przełomowy w życiu młodzieńca. Jest to wiek dojrzewania, w którym młodzieniec zaczyna się ustosunkowywać do świata jako całości. Zaczyna przeżywać problematykę światopoglądową, która łączy się z zagadnieniem własnego miejsca w życiu. Jest to zagadnienie przyszłego zawodu, często powołania w świecie. W młodzieńcu budzi się to, co można nazwać uświadomieniem sobie swej osobowości. Pod względem rozwoju intelektualnego jest to okres, kiedy na pierwszy plan wysuwa się zainteresowanie problemami teoretycznymi, nawet filozoficznymi. Samo uporządkowanie doświadczenia i systematyczne objaśnienie faktów przestaje już wystarczać, zainteresowanie skierowane jest ku teoriom o charakterze ogólnym oraz ku pogłębieniu wiedzy w jakimś określonym kierunku, co się łączy z krystalizacją psychicznych zdolności w trwałe kierunki zainteresowania (myślenie matematyczne, przyrodnicze, humanistyczne, artystyczne, techniczne). Jest to okres, w którym może się rozpocząć prawdziwe „wykształcenie ogólne", ujęte nie jako wykształcenie encyklopedyczne, lecz w sensie nadanym mu przez G. Kerschensteinera, jako „swoiste wykształcenie ogólne", w którym całość świata ujmuje się z punktu widzenia pogłębionej wiedzy w jednej wybranej dziedzinie[1]). Uświadomienie sobie swej osobowości i przeżycie zagadnień światopoglądowych, włącznie z zagadnieniami budzącej się płci, powoduje pogrążenie się we własnej jaźni, które często potęguje się do samotnictwa. Ale właśnie dlatego jest to wiek, w którym zabawa młodzieńcza z zawartymi w niej możliwościami współdziałania, przyjaźni, wykonywania funkcji społecznych, wyróżniania się, zaspokajania ambicji oraz zainteresowań w dzie-

[1]) O pojęciu „wykształcenia ogólnego" por. mą książkę „O sprzecznościach i jedności wychowania", Książnica-Atlas, 1939, zwłaszcza rozdział VI. O pojęciu „swoistego wykształcenia ogólnego", patrz § 2 rozdział IV mej książki „Szkoła i demokracja na przełomie", Nasza Księgarnia, 1938.

dzinie będącej przedmiotem miłośnictwa przybiera szczególnie ważne znaczenie. Zabawa jeszcze bardziej poważnieje i przyjmuje charakter „wczasu" wypełnionego treścią młodej duszy, która szukając siebie pragnie odnaleźć swoje miejsce w całości świata.

4. Wychowawcze i dydaktyczne zadania pierwszego stopnia szkoły

Odpowiednio do tych faz rozwojowych, jak je określa psychologia współczesna, rosną także wychowawcze i dydaktyczne zadania szkoły, przyjmując na każdym z trzech stopni nowego ustroju szkolnego swoistą postać. Jak zaznaczyliśmy powyżej, w krajach, gdzie obowiązek szkolny zaczyna się wcześniej (od 6 roku, jak w Europie środkowej i zachodniej albo już od 5 roku, jak w Anglii i Szkocji), od pierwszego stopnia szkoły oddziela się szkoła albo klasa dziecięca (infant school w Anglii, classe enfantine w Belgii i Szwajcarii) dla dzieci 5—6-letnich. Wychowanie i nauczanie odbywa się tu jeszcze w postaci zabawy, a wewnętrzna struktura tej klasy ma raczej charakter przedszkola niż szkoły właściwej. Oprócz czynności, należących zwykle do przedszkola, wchodzi w zakres tej wstępnej klasy także przyswajanie sobie przez dziecko (które skończyło 6 lat) pierwszej techniki czytania, pisania, rysunków, rachunków, które odbywają się w postaci „globalnej nauki", wprowadzającej pisane słowo do zabaw i życia społecznego dzieci. Podobna „globalna nauka" oznacza o wiele więcej, niż zamianę syntetycznych metod nauki czytania na analityczną metodę „całych wyrazów". Oznacza bowiem przekształcenie całej struktury wstępnej klasy tak, że nauka czytania odbywa się tu bez wszelkich metod, co czyni tradycyjny spór o najlepszą metodę nauki czytania bezprzedmiotowym[1]). Ten spór miał rację bytu wtedy, kiedy nauka miała

[1]) Dokładniej o tym w następnym rozdziale.

charakter lekcji, natomiast stracił on wszelki sens, gdy nauka czytania odbywa się w postaci zabawy. Do szkoły właściwej dziecko wstępuje więc posiadając już to minimum sprawności (w opanowaniu swych ruchów, ubierania się, mówienia, rysowania, czytania, pisania, rachowania), których czynne przyswojenie możliwe jest tylko w sposób indywidualny i które zatem już wszelka zbiorowa praca w szkole zakłada jako opanowane.

Zadaniem pierwszego stopnia szkoły (7—10 r.) jest właśnie wdrożenie dziecka do pracy we właściwym sensie, tzn. do działalności, która już potrafiła przezwyciężyć zabawę będącą pierwszą fazą czynności dziecka. Chodzi przy tym o pracę, która nie jest powtórzeniem jednakowego wzoru podanego przez nauczyciela, lecz jest rozwiązaniem przez gromadny wysiłek wspólnego zadania. Taka, na współdziałaniu oparta, praca w klasie nie wyklucza pracy indywidualnej uczniów. Przeciwnie, wdrożenie do pracy oznacza wdrożenie do wspólnoty pracy oraz do wykonywania indywidualnych częściowych zadań, które ta wspólna praca zakłada. Jest to wychowanie do współpracy oraz do indywidualnej odpowiedzialności za należyte wykonanie powierzonej funkcji. Jednocześnie idzie proces wytwarzania społeczeństwa szkolnego jako społeczeństwa organizowanego na zasadach karności, którą zakłada wspólna praca, oraz włączenie dziecka do tego społeczeństwa, przyjmującego coraz bardziej charakter ugrupowania prawnego. Dziecko przyzwyczaja się wykonywać funkcje społeczne, wyznaczone mu przez nauczyciela, jednakże jasne dla niego w swej konieczności społecznej.

Pod względem dydaktycznym zadaniem tego pierwszego szczebla szkoły jest przygotowanie dziecka do systematycznego kursu nauki przez rozszerzenie jego doświadczeń, powodujących przeżycie podstawowych elementarnych zagadnień, na które dopiero późniejszy systematyczny kurs nauki będzie odpowiedzią. Dlatego ten początkowy kurs nauki ma charak-

ter kursu „epizodycznego“, odbywającego się początkowo (pierwsze 2—3 lata) w postaci nauki łącznej, z której dopiero powoli wyłaniają się poszczególne przedmioty. Jednocześnie kończy się proces przyswajania przez dziecko elementarnych sprawności (mówienia, czytania, pisania, rachunków, rysunków, śpiewu, pracy ręcznej, ćwiczeń cielesnych), które już przedtem otrzymują w planie zajęć własne oddzielne godziny. Sprawności te są przede wszystkim umiejętnościami 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) ekspresję za istotę sztuki, G. Lombardo-Radice określa nawet pierwszy szczebel szkoły jako stopień „wychowania artystycznego“[1]). Na tym stopniu podmiot zostaje jeszcze przeważnie w granicach własnej jaźni, która dla swojego wyrażenia się posługuje się zatem w dużej mierze wyobraźnią. Zadaniem tego szczebla jest jednak przezwyciężenie przez dziecko fantazji, a więc otworzenie jego duszy dla rzeczywistości, tj. wyjście podmiotu z siebie w świat zewnętrzny. Występują tu te same momenty, o których była mowa wyżej w związku z definitywnym wyzwoleniem pracy z zabawy w ciągu pierwszego szczebla szkoły, gdyż właśnie fantazja jest istotnym żywiołem dziecięcej zabawy.

5. Wychowawcze i dydaktyczne zadania drugiego stopnia szkoły

Zgodnie z tym, co powyżej było powiedziane o „wieku chłopięcym“ (11—14 rok życia), drugi stopień szkoły, odpo-

[1]) Lezzioni di didattica. 14 wyd. 1933.

wiadający temu wiekowi, jest wyraźnie okresem pracy, która już definitywnie przezwyciężyła ślady swego pochodzenia z zabawy. Jest to więc okres pracy systematycznej, ścisłej, odbywającej się bądź w klasie jako wspólnocie pracy, bądź indywidualnie, przy czym dawne „odrabianie lekcyj" przyjmuje coraz bardziej charakter samodzielnego przygotowania ucznia do brania udziału we własnym rozwiązywaniu zadań stawianych klasie jako całości. Słuszna organizacja polega teraz na tym, żeby praca, zostając pracą i nawet „pracą heteronomiczną", tzn. wyznaczoną przez obcą wolę, nie traciła nic na swej samodzielności i samorzutności. Jednym z najlepszych środków możliwego prześwietlenia pracy szkolnej wyższym czynnikiem twórczości jest organizacja przez szkołę zabawowych czynności młodzieży. Zabawa pozostaje i nadal ważnym momentem życia młodzieży, chociaż nie jedyną już formą czynności, lecz równoległą z pracą.

Znajdując się w stosunku trwałego wzajemnego napięcia z pracą zabawa wieku przedpokwitania podlega wpływowi pracy i nabiera od niej cech charakterystycznych. Cel czynności wyodrębnia się w niej z samego procesu czynności, staje się coraz bardziej odległy i skomplikowany, wymagający dużego i trwałego wysiłku oraz zorganizowanego, karnego współdziałania. Jeżeli nazywamy tę formę czynności nadal zabawą, to dlatego, że nie zna ona konieczności obowiązku wypływającego z zewnątrz, jest czynnością dobrowolną i bezinteresowną, wykonywaną przede wszystkim dla samego procesu czynności, a nie wyników, które mają być przez tę czynność osiągnięte[1]). Z innej zaś strony zabawa oddziaływa na pracę

[1]) Sport jest przykładem podobnej zabawy. Współzawodnictwo, połączone z współdziałaniem, stanowi charakterystyczną cechę, która umożliwia stopniowe, nawet dające się ilościowo określić, podniesienie wysiłku i ścisłości w wykonaniu czynności. Sport jednakże wypacza się wtedy, kiedy punkt ciężkości przenosi się na wygraną i przestaje być sportem, jeżeli wygrana staje się środkiem zarobku i z tego powodu sam proces czynności traci własną wartość.

w sensie nadania jej większej samodzielności, dobrowolności i samorzutności[1]). Praca odbywa się na lekcjach oraz w postaci indywidualnych zajęć określonych przez oficjalne programy szkoły, zabawy zaś młodzieńcze organizowane są przez dobrowolne koła uczniowskie (sportowe, amatorskie i inne) poza godzinami lekcyj. Tu rozkwita to, co pedagogowie angielscy nazywają „corporate activities" (czynności współdziałania) i co stanowi istotę słusznie ujętego samorządu uczniowskiego[2]).

Ta pozaurzędowa strona życia szkolnego, która aż dotąd była w Anglii przywilejem internatowych szkół średnich, staje się teraz coraz wyraźniej drugim filarem (obok filaru pracy) szkoły powszechnej. Ona najbardziej wychowuje młodzież we współdziałaniu, w duchu „uczciwej gry" (fair play) i odpowiedzialności. Jest najlepszym środkiem stworzenia w szkole atmosfery prawnej, umożliwiającej wychowanie obywatelskie. 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 wykształcenia i podnieść ją do poziomu szkoły średniej[3]). Jej znaczenie jest nie mniejsze niż to, które ma oficjalna, programowa strona szkoły. Dlatego nowa szkoła

---

[1]) W rozdziale 4 wrócimy do tego zagadnienia w związku ze szczegółową charakterystyką nauczania na drugim stopniu szkoły.

[2]) Szczegóły patrz w mych „Podstawach Pedagogiki" rozdz. 4 i 5. Że prawdziwym podłożem samorządu uczniowskiego jest życie społeczne uczniów w dobrowolnych kółkach, a nie przekazanie dzieciom funkcyj samoobsługi albo utrzymywania karności, to dobrze widział jeden z pionierów samorządu uczniowskiego w Polsce Wł. Przanowski. Por. jego rozprawę „Samorząd w szkole", zwł. str. 10, 34, 43.

[3]) Patrz moją książkę „Szkoła i demokracja na przełomie", 1938, rozdz. V, § 3 i 4.

aktywna nie jest tylko szkołą pracy, lecz jednocześnie szkołą pracy i zabawy, znajdujących się w stosunku trwałego wzajemnego napięcia. Dopiero synteza pracy i zabawy stanowi pełnię życia szkolnego[1]).

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 samo rozszerzenie doświadczenia ucznia, lecz i o uporządkowanie tego doświadczenia, zaokrąglenie go w wiedzę o przyrodzie i kulturze, zwłaszcza o przyrodzie i kulturze własnego kraju. Nauka w szkole musi teraz już dać uczniom ścisłe i systematyczne odpowiedzi na te problemy, które przeżyli oni 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 ośrodkiem nauczania. Pierwotna „nauka łączna", z której już w ciągu poprzedniego stopnia wyłoniły się poszczególne przedmioty, zostaje na drugim stopniu całkowicie zastąpiona przez nauczanie przedmiotowe.

Jak zapobiec temu, żeby podobne systematyczne nauczanie nie wypaczyło się w mechanistyczne odrabianie lekcyj, w którym słowa podręcznika zastępować będą samą rzeczy-

[1]) Już polskie wytyczne programowe, wydane na krótko przed wojną oraz polska literatura pedagogiczna i praktyka zgadzają się z podanym wyżej określeniem wychowawczych zadań drugiego szczebla szkoły powszechnej. Poczynając od 5 klasy zabawa zostaje zupełnie usunięta z zajęć przewidzianych w programach. Nawet i w wychowaniu fizycznym miejsce „form zabawowych" zajmują „formy ścisłe", tj. gimnastyka systematyczna, gry drużynowe, sporty itd. Natomiast od tej samej klasy zaczyna się samorząd uczniowski, który jest w swojej istocie niczym innym, jak organizacją zabawy w jej drugiej, chłopięcej fazie rozwoju.

wistość, stanowiącą przecież istotny przedmiot nauki? Głównym warunkiem tego jest właściwa postawa nauczyciela, którego najważniejszym zadaniem jest uczyć uczniów, „jak powinni się 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 odbywałaby się praca indywidualna uczniów oraz szerokie wykorzystanie na lekcjach treści wysuwanej przez społeczne życie uczniów w ich dobrowolnych zrzeszeniach (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 wprowadzenie rozszerzonego nauczania zależnie od ich zdolności i zamiłowań). Dopiero wtedy potrafi nauczanie na tym szczeblu przezwyciężyć w myśl pedagogiki współczesnej dawną antynomię formalizmu i materializmu dydaktycznego, tj. dawać nie tylko same wiadomości albo samą technikę myślenia logicznego, lecz kulturę umysłową, wychowując osobowość ucznia przez wprowadzenie go w tradycję kultury narodowej i ogólnoludzkiej (naukowej, technicznej, artystycznej[1]).

6. Ogólne wykształcenie jako zadanie trzeciego stopnia szkoły

W wieku wczesnej młodości (15—18 rok) wychowawcze i dydaktyczne zadania szkoły przyjmują jeszcze bardziej złożoną postać. Dopiero na tym trzecim stopniu szkoły jednolitej wysuwa się w całej swojej pełni zadanie „wykształcenia ogólnego“, do którego poprzedni stopień był tylko przygotowaniem. Co zawiera w sobie to pojęcie ogólnego wykształcenia? Pedagogowie początku XIX w., którzy nadali szkole średniej

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

jej tradycyjny charakter szkoły ogólnokształcącej, łączyli w pojęciu ogólnego wykształcenia trzy składniki. Pierwszym z tych składników była idea osobowości jako istoty duchowej, która przez ustosunkowanie swoje do całości świata buduje siebie sama jako całość, jako „mały świat" (mikrokosmos), odzwierciedlający w swoisty, indywidualny sposób wielki świat ludzkiej kultury (humanitas). Po drugie, to budowanie osobowości idzie równolegle z wprowadzeniem jej w tradycję kulturową jako w żywy prąd twórczości duchowej, w którym osobowość młodego człowieka znajduje swoje miejsce, ażeby przejąć pochodnię twórczości z rąk starszego pokolenia. Po trzecie, to wprowadzenie w tradycję kulturową zakłada umiejętność „czytania" dzieł naukowych i artystycznych, co możliwe jest przez długie obcowanie ze „źródłami" kultury, tj. z najlepszymi i najpiękniejszymi wytworami geniuszu człowieka. Otrzymawszy w ten sposób bezpośredni dostęp do źródeł kultury współczesnej młody człowiek będzie przygotowany do tego, żeby czerpać potrzebną mu wiedzę z pierwszej ręki, z samego źródła, a więc będzie przygotowany do studiów na uniwersytecie, gdzie uczenie się jest jednocześnie uczestnictwem w pracy badawczej.

Wiadomo, jak z tego ujęcia ogólnego wykształcenia wynikał wyłącznie klasyczny charakter szkoły średniej: uważano, że jedynie dzieła kultury starożytnej mogą być tymi „źródłami", które nadają się do kształcenia krytycyzmu i kultury umysłowej ucznia. Przyczyna takiego ograniczenia pojęcia „ogólnego wykształcenia" tkwiła raczej w społecznej funkcji szkoły średniej pierwszej połowy XIX st., niż w filozofii humanizmu, który był jego teoretycznym podłożem. Obsługując warstwę dobrze usytuowanej elity społecznej szkoła średnia wolała kształcić młodzież na materiale dalekim od wszystkiego, co „pożyteczne" oraz, co związane jest z teraźniejszością, mogącą zamącić spokojną atmosferę „wczasu" uważanego według starożytnej tradycji za niezbędne podłoże praw-

dziwego wykształcenia. Wyidealizowana antyczność wydawała się szczególnie przystosowana do wykształcenia ujętego jako wykształcenie wyłącznie konsumującej elity. Nawet zamożniejszy przemysłowiec albo handlowiec zaspokajał swą ambicję społeczną tym, że mógł sobie pozwolić na zapewnienie swym synom podobnego, oderwanego wykształcenia, wyróżniającego ich społecznie. Toteż gdy z rozpowszechnieniem szkoły średniej zmieniła się jej społeczna funkcja, zaś filozofia humanizmu ustąpiła miejsca innym prądom duchowym, hołdującym zasadzie realizmu i pożyteczności, wówczas pierwotny sens „ogólnego wykształcenia" zatracił się i w końcu XIX w. ogólne wykształcenie pojmowano już w sensie eklektycznego encyklopedyzmu. Uważano mianowicie, że średnia szkoła powinna dać wiadomości ze wszystkich głównych dziedzin nauki, co z konieczności prowadziło do tego, że dawała wszystkiego „po trochu". W rezultacie wiedza podręcznikowa wypędziła prawie zupełnie samo źródło, tj. oryginalne dzieło kulturowe.

Usuwając to encyklopedyczne ujęcie „ogólnego wykształcenia" szkoła współczesna przywraca pojęciu wykształcenia jego pierwotny sens, chociaż w znacznie rozszerzonej i pogłębionej postaci. „Ogólność" wykształcenia nie oznacza jego treściowej jednakowości, lecz zawiera mnóstwo równowartościowych dróg wykształcenia. Monizm dawnego ujęcia ogólnego wykształcenia był spowodowany tym, że wykształcenie to było faktycznie przywilejem jednej warstwy społecznej i spełniało jednolitą funkcję wychowania warstwy wyższych urzędników i przedstawicieli wolnych zawodów. Rozszerzenie społecznej bazy ogólnego wykształcenia oraz urozmaicenie jego funkcji w społeczeństwie współczesnym zakłada pluralizm dróg wykształcenia, odpowiadający podstawowemu pluralizmowi społeczeństwa demokratycznego. „Ogólność" wykształcenia ma jakościowy, a nie ilościowy charakter, polega na tym, że podmiotem kształcenia jest w nim całość ucznia, tj. kształci się osobowość ludzka, a nie rzemieślnik, kupiec, urzęd-

nik czy przedstawiciel wolnego zawodu, tak samo, jak prawdziwym przedmiotem wykształcenia jest całość świata kultury współczesnej. Jednakże całość świata może być ujęta nie tylko abstrakcyjnie, lecz i konkretnie, tj. pod kątem widzenia określonej dziedziny kultury albo określonej czynności ludzkiej. „Ogólne wykształcenie" może więc mieć kierunek matematyczno-fizyczny, biologiczno-przyrodniczy, humanistyczny (filologii klasycznej, języków nowoczesnych, polonistyki), ekonomiczno-społeczny. Powinno ono stać się nawet właśnie takim „swoistym wykształceniem ogólnym", jeżeli chce być kształceniem osobowości, a więc jeśli chce odpowiadać najgłębszym dążeniom budzącej się osobowości, jej pragnieniu znalezienia swego miejsca w świecie i wypróbowaniu swoich sił w wybranej dziedzinie wiedzy. Takie pogłębienie wiedzy w jednej wybranej dziedzinie pozwala prześwietlić naukę na tym stopniu szkoły pierwiastkiem twórczości i wcale nie musi przybierać charakteru specjalizacji. Raczej chodzi tu o zaspokojenie dążeń światopoglądowych młodzieży oraz o uświadomienie sobie własnego powołania, a w każdym razie przyszłego zawodu. Tylko przy takim pogłębieniu i skupieniu nauki około wybranej dziedziny kultury można w obecnych warunkach naprawdę osiągnąć wprowadzenie osobowości ucznia w żywy prąd tradycji kulturowej, a także przyuczyć go do czerpania wiedzy z pierwszej ręki, ze źródła, a nie z podręcznika. „Źródłem" bowiem jest nie tylko Homer i Platon, Wergiliusz i Cyceron, lecz i literackie dzieło nowoczesne, także rozprawa naukowa nowoczesnego lub współczesnego autora, a nawet dzieło współczesnej techniki, tak samo jak współczesne przedsiębiorstwo gospodarcze[1]).

[1]) O pojęciu ogólnego wykształcenia we współczesnej pedagogice patrz moją książkę „O sprzecznościach i jedności wychowania", rozdz. VI, § 6. Wykazuję tam, że wykształcenie w klasycznej szkole średniej było w istocie rzeczy też swoistym wykształceniem ogólnym, gdyż wprowadzało w całość tradycji kulturowej pod kątem widzenia jednej określonej dziedziny (studiów klasycznych).

Dlatego też dawne przeciwieństwo ogólnego i zawodowego wykształcenia obecnie coraz bardziej zaciera się. Ogólne wykształcenie przyjmuje charakter „swoistego wykształcenia ogólnego", szkoła zaś zawodowa stawia sobie za cel uczynić zawód punktem wyjścia i źródłem ogólnego wykształcenia. To przezwyciężenie antynomii ogólnego i zawodowego wykształcenia stanowi podstawową cechę współczesnego ustroju szkolnego jako szkoły jednolitej. Szkoła jednolita ogarnia w jednym, organicznie zjednoczonym systemie nie tylko szkołę powszechną i szkołę średnią, które przekształcają się na stopnie rozczłonkowanego ustroju szkolnego, lecz także i szkołę ogólnokształcącą i szkołę zawodową, które stają się równowartościowymi gałęziami trzeciego stopnia szkoły jednolitej. To samo można powiedzieć i o trzecim z typów szkoły, na które rozgałęzia się szkoła jednolita na jej wyższym, trzecim stopniu, mianowicie o szkole powszechnej zawodowej, będącej ukoronowaniem obowiązku szkolnego. Szkoła ta, niedawno jeszcze nazywana szkołą dokształcającą, z której historycznie powstała, stanowi w jej współczesnym ujęciu najjaskrawszą próbę uczynienia z zawodu źródła ogólnego wykształcenia, a zatem przezwyciężenia tradycyjnego dualizmu zawodowego i ogólnego wykształcenia. Na jakie specjalne trudności napotyka ta próba w szkole dokształcającej, będącej szkołą niepełnodzienną, o tym będzie mowa w piątym rozdziale tej książki. Dążenie współczesnej polityki szkolnej polega w każdym razie na tym, żeby przez uzawodowienie szkoły dokształcającej uczynić z niej nie szkołę rzemieślniczą, lecz szkołę zapewniającą młodzieży zarobkującej swoiste wykształcenie ogólne, w którym całość świata jest ujęta pod kątem widzenia tej konkretnej sytuacji życiowej, w której znajduje się pracująca młodzież.

Prawdziwe wykształcenie, tzn. rozwój osobowości i wprowadzenie jej w żywą tradycję kulturową, może być osiągnięte dopiero w wieku młodzieńczym jako pogłębienie systematycz-

nego kursu nauki. Dlatego rozszerzenie obowiązku szkolnego na wiek młodzieńczy jest koniecznym postulatem szkoły jednolitej jako ustroju szkolnego realizującego prawo jednostki do maksymalnego wykształcenia. Skądinąd człowiek wykształcony jest to człowiek, który dąży do dalszego kształcenia się i posiada umiejętność samokształcenia. Toteż z rozpowszechnieniem szkoły trzeciego stopnia powiększa się potrzeba oświaty pozaszkolnej, która zmienia swój pierwotny charakter wyrównania braków szkoły powszechnej oraz popularyzacji wiedzy i staje się organizacją samokształcenia, czyli, według terminologii angielskiej, „samourzeczywistnienia osobowości". Zaszczepienie młodzieży chęci samokształcenia oraz wyrobienie w niej umiejętności korzystania z urządzeń tak ujętej oświaty pozaszkolnej stanowi jedno z najważniejszych zadań szkoły trzeciego stopnia. „Dojrzałość", którą dawała tradycyjna szkoła średnia, oznaczała przygotowanie do studiów akademickich, które w ujęciu twórców tej szkoły były samokształceniem w wybitnym sensie tego słowa. Studiować bowiem znaczy uczyć się pod kierunkiem profesora, który, będąc sam przede wszystkim badaczem naukowym, wprowadza studentów do samodzielnej pracy badawczej. Rozpowszechnienie zasady ogólnego wykształcenia, poza tradycyjną szkołę średnią, na szkołę zawodową rozszerza więc pojęcie dojrzałości: oznacza ono obecnie przygotowanie do samokształcenia w ogóle, gdyż samokształcenie jest potrzebą każdego naprawdę wykształconego człowieka, realizowaną i poza obrębem regularnych studiów w wyższej uczelni tradycyjnego typu.

Tak ujęte dydaktyczne cele trzeciego stopnia szkoły wskazują na wychowawcze zadania, które mogą i powinny być na tym stopniu zrealizowane. Praca ucznia, przyjmując na trzecim stopniu charakter pracy związanej z przyszłym zawodem ucznia i z jego dążeniami światopoglądowymi, zostaje przeniknięta pierwiastkiem twórczości w tak wysokim stopniu, jaki tylko praca heteronomiczna (lekcja) potrafi w ogóle

osiągnąć. Wspólnota pracy oraz indywidualny charakter zajęć każdego ucznia, przygotowującego się do wspólnej pracy klasy albo mniejszych grup zawodowych, realizuje się tutaj w całej możliwej swej pełni. Jednocześnie bardziej jeszcze poważnieje to, co nazwaliśmy powyżej młodzieńczą zabawą. Współdziałanie w kółkach i organizacjach uczniowskich przyjmuje charakter prawdziwej pracy społecznej, biorącej treść swą nie tylko z zabawy w ciasnym tego słowa znaczeniu, lecz z samego życia. Staje się pracą nad ulepszeniem życia, połączoną z pracą nad sobą. Sporty są przeniknięte celami eugeniki, służby społecznej i obrony państwa. Miłośnictwo łączy się z lekturą i staje się prawdziwą pracą samokształceniową. Spełnianie funkcji w dobrowolnych zrzeszeniach uczniów oraz kółkach samopomocy, którym przekazuje się teraz znaczną część odpowiedzialności za wewnętrzny tryb życia szkolnego, staje się prawdziwym wychowaniem obywatelskim. Wychowanie przodownika i działacza społecznego łączy się tu z wychowaniem w duchu karności i solidarności społecznej, z tym, co Anglicy nazywają fair play (uczciwa gra) i team spirit (duch drużyny sportowej). Jest to wychowanie prawne, a zatem wychowanie państwowe w najgłębszym sensie tego słowa.

Jeżeli na poprzednim stopniu ta pozalekcyjna strona życia szkolnego była jeszcze zabawą w swej młodzieńczej formie, to teraz chodzi raczej o organizację wczasów młodzieży. Wychowanie dla wczasów było też w angielskiej tradycji wychowania od dawna uważane za podstawowy składnik „ogólnego wykształcenia“ („liberal education“). Jednak to, co aż dotąd było przywilejem fundacyjnych szkół („public schools“), w których kształciła się młodzież arystokracji i zamożnej warstwy średniej, staje się teraz powszechnie uznanym, niezbędnym składnikiem wychowania całej młodzieży na trzecim stopniu szkoły. Ogólne wykształcenie przestaje być uzależnione od „wczasów“ w jego klasowo-społecznym sensie, tj. przestaje być przywilejem klasy przeważnie konsumującej, a coraz więcej staje się

„wczasem“ w sensie wolnego czasu, który jest ostatnią zdobyczą klasy pracującej. W fakcie tym odbija się ogólna zmiana wewnętrznej struktury pracy: wydajność współczesnej pracy niesłychanie rozszerza wolny czas pracujących, z drugiej zaś strony jest sama w wysokiej mierze uzależniona od należytego użycia przez pracowników wolnego czasu. I może dlatego właśnie wychowanie dla wczasów jest nie tylko terenem prawdziwego wychowania obywatelskiego, lecz w dużej mierze przyczynia się także do wychowania gospodarczego młodzieży, które zwłaszcza w szkole zawodowej staje się składnikiem „swoistego wykształcenia ogólnego“, łączącego się tutaj z uświadomieniem sobie roli i znaczenia wybranego zawodu w całości życia gospodarczego narodu.

7. Troiste zróżnicowanie jednolitego ustroju szkolnego

Szkoła dawna ignorowała konkretnego ucznia, wychodziła z jakiegoś abstrakcyjnego typu ucznia przeciętnego, a w rzeczywistości odpowiadała potrzebom tylko nieznacznej mniejszości uczniów. Szkoła jednolita, odwrotnie, dąży do zaspokojenia konkretnych, a zatem wielopostaciowych potrzeb wszystkich uczniów w kształceniu. W dawnej szkole większość uczniów porzucała naukę w szkole w niższych klasach. Szkoła była narzędziem przesiewania. W wyniku tego przesiewania większość uczniów była odsuwana od dalszego kształcenia się. Owa samorzutna „selekcja eliminująca“ charakteryzowała całą strukturę szkoły dawnej. W szkole jednolitej ta eliminująca selekcja zamienia się na „s e l e k c j ę r ó ż n i c u j ą c ą“, która w sposób świadomy chce zapobiec temu, co nazwaliśmy wyżej „szkolną śmiertelnością“. Uczniowie mają możność kroczenia różnymi drogami kształcenia, przy czym system daje każdemu uczniowi możność przejścia przez wszystkie trzy stopnie szkolnego kształcenia w postaci, która najbardziej odpowiada jego typowi psychicznemu oraz jego potrzebom. Nikt

nie jest odrzucany od wyższego stopnia kształcenia, każdy przechodzi przez wszystkie trzy stopnie, chociaż stopnie te mają różny charakter. Dlatego szkoła jednolita jest w samej swej istocie szkołą wewnętrznie zróżnicowaną. Jest jednolita według swej wewnętrznej struktury; struktura ta jest jednocześnie bardzo złożona, o wiele bardziej skomplikowana od struktury szkoły dawnej. Stanowi ona raczej jednolity, organiczny system obejmujący jak najrozmaitsze rodzaje szkół, a nie jednolitą szkołę w sensie szkoły jednorodnej. Właśnie szkoła dawna była szkołą abstrakcyjnej i jednorodnej ogólności. Szkoła jednolita zaś realizuje w sobie zasadę k o n k r e t n e j c a ł o ś c i, tj. organicznej jedności w wielorakości, wewnątrz której każda część zajmuje swe indywidualne, niezastąpione miejsce. Dlatego wszystkie nowsze systemy szkolnictwa odznaczają się daleko posuniętym wewnętrznym zróżnicowaniem. Zasada zróżnicowania przenika je z dołu do góry, a to w mierze tym większej, im pełniej zostaje w nich realizowana idea szkoły jednolitej. Nowemu rozczłonkowaniu na trzy stopnie odpowiada zatem troiste wewnętrzne zróżnicowanie szkoły. Przy tym, jak każda zasada organiczna, zasada zróżnicowania, realizując się w szkolnym systemie, rozwija się stopniowo: jest jeszcze prosta i prymitywna na pierwszym stopniu szkoły, aby na każdym następnym stopniu stać się coraz bardziej skomplikowaną. Spróbujmy chociaż w ogólnych rysach przedstawić ten organiczny wzrost zasady zróżnicowania w systemie szkoły jednolitej, tak jak przejawia się w całym charakterze nauczania i wychowania na oddzielnych jej stopniach.

Na pierwszym stopniu szkoły zróżnicowanie ma charakter regionalny. U jego podstawy leży znana teza pedagogiki współczesnej, mianowicie, że nauczanie początkowe musi wychodzić ze środowiska otaczającego dziecko i dla niego „rodzimego". Tak na przykład nauczanie języka ojczystego musi wychodzić z gwary miejscowej, nauczanie przyrody z faktów, które

dziecko spostrzega wokoło siebie. Reguła ta jest ściśle związana z poglądem pedagogiki współczesnej na charakter aktywności dziecięcej we wczesnym wieku szkolnym. Aktywność dziecka przerasta już formę zabawy, która ją jeszcze całkowicie charakteryzowała na stopniu przedszkola. Owszem, już w przedszkolu zabawa musiała być organizowana tak, ażeby późniejsza praca przeświecała przez nią. Dziecko musi być w zabawie samej i przez nią wychowane do pracy, musi w sposób naturalny przejść od zabawy do pracy. Zadanie polega nie na tym, żeby dziecko jak najdłużej zostawało tylko w kręgu zabawy, będąc nawet sztucznie zatrzymywane w swej aktywności na stopniu zabawy, lecz na tym, żeby samo na drodze naturalnego rozwoju przezwyciężyło zabawę i zachowało przy tym w swej pracy spontaniczność i samodzielność, które w zabawie przejawiało. Na pierwszym stopniu szkoły stosunek ten zmienia się: praca uwalnia się tu już z obsłonek zabawy, staje się samodzielna, ale wciąż jeszcze opiera się na zabawie. Fantazja, będąca przyrodzonym psychicznym żywiołem zabawy, nie wyczerpała tutaj swej roli — wciąż jeszcze ożywia pracę dziecka na jej prymitywnym stadium. Ślady tego rozwoju pracy z zabawy żyją jeszcze w przeciągu znacznego okresu czasu, ożywiają i ozdabiają pracę dziecka bodaj we wszystkich klasach szkoły początkowej. Tu właśnie tkwi to, co słynny włoski teoretyk szkoły powszechnej G. Lombardo-Radice nazywa „pięknem i poezją ludowej szkoły początkowej", jej „pogodą" (serenità[1]).

Bajka ludowa i pieśń przy nauczaniu mowy rodzimej, ornament ludowy przy nauczaniu rysunku, zwyczaje ludowe i miejscowe pomniki w nauce historii, roślinność i zwierzęta oraz zajęcia gospodarcze danej miejscowości w nauczaniu przyrody, gry ludowe w wychowaniu fizycznym

[1]) Patrz G. Lombardo-Radice: Lezzioni di didattica. 1932. (14 wyd.) Zob. rozdział o Lombardo-Radice w mej książce „Szkoła i demokracja na przełomie", 1938, rozdz. VII, § 3.

— oto naturalne wyjście dla nauczania początkowego. Ożywiając wyobraźnię dziecka i zachowując jeszcze w sobie niby znamię zabawy nauka na tym stopniu przedstawia z początku niezróżnicowaną całość, nie zna jeszcze podziału na poszczególne przedmioty („nauka łączna"), tak samo jak i dla zabawy dziecka obcy zostaje jeszcze podział czynności charakteryzujący dopiero pracę. Szkoła pierwszego stopnia musi wciągnąć w siebie te elementy życia ludowego, które zachowały się w przeciągu stuleci mimo wszystkich zmian historycznych, musi napełnić się owym naprawdę rodzimym środowiskiem, nie tracącym na znaczeniu z biegiem czasu, zawsze żywym w postaci prymitywnej, ale oryginalnej kultury ludowej, która bezpośrednio wyrasta z samej przyrody danego środowiska. Odzwierciadlając w swej pracy dane środowisko z jego przyrodniczymi i etnograficznymi przejawami, każda szkoła nabywa swego odrębnego charakteru, którym odróżnia się od szkoły innego okręgu i innej dzielnicy. Staje się jednocześnie „ugruntowana" w glebie życia ludowego oraz niezastąpiona w całości szkolnictwa danego kraju. Nawet w środowisku z potęgującą się industrializacją podobne regionalistyczne zróżnicowanie nie jest niemożliwe. Przed szkołą powstaje zadanie zachowania przyrodniczego i ludowego środowiska, niszczonego pod naciskiem niwelującej cywilizacji, a zarazem odkrycia w tym nowym uprzemysłowionym środowisku analogicznych elementów o charakterze przyrodniczym i ludowym. Jeśli wziąć wszystkie szkoły pierwszego stopnia danego kraju jako jedną całość, to można powiedzieć, że pierwszy stopień szkoły wchłania w siebie całokształt rozmaitych naturalnych i etnograficznych pierwiastków, które zachowały się w przeciągu stuleci jak ów na wpół przyrodzony i na wpół kulturowy grunt, z którego, jako ze swej niższej warstwy, wyrasta złożona struktura współczesnego społeczeństwa.

Na drugim stopniu szkoły owa prosta i naiwna forma zróżnicowania nie wystarcza. Tutaj praca już definitywnie

przezwyciężyła zabawę, przyjęła samodzielną formę lekcji, czyli pracy heteronomicznej, tj. takiej, w której cel czynności, będący już — w odróżnieniu od zabawy — oddzielony od samego procesu czynności, jest postawiony z zewnątrz przez innych, w danym razie przez nauczyciela. 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 psychicznych typów młodzieży. Lekcja za trudna lub za łatwa jest jednakowo niewłaściwa dla rozwoju uczniów. Pierwsza onieśmiela ucznia wobec problemu, druga nie daje mu sposobności do przeżycia problemu. Tymczasem przeżycie przez ucznia problemu jest warunkiem samodzielności pracy i czynnego zainteresowania. Lekcja powinna być przystosowana do konkretnego ucznia, a nie do przypuszczalnego, przeciętnego dziecka, ucznia abstrakcyjnego.

Stąd wypływa konieczność podziału uczniów według typu ich umysłowości. Co prawda, już na pierwszym stopniu szkoły, w miarę tego, jak praca uczniów wyzwala się z zabawy i przyjmuje wyraźną formę lekcji, może i powinno być zastosowane wydzielenie dzieci cofniętych w swym rozwoju w osobne klasy pomocnicze, również wydzielenie dzieci anormalnych w klasy specjalne. Metoda testów psychologicznych jest tutaj, gdzie chodzi o wydzielenie krańcowych wypadków, wykraczających poza pewien minimalny poziom tzw. „ogólnej inteligencji", właściwą metodą selekcji, zwłaszcza gdy jest uzupełniona przez obserwację nauczyciela.

Natomiast zróżnicowanie psychologiczne, cechujące drugi stopień szkoły, ma głębszy i szerszy sens, niż takie wydzielenie krańcowych wypadków, wymagających specjalnego traktowania w celu kompensacji braków organizmu psychofizycznego. Wiek przedpokwitania, któremu odpowiada szkoła drugiego stopnia, jest okresem, w którym szczególniejszej siły nabywają różne psychiczne „kompleksy", hamujące normalny roz-

wój duszy, jej potencyj i skłonności. Owe hamulce, wywołane przez najróżnorodniejsze przyczyny i będące w istocie swej bardzo rozmaite, mają jako swój przejaw najczęściej uczucie niepewności siebie i nawet uczucie niższości („mniejszej wartości"), powodują one osamotnienie, zamknięcie się młodzieńca we własnej skorupce. Przyczyny tych kompleksów tkwią przeważnie w socjalnych warunkach życia uczniów, zwłaszcza w stosunkach rodzinnych, które się ze swej strony często zazębiają ze stanem materialnym życia rodziców. W ten sposób powstaje tu przed szkołą ważne zadanie przezwyciężenia tych kompleksów, wyzwolenia duszy młodzieńczej z ucisku hamującego jej normalny rozwój[1]).

Zadanie szkoły polega więc nie tylko na tym, żeby teoretycznie stwierdzić poziom i typ inteligencji każdego ucznia oraz przystosować do niego proces nauczania, lecz przede wszystkim i na tym, aby aktywnie przyczynić się do normalnego rozwoju jego przyrodzonych właściwości. Szkoła musi rozbudzić w duszy ucznia to, co stanowi jej prawdziwą, istotną zdolność i zatem gwarantować jej właściwy rozwój, który jest zbyt często hamowany przez psychiczne urazy spowodowane przeżyciami w rodzinie lub w szkole[2]).

---

[1]) Bezsporny wkład „indywidualnej psychologii" Alfreda Adlera do współczesnej pedagogiki polega na tym, że, sprowadzając zaburzenia w rozwoju psychicznym dzieci do kompleksu niższości, wykazała ona społeczne podłoże zjawiska tzw. „trudnych dzieci" oraz dowiodła, że wyprostowanie rozwoju psychicznego (leczenie) powinno łączyć się z indywidualizującym wypadki wychowaniem (przez wytknięcie osobowości dziecka ponadosobowych celów i wdrożenie jej do życia społecznego) oraz ze zwalczaniem społecznych przyczyn wywołujących zaburzenia psychiczne.

[2]) Przyczyną kompleksów są psychiczne urazy, które były przeżyte często (według teorii S. Freuda prawie wyłącznie) w okresie dziecięctwa. Ale i zwolennicy Freuda, np. O. Pfister, zgadzają się z tym, że kompleksy nabywają szczególnej siły i zaczynają działać dopiero w wieku chłopięcym.

Ze strony dydaktycznej to zadanie próbowano rozstrzygnąć za pośrednictwem „ruchomych", czyli „elastycznych programów nauczania", umożliwiających przystosowanie materiału nauczania do typu inteligencji ucznia. Takie programy były wprowadzone do „średniej szkoły" wiedeńskiej, gdzie w każdej klasie stworzone były dwie grupy (Klassenzüge), z których każda miała rozszerzone nauczanie w przedmiotach odpowiadających typowi umysłowości (bądź bardziej teoretycznemu, bądź bardziej praktycznemu). Według planu czeskiej szkoły wydziałowej 1932 r. uczeń, poczynając od 3 kl., wybierał rozszerzone nauczanie bądź z przedmiotów obowiązkowych (matematyka, drugi język krajowy), bądź z przedmiotów dodatkowych (język obcy, łacina, muzyka, stenografia, pisanie na maszynie itd.). W Anglii istniały dla uczniów selekcjonowanych osobne szkoły lub klasy z programem nauki o charakterze bardziej teoretycznym. Selekcja odbywała się na tym stopniu już w sposób bardziej złożony, kombinujący badanie psychologiczne z opinią szkoły poprzedniego stopnia oraz z obserwacją ucznia w ciągu roku jego pobytu w szkole drugiego stopnia, a także z wynikiem egzaminu. Metodę jak najbardziej zobiektywizowanego egzaminu (przy pomocy tzw. „testów umiejętności szkolnej", tests of achievements) stosowano tam, gdzie chodziło o nadanie stypendium dla przedłużenia kształcenia w szkole gimnazjalnej (grammar school). O najnowszych sposobach różnicowania psychologicznego bez segregowania uczniów na osobne klasy lub „ciągi klas" będzie mowa w następnych rozdziałach, zwłaszcza w rozdziale 4 i 6.

Ze strony wychowania na drugim stopniu szkoły potrzebna jest dobrze obmyślana organizacja służby społecznej wśród uczniów, oparta na badaniu socjalnych warunków ich życia,

w celu przezwyciężenia braków tych warunków[1]). Rzecz zrozumiała, że rozstrzygnięcie tego zadania jest możliwe tylko przy stałej współpracy szkoły z rodziną. Współpraca ta może i powinna być rozpoczęta już na pierwszym stopniu szkoły; dotyczy to przede wszystkim kompensacji materialnych braków środowiska (organizacja odżywiania dzieci, letnich kolonii itp.). Po uzyskaniu zaufania rodziców może ona na drugim stopniu szkoły przyjąć charakter kompensacji społecznych braków środowiska, tj. charakter „wychowania rodziców", posługując się formułą A. Adlera. Szkoła dawna z jej jednorodnymi programami i mechaniczną karnością była zupełnie obojętna wobec psychicznych różnic uczniów. Nie uwzględniała przyczyn braku ich pilności i niepowodzenia w nauce albo ich krnąbrności. Między szkołą i środowiskiem, z którego wyrasta konkretny uczeń jako osobny typ psychiczny, nie było wzajemnego kontaktu. Nowa szkoła przeciwnie, będąc szkołą zróżnicowania psychologicznego, uwzględnia rozmaitość psychicznych typów znajdujących się w danym społeczeństwie, a zatem wchłania w siebie i społeczne otoczenie uczniów, które jak gdyby odzwierciedla się w ich duszach. Nie znaczy to bynajmniej, że szkoła ma ulec temu środowisku, stać się jego ofiarą.

---

[1]) Dokładnie opracowaną teorię podobnej służby społecznej w szkole podaje Helena Radlińska w swych ostatnich pracach (przede wszystkim w książce „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego", W-wa 1935) oraz w swym seminarium na WWP, gdzie w ciągu kilku lat systematycznie prowadzone były badania środowiska z punktu widzenia służby społecznej (por. zbiór prac pod redakcją H. Radlińskiej: „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych", W-wa 1937, zwłaszcza „Uwagi o metodzie badań" redaktorki, „Wnioski" A. Walickiej-Chmielewskiej oraz „Przykłady zastosowania techniki"). Chciałbym wyrazić tu wdzięczność p. Radlińskiej, od której przejąłem głębsze pojmowanie psychologicznego zróżnicowania jako uwarunkowanego przez stosunki społeczne. Patrz mój artykuł w Chowannie 1935, nr 10 z powodu wspomnianej książki H. Radlińskiej „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego".

Przeciwnie, jej zadanie polega na tym, żeby przezwyciężyć swe socjalne środowisko, zwłaszcza różnice klasowe i inne sprzeczności w nim istniejące. Przecież i zróżnicowanie regionalne na pierwszym stopniu szkoły bynajmniej nie oznaczało, że dziecko nie ma wyjść poza granicę swojego wąskiego otoczenia rodzimego, i że jego widnokrąg musi zostać jak najdłużej ograniczony ramami samego tylko „bliskiego". Prawdziwym zadaniem zróżnicowania regionalnego jest umożliwić dziecku samodzielne przezwyciężenie ciasnych ram jego bezpośredniego otoczenia, aby aktywnie i spontanicznie przeszło ze środowiska rodzimego do szerszej ojczyzny — kraju, państwa, a potem i całej ludzkości.

Tak ujęte zróżnicowanie psychologiczne, charakteryzujące drugi stopień szkoły, zasadniczo przeciwstawia się zarówno selekcji w szkole dawnej, jak i dogmatycznemu ujęciu selekcji przez zwolenników psychotechniki. Selekcja w dawnej szkole miała charakter eliminujący, gdyż wykluczała od dalszego wykształcenia dzieci, które nie potrafiły uczynić zadość przeciętnym wymaganiom jednakowych programów nauki. A ponieważ dzieci zamożnych rodziców albo inteligencji korzystały w swej pracy szkolnej ze sprzyjającej duchowej atmosfery, często i z dodatkowej pomocy rodziców lub korepetytorów, selekcja ta była więc faktycznie selekcją utrwalającą kulturalny „stan posiadania warstwy wykształconej". W znacznej mierze także klasową była selekcja w ujęciu fanatyków psychotechniki. Założeniem tej selekcji było przypuszczenie, że istnieją gotowe, zasadniczo niezmienne poziomy i typy inteligencji, które decydują o wartości społecznej człowieka, a które przy pomocy ścisłego psychotechnicznego badania mogą być rozpoznawane już w najwcześniejszym wieku. Wychowawca powinien bezwzględnie podporządkować się obiektywnemu wyrokowi nauki, którym jest badanie psychotechniczne, powinien więc selekcjonować najzdolniejszych uczniów dla dalszego kształcenia się w celu urobienia z nich elity społecznej, a umy-

sły przeciętne ma kierować do szkół zawodowych. Względy racjonalnego gospodarowania materiałem ludzkim rzekomo wymagają, żeby ta selekcja odbywała się po ukończeniu szkoły początkowej w 11 roku życia. Tymczasem doświadczenie wykazało, że tzw. „poziom intelektualny" stwierdzony przez testy inteligencji „odpowiada z zadziwiającą dokładnością społecznemu i ekonomicznemu położeniu rodziny"[1]).

Dlatego też taka technokratycznie ujęta selekcja jest słusznie odrzucana przez demokratyczną koncepcję szkolnictwa, dążącą do tego, żeby szkoła była narzędziem przebudowy społecznej w kierunku zniesienia różnic klasowych, a nie środkiem utrwalenia istniejącego stanu posiadania. Jest ona odrzucana również i przez najnowszą psychologię, która coraz bardziej uznaje względny charakter badań psychotechnicznych, nadających się raczej dla wyodrębnienia krańcowych wypadków upośledzenia umysłowego, niż dla ustalenia typów umysłowości, oraz skłania się do poglądu, że sam poziom inteligencji nie decyduje jeszcze o społecznej wartości człowieka[2]).

Zróżnicowanie psychologiczne w powyżej podanym ujęciu nie ma nic wspólnego z technokratycznym ujęciem selekcji. Celem jego jest nie tyle selekcja na podstawie zdolności uważanych za gotowe i niezmienne, ile rozbudzenie właściwych

---

[1]) Są to słowa sprawozdania jednej z amerykańskich organizacji robotniczych z r. 1925. Por. J. Chałasiński. Szkoła w społeczeństwie amerykańskim, 1936, str. 317 n.

[2]) Porównaj świetną krytykę badania inteligencji za pomocą testów przez prof. S. L. Rubinszteina (Moskwa) w wydawnictwie „Protiw pedołogiczeskich izwraszczenij" pod. red. prof. I. Swadkowskiego. 1938. — O nadużyciach „pedologii", które wywołały zrozumiałą reakcję ze strony kierownictwa szkolnej polityki w ZSRR, a także o ciekawych próbach pedagogów sowieckich wprowadzenia zróżnicowania psychologicznego bez segregacji uczniów w osobne klasy, por. moją rozprawę „Reconstruction of Education in the Slavonic Countries" w Year Book of Education, London, 1947, którą spodziewam się wkrótce wydrukować również w przekładzie polskim.

zdolności uczniów, zapewnienie każdemu uczniowi możliwie najpełniejszego rozwoju jego psychicznych potencji. Jest to cel pedagogiczny, a nie technokratyczny i odpowiednio do tego środki zróżnicowania psychologicznego mają też charakter przede wszystkim pedagogiczny, a nie psychotechniczny. „Elastyczne programy nauczania" mają na celu przystosowanie nauki do zdolności i zamiłowań ucznia, żeby rozwinąć aktywne zainteresowanie ucznia nauką, podnieść zadowolenie jego z własnej pracy, a zatem jak najbardziej prześwietlić heterenomiczną pracę ucznia pierwiastkiem twórczości oraz radości. Organizacja służby społecznej, połączona ze stosowaniem zasad psychologii indywidualnej, ma na celu usunięcie lub kompensację negatywnych warunków krępujących normalny rozwój ucznia, a więc zwalczanie, a nie utrwalanie ujemnych skutków istniejących stosunków społecznych. Zarówno „elastyczne programy nauki", jak i organizacja służby społecznej chcą właśnie naprawić złe skutki samorzutnej selekcji (drugoroczność, przedwczesne opuszczenie szkoły), która przy braku zróżnicowania psychologicznego na ogół jest odbiciem „społecznej i ekonomicznej sytuacji rodziny" oraz obniża ogólny poziom nauki i pozbawia pracę wszystkich uczniów momentów radości i twórczości. Dlatego też w Anglii i Czechosłowacji zróżnicowanie psychologiczne wprowadza się przy wyraźnym poparciu stronnictw robotniczych; tak samo było i w szkołach wiedeńskich. Nie jest także przypadkiem, że rozpoczęte w 1936—1937 r. podniesienie obowiązku szkolnego we Francji o jeden rok łączy się z wprowadzeniem do nowego, wyższego stopnia szkoły powszechnej zasady zróżnicowania psychologicznego, ujętego w powyżej określonym sensie, tj. mającego na celu rozbudzenie właściwych zdolności uczniów, a zatem przygotowanie ich do odpowiedniego wyboru zawodu

po ukończeniu szkoły obowiązkowej[1]). Zróżnicowanie psychologiczne jest właściwie wymierzone przeciwko przedwczesnemu zróżnicowaniu zawodowemu, które w nowym ustroju szkolnictwa odkłada się aż do 14—15 roku życia.

Doświadczenie pokaże, który ze stosowanych dotąd sposobów zróżnicowania psychologicznego (wiedeński: podział tej samej klasy na dwie grupy; angielski: równoległe klasy dla selekcjonowanych i nieselekcjonowanych; czechosłowacki: rozszerzone nauczanie według zdolności i zamiłowań) jest najbardziej odpowiedni[2]). Amerykański sposób prawie dowolnego wyboru przedmiotów, rozproszonych na luźne „jednostki", jest obecnie przez samych pedagogów amerykańskich uznany za nieudany, zresztą zakłada on rozbudowanie „szkół olbrzymów", słusznie odrzucanych w Europie. Przy wszystkich sposobach zróżnicowania psychologicznego niewątpliwie odbywa się pewna selekcja, ale selekcja ta posługuje się nie samymi testami psychologicznymi, lecz bardzo ostrożną metodą kombinującą badanie psychologiczne i lekarskie z opinią szkoły pod-

---

[1]) Por. przemówienie ministra szkolnictwa J. Z a y a, wydrukowane w wydawnictwie „La Réforme de l'Enseignement", Les Editions Rationalistes Ch. Rieder, Paryż, 1938, a także „La Prolongation de la Scolarité. Classe de fin d'etudes primaires et ateliers-écoles", Ed. Bourrelier et C-ie, Paryż, 1938. — Jednocześnie projekt reformy szkolnej J. Zaya przewidywał stworzenie wstępnej „classe d'orientation", wspólnej dla wszystkich uczniów, przechodzących po skończonym 12 roku życia ze szkoły powszechnej do szkoły średniej. Zadaniem tej klasy jest umożliwienie uczniom właściwego wyboru dalszej drogi kształcenia w jednej z trzech „sekcji" szkoły średniej: klasycznej, realnej, technicznej. Próba stworzenia tych klas była podjęta na szeroką skalę w r. 1937—1938 na podstawie rozporządzenia ministra z 22. V. 1937. Por. „Les Classes d'orientation", Centre Nationale de Documentation Pédagogique nr 23, Paryż. 1937. Patrz rozdz. VI, § 2 tej książki.

[2]) W rozdziale IV wrócimy jeszcze do tego zagadnienia z punktu widzenia dydaktycznego.

stawowej, która ma znaczenie decydujące[1]). Przy tym wszystkie te sposoby zawierają w sobie możliwość naprawy pierwotnej selekcji: jeżeli według opinii nauczycieli rozwój ucznia wymaga przeniesienia go z jednej klasy, względnie grupy, do drugiej albo zmianę przedmiotów jego rozszerzonego nauczania, zmiana taka zawsze jest możliwa w ciągu pierwszych dwóch lat nauki w szkole drugiego stopnia. Zresztą tendencja rozwojowa współczesnego szkolnictwa, jak zobaczymy w następnych rozdziałach, polega na przedłużeniu „okresu orientacji" w szkole drugiego stopnia[2]).

Można przeto powiedzieć, że stworzenie szkoły drugiego stopnia, jako powszechnej szkoły zróżnicowania psychologicznego, przesuwa proces selekcji na kilka lat oraz pedagogizuje ten proces, gdyż zadaniem zróżnicowania psychologicznego jest nie tylko rozpoznanie, lecz przede wszystkim rozbudzenie właściwych zdolności uczniów. W ten sposób selekcja zostaje zupełnie pozbawiona wszelkiego charakteru technokratycznego oraz jak najbardziej przeciwdziała tej żywiołowej selekcji, która odbywa się w szkole nie mającej zróżnicowania psychologicznego i w której tak znaczną rolę odgrywa społeczna i ma-

---

[1]) Jeżeli chodzi o wstęp do pozostających jeszcze niższych klas tradycyjnej szkoły średniej, zwłaszcza o zwolnienie w niej od czesnego albo nawet o stypendium na utrzymanie, to decydują wyniki egzaminu wstępnego, przyjmującego często charakter egzaminu konkursowego. Taka praktyka jest stosowana w Anglii a także we Francji, gdzie nauka w liceach jest od r. 1933 bezpłatna.

[2]) Czy trzeba jeszcze specjalnie podkreślać, że nie ma takiego sposobu zróżnicowania psychologicznego, o którym można by było powiedzieć, że jest on przy wszystkich warunkach najlepszy? Każdy ma swoje niebezpieczeństwo i każdy zakłada podniesienie materialnego i duchowego stanu szkoły (zmniejszenie liczby dzieci, przypadających na nauczyciela, wysoką kulturę ogólną i pedagogiczną nauczycieli, urozmaicenie programów nauczania itd.). To samo dotyczy i proponowanej w następnych rozdziałach metody zróżnicowania psychologicznego bez segregacji uczniów na różne klasy czy ciągi klas.

terialna sytuacja rodziny. Ta samorzutna selekcja nie tylko utrwala istniejący stan posiadania, lecz jest wysoce szkodliwa tak społecznie jak i pedagogicznie, naraża bowiem dzieci na niezadowolenie z pracy, na niepowodzenie, odstręcza dzieci od pracy niezależnie od ich zdolności, hoduje niebezpieczny typ rozbitka życiowego, obniża żywotne siły młodzieży, jak również i poziom nauczania.

W pierwszym wydaniu swej książki „Uczeń i Klasa" (1923) B. Nawroczyński podał dokładne uzasadnienie konieczności zróżnicowania psychologicznego na drugim stopniu szkoły. Wychodził przy tym ze słusznej tezy, iż szkoła jednolita nie jest szkołą jednakową, lecz wewnętrznie zróżnicowaną i to w znacznie większym stopniu, niż szkoła dawna. Jednak w swej argumentacji N. posługiwał się przeważnie dowodami biologicznymi, wysuwając na plan pierwszy fakt dziedziczenia zdolności i nie uwzględniając znaczenia warunków społecznych dla rozwoju tych odziedziczonych zdolności. Stąd pewne cechy podobieństwa między argumentacją N. i koncepcją, którą nazwaliśmy wyżej „selekcją technokratyczną". Przy tym N. nie rozróżniał w sposób wyraźny między samą zasadą zróżnicowania psychologicznego a wysuwaną przez niego konkretną organizacyjną formą jej realizacji, polegającą na selekcjonowaniu uczniów po czterech latach szkoły powszechnej i skierowaniu ich do różnych klas według uzdolnień. Koncepcja ta, najbardziej przypominająca organizacyjną formę „systemu mannheimskiego" oraz praktykę angielską, wywołała ostrą polemikę ze strony Wł. Radwana (Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej, 1925). Motywy, którymi kierował się R., były przeważnie natury społecznej. Podkreślając zależność rozwoju zdolności od warunków społecznych życia rodziny R. przeciwstawiał się selekcji, która już w jedenastym roku definitywnie decyduje o karierze życiowej ucznia. Podkreślał także brak ścisłości w badaniach inteligencji oraz niesłuszność uzależniania dostępu do tzw. elity społecznej wyłącznie od poziomu inteligencji (gdyż np. obok lekarza naukowca ma niezaprzeczoną wartość typ lekarza społecznika itp.). Jednak słusznie odrzucając selekcję w jej technokratycznym ujęciu Radwan nie rozróżnia technokratycznej selekcji od zasady zróżnicowania psychologicznego oraz nie docenia tego, że realizacja szkoły jednolitej koniecznie wiąże się ze zmianą żywiołowej „selekcji eliminującej" na rozmyślną „selekcję różnicującą". Zadaniem tej ostatniej wcale nie jest „bezpośrednie branie za głowę jednostki i skierowanie jej tam, gdzie, jak nam się wydaje, będzie dla niej naj-

lepsze miejsce", lecz właśnie „stworzenie dobrych dróg", dodałbym — jak największej rozmaitości dobrych dróg, przystosowanych do rozmaitych typów i konkretnych potrzeb młodzieży. W późniejszych wydaniach wspomnianej książki B. Nawroczyński wyraźnie przeciwstawia swój pogląd selekcji technokratycznej, podkreśla względność badań psychotechnicznych, konieczność ewentualnych poprawek selekcji w późniejszym wieku, a także możliwość innych, mniej sztywnych, form realizacji zróżnicowania psychologicznego (jaką np. umożliwia plan daltoński). Por. streszczenie tej polemiki w książce Nawroczyńskiego pt. „Polska myśl pedagogiczna", Książnica-Atlas, 1937, str. 197 n.

Na trzecim stopniu szkoły nie wystarcza już zróżnicowanie psychologiczne nawet w tym szerszym pojęciu, które starałem się przedstawić powyżej. Okres dojrzewania, czyli wczesnej młodości, któremu odpowiada trzeci stopień szkoły, jest okresem, kiedy, jak wiemy z powyższej charakterystyki tego okresu, formuje się już osobowość człowieka oraz to, co można by nazwać jego życiowym, czyli „intuicyjnym" światopoglądem[1]). W tym okresie uczeń uświadamia już sobie swoje osobiste zainteresowania i skłonności, zaczyna zastanawiać się nad zagadnieniem swej przyszłości, rozmyśla o swym miejscu w świecie oraz o sensie życia, o całokształcie świata. Żeby jego praca heteronomiczna w szkole („lekcja") zachowała swój samodzielny i samoistny charakter, a nie zwyrodniała w nudną pracę o charakterze mechanicznym, konieczne jest na tym

[1]) Między osobowością i światopoglądem istnieje podstawowy związek, jak to starałem się udowodnić w mej książce „O sprzecznościach i jedności wychowania", Książnica-Atlas, 1939 (zwłaszcza rozdział II). Światopogląd jest niby odwrotnym wyrazem osobowości. Osobowość określa się przez to, że ma światopogląd: urzeczywistnia się bowiem przez stosunek człowieka do całości świata i w tym sensie przez światopogląd. Przez światopogląd rozumiem tu pierwotną intuicję świata jako całości, intuicję swego miejsca w tej całości, a bynajmniej nie gotową ideologię o charakterze abstrakcyjnym, która jest już późniejszym wytworem, nawarstwiającym się na gruncie prawdziwego, bezpośredniego światopoglądu.

stopniu wykształcenia, aby praca jego była coraz bardziej przenikana przez zasadę twórczości. Nie przechodząc przedwcześnie w pracę twórczą (co może tylko spowodować jej wypaczenie w powierzchowny dyletantyzm), musi być jednak w coraz większej mierze przesiąknięta pierwiastkiem twórczości. Stąd wynika, że praca ucznia na tym stopniu szkoły musi nawiązywać do rozwijającej się osobowości młodzieńca, musi się opierać na tym, co osobowość ową przeczuwa, a często już jasno uświadamia sobie, jako swe przyszłe miejsce w świecie, tj. jako swój zawód, a może nawet swoje powołanie. Dlatego zróżnicowanie ma na tym trzecim stopniu szkoły charakter zawodowy.

Jednak i w tym wypadku „zawodowość" szkoły musi być pojęta w najszerszym sensie. Bynajmniej nie oznacza ona przekształcenia całej szkoły trzeciego stopnia w szkołę zawodową. Przeciwnie, zróżnicowanie zawodowe oznacza raczej przezwyciężenie samej antynomii ogólnego i zawodowego kształcenia w myśl postulatu G. Kerschensteinera[1]). Nawet szkoła dokształcająca, która stanowi dla ogromnej większości uczniów trzeci stopień nauczania, nie musi mieć charakteru szkoły zawodowej w sensie szkoły rzemieślniczej lub przemysłowej dawnego typu. Przeciwnie, jej „uzawodowienie" w formie, wprowadzonej w Niemczech przez Kerschensteinera, w Austrii przez O. Glöckla, ma jako swój właściwy cel — wykształcenie ogólne, jednak nie o charakterze abstrakcyjnym, lecz o charakterze konkretnym, tj. określonym przez konkretne miejsce, które dany uczeń zajmuje w życiu kulturowym. Jest to wykształcenie ogólne w powyżej ustalonym sensie, tj. wzięte z punktu widzenia pracy codziennej lub przyszłego zawodu ucznia. Celem profesjonalizacji, pojętej w tym szerokim sensie słowa, jest nie zwężenie treści wykształcenia, ograniczanego tylko do tego, co jest bezpośrednio potrzebne

[1]) Por. „Szkoła i demokracja na przełomie", rozdz. 4.

dla wykonania pracy zawodowej, lecz przeciwnie — rozszerzenie i uduchowienie codziennej pracy zawodowej ucznia. Całokształt przyrody i kultury musi znaleźć swe odzwierciedlenie w zawodowej czynności ucznia, jakby w swego rodzaju mikrokosmosie. Zawód ucznia, będąc związany z rozwojem osobowości ucznia i jego formującym się światopoglądem, może dzięki temu przy pomyślnych warunkach wznieść się na poziom prawdziwego powołania. Widzimy więc, że i tutaj w zróżnicowaniu zawodowym chodzi nie tyle o podporządkowanie całego kształcenia zawodowi, ile przeciwnie — o przezwyciężenie zawodu przez wykształcenie, o przezwyciężenie aktywne i pozytywne, zachowujące w sobie całą żywą energię i wartość zawodu, tak samo jak i regionalne zróżnicowanie oznaczało raczej przezwyciężenie środowiska rodzimego, a zróżnicowanie psychologiczne przezwyciężenie środowiska społecznego.

Ta sama zasada „konkretnego“, czyli „swoistego“ wykształcenia ogólnego powinna zastąpić dawne abstrakcyjne, czyli encyklopedyczne pojęcie wykształcenia ogólnego również we wszystkich innych typach szkoły trzeciego stopnia. W szkole zawodowej pełnodziennej (technicznej, rolniczej, handlowej), a nawet i w szkole ogólnokształcącej „wykształcenie ogólne“ nie powinno nadal zostawać rozwlekłą i nieugruntowaną wielowiedzą, lecz ma posiadać swój własny „środek ciężkości“. Taki środek ciężkości, koło którego koncentruje się swoiste wykształcenie ogólne, stanowi ta czy inna dziedzina kultury, wybrana przez ucznia i odpowiadająca jego głębszym, osobistym dążeniom. W odróżnieniu od monizmu encyklopedycznego wykształcenia ogólnego konkretne wykształcenie ogólne jest pluralistyczne. Jego „ogólność“ nie jest uniwersalną powszechnością jednorodnej treści, lecz równowartościową jakością kształcenia, w którym, jakikolwiek byłby jego punkt wyjścia, jednakowo odzwierciedla się całokształt przyrody i kultury. „Zróżnicowanie zawodowe“ nie oznacza bynajmniej przedwczesnej specjalizacji, chce raczej

jej przeciwdziałać. Jest nie tyle wdrożeniem do rzemiosła, ile wykryciem w wybranej dziedzinie pracy jej wartości ogólnych. Jest zróżnicowaniem wykształcenia według podstawowych typów pracy kulturowej (gospodarczej, naukowej, artystycznej) oraz kulturowych środowisk, z których składa się życie narodu, jego tworząca się tradycja, będąca już przejawem „duchowej kultury", jako najwyższej warstwy bytu narodu[1]). Jeżeli więc i na tym stopniu uwzględnimy całe szkolnictwo jako jeden system, można powiedzieć, że szkoła jednolita wchłania w siebie na trzecim stopniu rozmaitość kulturowych środowisk i tkwiących w nich różnych zawodów, w których objawia się duchowa twórczość danego narodu.

Rzecz zrozumiała, że na tym trzecim stopniu szkoły selekcja uczniów, polegająca już na skierowaniu ich do tego czy owego zawodu, staje się jeszcze bardziej skomplikowana. Przyjmuje tu ona charakter poradnictwa zawodowego, odbywającego się na podstawie opinii poprzedniego (drugiego) stopnia szkoły z uwzględnieniem zamiłowań ucznia, życzeń rodziców i potrzeb środowiska. O ile chodzi o nadanie stypendium dla przedłużenia kształcenia w pełnodziennej szkole zawodowej lub szkole ogólnokształcącej („liceum"), decydujące znaczenie z konieczności zyskuje egzamin. O ile zaś chodzi o wstęp do pewnych rodzajów szkoły zawodowej (tak całodziennej, jak dokształcającej), wskazane jest stosowanie także badania psychotechnicznego. Poradnictwo zawodowe rozwinęło się zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej i przed kryzysem ograniczało się do stawiania diagnozy przeważnie na podstawie badania psychotechnicznego, przy czym poradnia zawodowa stanowiła odrębną od samej szkoły instytucję. Obecnie można zauważyć coraz większe rozczarowanie na te-

[1]) O związku, który zachodzi między pojęciem „wykształcenia ogólnego" i pojęciem „kultury duchowej" lub w ogóle „życia duchowego", por. moją wspomnianą książkę „O sprzecznościach i jedności wychowania", rozdz. VI, § 7.

mat wartości badań psychotechnicznych[1]). Badanie psychotechniczne uzupełnia się lub zamienia przez kolejne wypróbowanie ucznia w kilku zawodach, jak to się dzieje np. w paryskich „szkołach-warsztatach" (ateliers-écoles), przy czym decydujące znaczenie ma zadowolenie ucznia z jego pracy oraz opinia majstrów kierujących pracą[2]). Skądinąd poradnie zawodowe coraz bardziej uwzględniają stan rynku pracy, działając w kontakcie z opieką nad pracą młodocianych i podporządkowując się często ministerstwu pracy. W Anglii w ciągu ostatnich lat uwidocznia się tendencja, żeby kierownictwo szkoły organizowało samo swą poradnię zawodową, która nie ogranicza się do dawania rad, lecz spełnia funkcję pośrednictwa pracy dla absolwentów szkoły. W tym wypadku opinia szkoły nabiera większego znaczenia i sama szkoła bierze na siebie nową funkcję[3]).

Funkcja ta należy już do tego, co wyżej nazwaliśmy „służbą społeczną", której organizacja stanowi jedną z podstawowych cech szkoły współczesnej. Widzimy, jak z wzrostem zasady zróżnicowania w szkole jednolitej jednocześnie rozszerza się również zakres służby społecznej. Na pierwszym stopniu szkoły służba społeczna ogranicza się przeważnie do wyrównania materialnych braków środowiska (odżywianie dzieci, akcja odzieżowa, służba zdrowotna, kolonie letnie itp.). Szkoła wciąga rodziców do współdziałania w tej akcji. Na drugim stopniu do tego dochodzi wyrównanie moralnych braków środowiska społecznego (poradnictwo pedagogiczne, „wychowanie rodziców" i inne formy oddziaływania szkoły na środowisko społeczne lub kompensacji jego braków). Na tym stopniu powstaje samorząd uczniowski, a więc możliwe jest

---

[1]) Por. G. Ichheiser. „Zagadnienia selekcji zawodowych". W-wa, 1937, zwł. rozdz. V.

[2]) Por. cytowaną wyżej książkę „La Prolongation de la Scholarité", Paryż, 1938.

[3]) Szczegóły patrz w rozdz. IV, § 5.

wciąganie samej młodzieży do współdziałania w służbie społecznej (spółdzielnia uczniowska, kasa oszczędności o charakterze wzajemnej pomocy, koło opiekunek nad młodszą dziatwą itp.). Na trzecim stopniu szkoły do powyższych zadań dochodzi poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy, przy czym współudział młodzieży w organizacji służby społecznej jeszcze bardziej rozszerza się. Oczywiście, na wszystkich stopniach szkoła działa w porozumieniu z rozmaitymi organizacjami społecznymi oraz z instytucjami samorządowymi i państwowymi, korzystając często z usług odpowiednio przygotowanych pracowników społecznych, psychologów szkolnych itp. Organizacja służby społecznej wysubtelnia i może komplikuje pracę nauczyciela, nie powinna jednak obciążać jej nadmiarem nowych obowiązków.

To, co powiedzieliśmy o rozwoju służby społecznej w szkole, można powiedzieć o zasadzie zróżnicowania w ogóle. Jak przekonamy się o tym dokładniej w rozdziale IV, zróżnicowanie regionalne charakteryzujące szkołę początkową nie poprzestaje na pierwszym stopniu szkoły, lecz kształtuje wychowanie i na drugim stopniu, stając się tu składnikiem zróżnicowania psychologicznego. Pozalekcyjne czynności uczniów w dobrowolnych kółkach („młody przyrodnik", „młody archeolog" itp.) będą różniły się w zależności od charakteru regionu. Szkolny ogród, sad, pole będą miały również różny charakter na rozlicznych połaciach kraju. Odpowiednio do tego i ta sama „gramatyka" wspólnych we wszystkich szkołach przedmiotów będzie obrastała materiałem różniącym się w rozlicznych dzielnicach co do konkretnych przykładów i zastosowania praktycznego[1]). Nawet na trzecim stopniu szkoły zróżnicowanie

[1]) Konieczność regionalnego zróżnicowania na drugim stopniu szkoły była jaskrawo oświetlona w ciekawej i pouczającej dyskusji o swoistym charakterze „początkowej i siedmioletniej szkoły wiejskiej", zainicjowanej w nr. 50 „Uczitielskoj Gaziety" w 1946 r. Czynniki kierujące szkolną polityką w ZSRR uznają obecnie, że szkoła wiejska po-

regionalne nie zanika, lecz staje się raczej jeszcze bardziej dojrzałe, gdyż zróżnicowanie zawodowe musi uwzględniać swoiste potrzeby gospodarcze różnych dzielnic kraju, potrzeby te zaś są ściśle związane z różnicami regionalnymi. Tak samo i zróżnicowanie psychologiczne zostaje na trzecim stopniu szkoły nie tyle usunięte przez zróżnicowanie zawodowe, ile pogłębione przez to ostatnie. Zróżnicowanie zawodowe jest jakby dojrzalszą formą zróżnicowania psychologicznego. Zasada zróżnicowania więc organicznie rośnie razem z duchowym rozwojem uczniów, tak że każdy poprzedni jej etap zostaje nie zniesiony, lecz zachowany w następnym jako jego składnik („moment" w sensie heglowskiej dialektyki) i przeto podniesiony na wyższy stopień rozwojowy.

8. Schemat szkoły jednolitej i warunki jej realizacji

Możemy teraz ująć wyniki naszych rozważań w następującym schemacie, który uwydatnia tendencje rozwojowe szkolnictwa współczesnego w miarę realizacji w nim zasady szkoły jednolitej (tabl. 1 i 2). Schematu tego nie potrzeba ujmować jako abstrakcyjnego wykresu idealnego ustroju szkolnego. W różnych krajach schemat ten realizuje się w rozmaitych formach, w zależności od konkretnych warunków ekonomicznych i społecznych oraz tradycji danego szkolnictwa. Tak np. w Anglii obowiązek szkolny rozpoczyna się już od skończonego roku 5, ale tutaj pierwsze dwa lata szkoły przyjmują wyraźny charakter przedszkola, które często wyodrębnia się w oddzielny zakład. W Czechosłowacji zaś, jak w większości innych krajów, obowiązek szkolny zaczyna się od 6 roku, co powoduje, że pierwsze dwa lata szkoły stanowią pierwszy

---

winna uwzględniać swoiste potrzeby wsi oraz regionalne różnice, nie uszczuplając oczywiście ogólnokształcącego trzonu programowego, zapewniającego młodzieży wiejskiej możliwość przejścia do wyższego stopnia szkoły.

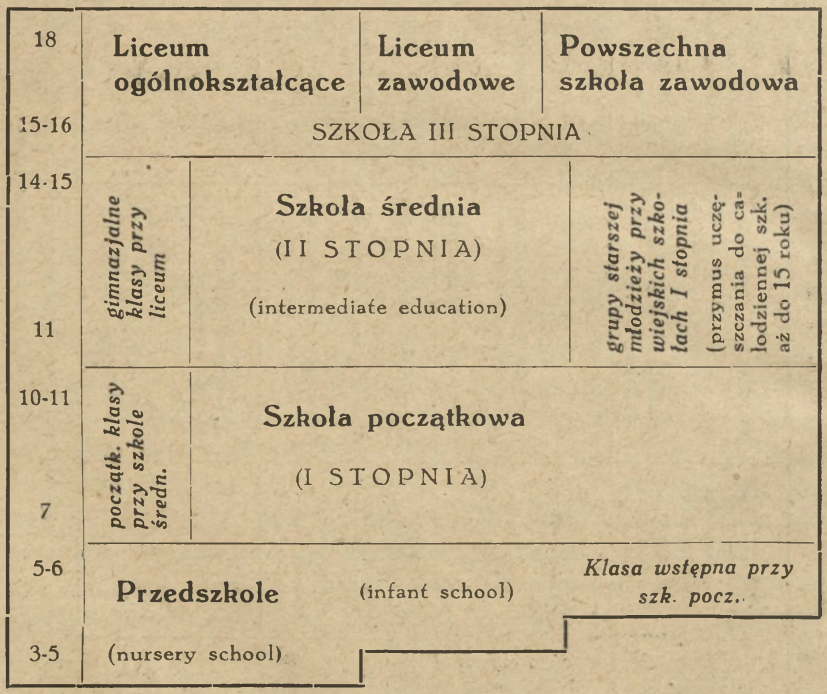
TABLICA 1

Wiek	Szkoła					
18	III stopnia	Kształtowanie światopoglądu i osobowości. Problematyka zawodu i powołania	Kurs systematyczny, w którym prześwieca metoda. Swoiste wykształcenie ogólne. Zasada koncentracji nauczania.	Zróżnicowanie zawodowe. Orientacja zawodowa. Pośrednictwo pracy.	Zabawa nabiera powagi wczasów. Dualizm pracy i wczasów	Samorząd młodzieżowy. (Organizacja wczasów i samopomocy).
14-15	Szkoła II stopnia	Kształtowanie typu psychicznego i typu społecznego	Kurs systematyczny oparty na doświadczeniu kursu epizod. „Gramatyka" poszczególnych przedmiotów. Zasada korelacji. Nauczanie rozszerzone.	Zróżnicowanie psychologiczne. Dynamiczna selekcja różnicująca.	Dualizm pracy i zabawy, które oddziaływują na siebie wzajemnie.	Samorząd uczniowski (organizacja zabawy i początki organ. samopomocy).
10-11	Szkoła I stopnia	Ujawnienie się stopnia inteligencji i typu zdolności Pierwsze ujawnienie się cech psychospołecznych	Sprawności ekspresyjne i ruchowe. Wprowadzenie w poznanie świata. Kurs epizodyczny. nauczanie łączne.	Zróżnicowanie regionalne. Selekcja negatywna ułomnych, umysłowo upośledzonych itp.	Praca wyzwala się z zabawy i przeciwstawia się jej.	Wprowadzenie w prawo szkolne oraz w spełnianie funkcji społecznych i pomoc koleżeńską.
7						
5-6	Przedszkole		Sprawności ekspresyjne i ruchowe. Nauka globalna mówienia, czytania, pisania, rachunków. Pielęgnowanie.		W zabawie prześwieca pierwiastek pracy.	Organizacja wspólnoty dzieci na zasadzie „chóru".
3-5						

Dydaktyczne i wychowawcze zadania poszczególnych stopni szkoły jednolitej.

szczebel szkoły podstawowej, chociaż i tutaj zaznacza się wyraźna dążność do używania na tym szczeblu metod wychowawczych przedszkola. W obu wypadkach pierwotna umiejętność czytania, pisania i rachunków jest podawana w formie zabawy, tzn. przy pomocy metod przedszkola. Tak samo nie stanowi zasadniczej różnicy to, że szkoła początkowa trwa, jak w byłej Austrii lub Czechosłowacji, do 10 roku, albo do 11. jak w Anglii, lub nawet do 12, jak w Stanach Zjednoczonych.

TABLICA 2



Schemat szkoły jednolitej

Kursywą są oznaczone rodzaje szkół będące pozostałością tradycyjną lub nieuniknioną ze względów populacyjnych koniecznością.

Dużego znaczenia natomiast nabiera wyodrębnienie drugiego stopnia szkoły (intermediate education, „szkoła średnia“ w ścisłym sensie tego słowa) w osobny zakład. Realizacja szkoły jednolitej polega bowiem nie tyle na ustawowych formach ustroju, ile na rozbudowaniu odpowiedniego szkolnictwa. Zakłada ona przede wszystkim podniesienie organizacyjnego stopnia szkolnictwa, tzn. zamianę szkół jedno-i małoklasowych na szkoły pełnoklasowe. Bez komasacji małych szkół w szkoły pełnoklasowe zasada szkoły jednolitej nie będzie urzeczywistniona. Chodzi przecież nie o formalne prawo ucznia do posuwania się na drabinie szkolnictwa, lecz o to, żeby szkoła faktycznie przygotowała go do korzystania z tego prawa. Pod tym względem wyodrębnienie wyższego szczebla szkoły powszechnej w osobny zakład bardziej sprzyja komasacji szkolnictwa, niż organizacja jego jako szczebla tego samego zakładu, zwłaszcza o ile chodzi o stosunki wiejskie. Scalenie tych czterech starszych roczników jest sprawą o wiele łatwiejszą, niż scalenie wszystkich ośmiu czy dziewięciu klas, tym bardziej, że dla młodzieży w wieku od 11 do 15 lat szkoła może znajdować się w dalszej odległości niż dla dzieci młoszych. Z drugiej strony mała szkoła, będąc pozbawiona starszych roczników, może realizować zadania pierwszego szczebla w sposób wystarczający. Co więcej, mała szkoła, znajdująca się w tej samej miejscowości, posiada dla dzieci młodszych swoiste zalety pedagogiczne. Wyodrębnienie wyższego szczebla szkoły powszechnej w osobną „szkołę drugiego stopnia“ bardziej odpowiada też swoistym wychowawczym i dydaktycznym zadaniom szkoły wieku chłopięcego, podczas kiedy wspólne kierownictwo i wspólny personel nauczycielski powoduje raczej zacieranie różnicy pomiędzy zadaniami wychowania i postawą nauczyciela w szkole wieku chłopięcego i wieku dziecięcego. W kierunku takiego wyodrębnienia właśnie idzie rozwój szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych, Anglii i Czechosłowacji, gdzie, jak widzieliśmy, powstają obwodowe szkoły wydziałowe, podczas

kiedy szkoły pierwszego stopnia pozostają szkołami danych miejscowości. Po realizacji tej przebudowy starsze roczniki przy szkole podstawowej zostaną wyjątkowo tylko w tych miejscowościach, gdzie warunki ludnościowe nie pozwalają na stworzenie obwodowych szkół drugiego stopnia. Rozbudowanie szkoły powszechnej drugiego stopnia jest więc dla realizacji szkoły jednolitej sprawą zasadniczą i dużo donioślejszą, niż formalne zniesienie niższych klas tradycyjnej szkoły średniej. W Anglii i Czechosłowacji niższe klasy „grammar school" względnie „gimnazjum" pozostają jeszcze jako równoległe do rozbudowywanej szkoły drugiego stopnia (modern school, szkoła wydziałowa). Nie oznacza to bynajmniej naruszenia zasady szkoły jednolitej, byle tylko wstęp do gimnazjum był uzasadniony przez odpowiednią selekcję uczniów, a każdy zdolny uczeń szkoły drugiego stopnia mógł rzeczywiście otrzymać w niej takie wykształcenie, które umożliwiałoby mu przejście do gimnazjum wyższego („liceum"), a w wypadku potrzeby otrzymanie stypendium. Stworzenie funduszów stypendialnych jest pod tym względem sprawą największej doniosłości. „Prawo do należytego wykształcenia" jest w wielu wypadkach równoznaczne z prawem do otrzymania stypendium.

Rozmaite są formy trzeciego stopnia w tych krajach, które najdalej posunęły się w realizacji zasady szkoły jednolitej. Wspólną cechą rozwoju jest jednakże we wszystkich tych krajach to, że zróżnicowanie zawodowe zaczyna się dopiero w 15 roku, tj. po skończeniu obowiązku uczęszczania do szkoły pełnodziennej. Im bardziej szkoła zawodowa zróżnicuje się pod względem programów i nawet lat nauki, tym wyraźniej występuje jej podział na dwa typy: szkoły całodziennej i szkoły dokształcającej, przyjmującej na wsi charakter szkoły sezonowej albo rolniczej szkoły internatowej. Zdaje się, że ów podział na dwa typy (obok typu szkoły wyższej) zupełnie odpowiada potrzebom współczesnego życia gospodarczego. Występuje on wyraźnie nawet w Anglii (full-time i part-time

vocational classes), gdzie próby wprowadzenia obowiązkowej szkoły dokształcającej nie udały się i masowe wykształcenie techniczne odbywa się w dobrowolnych klasach wieczorowych. Zresztą klasy wieczorowe techniczne są w Anglii tak rozpowszechnione, że stanowią faktycznie trzeci stopień szkoły powszechnej, a rozwój oświaty pozaszkolnej idzie w kierunku połączenia także w Anglii wykształcenia technicznego z wykształceniem ogólnym w tak zwanym „people-college", będącym swoistą angielską odmianą szkoły dokształcającej. Powrócimy jeszcze do tego zagadnienia w V rozdziale tej książki.

9. Uspołecznienie szkolnictwa jako następstwo realizacji szkoły jednolitej

Analiza troistego zróżnicowania, które realizuje się wewnątrz szkoły jednolitej, uwydatnia jeszcze jedną podstawową cechę organicznej struktury tej szkoły. Na każdym stopniu szkoła różnicuje się według środowiska, w którym działa. Na pierwszym stopniu środowiskiem tym jest „środowisko regionalne", składające się z geograficznych właściwości przyrody i z treści kultury ludowej, otaczającej dziecko w sposób na wpół przyrodzony. Szkoła wchłania w siebie to środowisko czyniąc je punktem wyjścia swego nauczania. Na drugim stopniu środowisko oznacza już coś innego. Jest to „środowisko społeczne", w którym na plan pierwszy występują stosunki społeczne w ścisłym sensie tego słowa, kształtowane przez warunki majątkowe, klasowe i stanowe, odbijające się w życiu rodzinnym, a przez to i w duszy dziecka. Organizując służbę społeczną w celu usunięcia i kompensacji braków tego środowiska społecznego szkoła wchłania je w siebie przeważnie w swej pracy wychowawczej, co jednak nie pozostaje bez wpływu i na organizację nauczania na drugim stopniu[1]). Na trzecim stopniu tej szkoły środowisko jest określone już przede

[1]) Szczegóły patrz w rozdz. IV tej książki.

wszystkim przez pracę zawodową, składa się z tego, co ta praca w sobie zawiera jako treść naukowo-techniczną oraz jako swoje tło gospodarczo-społeczne. Jest to „środowisko kulturowe", w którym na plan pierwszy występują warunki twórczości gospodarczej, naukowej, artystycznej oraz wartości stanowiące przedmiot tej twórczości kulturowej. Koncentrując „swoiste wykształcenie ogólne" około zawodu ucznia szkoła wchłania w siebie rozmaitość środowisk kulturowych, istniejących w danym społeczeństwie.

Z tego widać, że „środowisko", do którego szkoła współczesna pragnie się zbliżyć, które czyni ona punktem wyjścia swej pracy wychowawczej, nie jest czymś od razu danym, jak gotowa i na zawsze określona jest biosfera stanowiąca środowisko życiowe pewnego gatunku zwierząt. Środowisko rozwija się i rośnie razem ze wzrostem jednostki ludzkiej, która wrasta w nie stopniowo, tak że w każdej fazie rozwojowej środowisko staje się dla jednostki coraz bardziej złożone. Poszczególne pokłady, z których składa się warstwicowa struktura środowiska, odsłaniają się jednostce w miarę jej wzrostu duchowego. „Środowisko" i „jednostka" są to pojęcia sprzężone, i jak jednostka ludzka jest istotą duchową, tak samo i środowisko, w które ona wrasta, jest przepojone pierwiastkami życia duchowego.

Twierdzenie, że środowisko rośnie razem ze wzrostem jednostki, nie zaprzecza ani obiektywnemu istnieniu środowiska, ani faktowi oddziaływania tego środowiska na dziecko niezależnie od jego wzrostu duchowego. Środowisko, jak je określa geografia (nadmorskie, leśne, górskie itd.) lub ekonomia polityczna (przemysłowe, górnicze, rolnicze itd.), lub socjologia (wiejskie, małomiejskie, wielkomiejskie), istnieje oczywiście niezależnie od procesu wychowania i jako całokształt geograficznych, społecznych i kulturowych warunków bytu oddziaływa na ten proces od samego jego początku. Wzrost środowiska w procesie wychowania oznacza wzrost

jego jako zasady pedagogicznej. Czyniąc środowisko punktem wyjścia w swej pracy wychowawczej szkoła wybiera ze środowiska pewne jego składniki, przy czym na każdym nowym stopniu wysuwa się na plan pierwszy inna strona środowiska. W ten sposób w procesie wychowania odsłania się coraz nowa warstwa złożonej struktury środowiska i ona to jako punkt wyjścia pracy wychowawczej (bynajmniej nie jako środowisko obiektywne) rośnie razem ze wzrostem wychowanka. Pedagogika dotychczas mało uwzględniała ten rozwój środowiska jako zasady pedagogicznej. Nawet wystawiając postulat oparcia pracy szkolnej na środowisku ujmowała środowisko w sposób ogólny. Nie rozróżniała etapów rozwojowych zasady środowiska, nie określała w sposób szczegółowy, jaka warstwa środowiska wysuwa się na tym czy innym stopniu wychowania na plan pierwszy[1]).

Na tym procesie przenikania szkoły treścią środowiska polega istota tego, co można nazwać uspołecznieniem szkolnictwa. Byt społeczny w ścisłym sensie tego wyrazu, tj. stan posiadania i określone przez warunki gospodarcze stosunki klasowe, zajmuje centralne miejsce pośród rozróżnionych wyżej pokładów środowiska. Ale społeczeństwo w szerszym znaczeniu zawiera w sobie i geopolityczne podłoże bytu ekonomiczno-społecznego i twórczość kulturową, która jest jego nadbudową duchową. Dlatego, wchłaniając w siebie na swych trzech stopniach środowisko regionalne, społeczne i kulturowe, szkolnictwo w coraz większej mierze się uspołecznia.

Czyniąc środowisko punktem wyjścia swej pracy wychowawczej szkoła współczesna dąży jednak do jego przezwyciężenia. Na pierwszym stopniu przezwycięża ona środowisko regionalne w ten sposób, że prowadzi dziecko do wykrycia za-

[1]) Z wyjątkiem subtelnych uwag o różnych warstwach środowiska wychowawczego w rozprawach Z. Mysłakowskiego i jego uczniów (zwłaszcza J. Płatka) w znanym wydawnictwie: „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze". 1931.

gadnień, które wyzwalają jego umysł z ciasnych granic bezpośrednio je otaczającego małego świata, otwierają przed nim szerszy świat ojczyzny oraz wprowadzają w systematyczne poznawanie przyrody i kultury. Już na tym stopniu rozpoczyna się akcja wyrównania przez szkołę braków środowiska społecznego, która to akcja nabiera jednak specjalnego znaczenia dopiero na drugim stopniu szkoły. Usunięcie i kompensacja braków środowiska społecznego stają się tutaj ośrodkiem pracy wychowawczej, określającej także i organizację nauczania. Dążąc do rozbudzenia w uczniach ich właściwych zdolności, których rozwój jest krępowany przez środowisko społeczne, szkoła drugiego stopnia uniezależnia proces wychowania od ujemnych wpływów środowiska i staje się nawet czynnikiem oddziaływującym wychowawczo na środowisko. Akcja ta zostaje wzmocniona na trzecim stopniu szkoły, gdyż nauczanie na tym stopniu, zwłaszcza w szkole zawodowej dokształcającej, stawia sobie jako cel przezwyciężenie ciasnych granic zawodu, będącego kulturowym środowiskiem wieku młodości. Szkoła przeciwstawia pracy zawodowej, a nawet wykrywa w zawodzie samym wartości kształtujące osobowość człowieka. Zawód przestaje być zamkniętym w sobie rzemiosłem, wyzwala się spod władzy rutyny i bezwładu swego środowiska społecznego, dynamizuje się. W ten sposób szkoła nie tylko wdraża ucznia do zawodu, ale jednocześnie i uniezależnia go od władzy zawodu oraz oddziaływa na zawód, który pod jej wpływem staje się coraz bardziej płynny i „otwarty".

Dawna szkoła ignorowała środowisko, ale dlatego właśnie ulegała w wysokiej mierze jego wpływom. Jeśli nawet socjologizm nie ma racji, twierdząc, że szkoła była niczym innym, jak tylko odbiciem istniejących stosunków społecznych, narzędziem w ręku dominujących grup społecznych dla utrwalenia i rozszerzenia ich stanu posiadania i ich władzy, to nie ulega jednak wątpliwości, że proces wychowania w dawnej szkole ulegał zniekształceniu i ograniczeniu wskutek wpływów

środowiska, zwłaszcza stosunków społecznych w nim dominujących. Szkoła była rzeczywiście uzależniona od stosunków społecznych i chociaż ze swej strony przyczyniała się częściowo do ich zmiany, jednak w dużym stopniu była narzędziem ich utrwalania. Wystarczy chociażby wskazać na samorzutną, „eliminującą" selekcję, charakteryzującą dawną szkołę, żeby uprzytomnić sobie zachowawczą pod względem społecznym rolę tej szkoły, jak również pomniejszenie, któremu ulegał w niej proces wychowania i nauczania.

Otóż szkoła współczesna, wchłaniając w siebie treść środowiska oraz stawiając sobie wyraźnie za cel jego przezwyciężenie, w dużej mierze i coraz bardziej uniezależnia proces wychowania i nauczania od wpływów środowiska. Rozmyślna, „różnicująca" selekcja, zróżnicowanie psychologiczne dążące do rozbudzenia właściwych zdolności uczniów, służba społeczna kompensująca braki środowiska społecznego — wszystko to są tylko przykłady głęboko sięgającego promieniowania współczesnej szkoły na środowisko. Postępujące uspołecznienie szkoły prowadzi więc do coraz większego uniezależnienia szkoły od środowiska i dominujących w nim stosunków społecznych[1]). Proces wychowania coraz bardziej przestaje być w niej pomniejszany i ograniczany przez narzucanie jej z zewnątrz funkcji utrwalenia istniejącego stanu posiadania. Szkoła zyskuje na wewnętrznej autonomii, która, jak widzimy, polega nie na neutralnej obojętności wobec życia środowiska, lecz przeciwnie na przenikaniu szkoły treścią życia społecznego. Co więcej, z instytucji utrwalającej istniejące stosunki społeczne szkoła staje się narzędziem przebudowy społecznej[2]).

[1]) Fakt ten wskazuje na ciekawą dialektykę, którą zawiera w sobie proces uspołecznienia szkoły w ustalonym powyżej sensie: im więcej szkoła wchłania w siebie treść bytu społecznego, tym bardziej wychowanie, w szkole realizowane, uniezależnia się od wpływu bytu społecznego.

[2]) Tę funkcję nowej szkoły dobrze oświetla Bertrand Russel w książkach „Przebudowa społeczna" (tł. pol. Warszawa 1933) i „Wychowanie a ustrój społeczny" (W-wa 1933).

Stąd znaczenie, którego w pedagogice współczesnej nabierają badania środowiska pod kątem widzenia potrzeb pedagogicznych. Badania te stanowią przedmiot studiów regionalnych oraz socjologii wychowawczej. Badanie obiektywnych stosunków społecznych i kulturowych przeplata się tutaj z badaniem struktury psychicznej młodzieży, w której się te stosunki odbijają. Im bardziej rozwija się socjologia wychowawcza, tym bardziej bezpodstawne staje się stanowisko oderwanego socjologizmu, który zamiast prowadzenia konkretnych badań środowiska najczęściej ogranicza się do teoretycznego uzasadnienia ogólnej tezy, iż wychowanie jest w swojej istocie procesem społecznym, którego funkcja polega na urabianiu jednostki według wzoru określonego potrzebami dominującej grupy społecznej, a więc na utrwaleniu istniejących stosunków społecznych. Podczas gdy socjologizm uważa, że szkoła jest tylko narzędziem dominującej grupy społecznej, a więc biernym odbiornikiem wpływów ze strony „stosunków społecznych", socjologia wychowawcza uznaje, że szkoła odpowiednio postawiona potrafi oddziaływać na środowisko społeczne, kompensować i usuwać jego braki, nawet je przekształcać. Jeżeli więc socjologia wychowawcza jest uświadomieniem sobie rozszerzonych zadań nowej szkoły, to socjologizm w pedagogice należy jeszcze raczej do tego przejściowego okresu, kiedy pedagogika rozczarowała się już do tzw. dawnej szkoły i chętnie dawała posłuch teoriom ją demaskującym, ale jeszcze nie zdobyła się na to, żeby dać pozytywną teorię szkoły nowej[1]).

[1]) W literaturze polskiej socjologia wychowawcza jest doskonale przedstawiona przez pedagogikę społeczną H. Radlińskiej. Por. mój wyżej wspomniany artykuł w Chowannie, 1935, Nr 10. Dokładną krytykę jednej z nowszych prób zastosowania stanowiska socjologizmu podaję w artykule „O niebezpieczeństwie socjologizmu w pedagogice. Refleksje na marginesie książki J. Chałasińskiego o szkolnictwie w społeczeństwie amerykańskim". Przegląd Socjolog. T. VI. (1938), nr 1—2.

Czyż trzeba jeszcze specjalnie podkreślać, że uspołecznienie szkolnictwa w wyżej scharakteryzowanym znaczeniu jest czymś innym niż jego upaństwowienie? Uspołecznienie szkolnictwa jest wynikiem jego ujednolicenia, gdyż odwrotną stroną realizacji szkoły jednolitej jest zróżnicowanie jej, powodujące coraz większe nasycenie szkoły treścią życia społecznego. Nowa struktura szkoły jednolitej z jej troistym rozczłonkowaniem i troistym zróżnicowaniem, mającym na każdym stopniu swój specyficzny charakter, coraz dokładniej odzwierciedla w sobie strukturę samego społeczeństwa, które coraz bardziej przenika do szkoły. To organiczne wchłanianie życia społecznego przez szkołę, to przenikanie szkoły przez społeczeństwo, przez wszystkie jego pokłady stanowi jedynie prawdziwy sens tego, co można nazwać socjalizacją szkolnictwa. Nie wolno zapominać, że termin „socjalizacja" pochodzi od słowa societas, co znaczy społeczeństwo, a bynajmniej nie państwo. Ci, którzy stworzyli ten termin (byli to prawnicy szkoły Leibniza-Wolffa w 18 stuleciu), używali go przecież jako proste przeciwstawienie etatyzacji, czyli upaństwowienia[1]).

Trzeba powrócić do pierwotnego sensu tego terminu, żeby wreszcie zrozumieć, że prawdziwe uspołecznienie jest czymś o wiele głębszym i bardziej organicznym, niż upaństwowienie. Uspołecznienie szkolnictwa oznacza organiczne przekształcenie całej wewnętrznej struktury szkolnictwa, realizację w niej za-

---

[1]) Wspomniani prawnicy 18 stulecia nazywali Hugona Grotiusa „primus socialista" właśnie dlatego, że prawu państwowemu i dążeniom rządów absolutystycznych do uczynienia z państwa monopolisty prawodawstwa przeciwstawiał on prawo międzynarodowe i prawo społeczne (różnych stanów i korporacyj) jako niezależne od państwa, a które rządy powinny szanować. Por. G. Gurvitch. „L'idée du droit social". Paryż, 1932, cz. II, rozdz. 2.

sady konkretnej całości, nowe, bardziej skomplikowane rozczłonkowanie systemu szkolnego, przesiąknięcie szkoły życiem społecznym. W żadnym razie nie oznacza ono samego tylko mechanicznego podporządkowania szkoły państwu, czego skrajną granicą jest monopol państwowy w szkolnictwie. Taki formalny czy faktyczny monopol tylko degraduje wykształcenie do poziomu urabiania młodego pokolenia w duchu panującej grupy społecznej, czyni z wychowania narzędzie tzw. racji stanu lub nawet środka, którym przemijające rządy w państwie chcą upewnić i rozszerzyć swą władzę. Przeciwnie, im bardziej szkolnictwo staje się jednolite, a więc przeniknięte przez społeczeństwo, tj. im bardziej szkolnictwo „socjalizuje" się, tym bardziej staje się ono też autonomicznym ciałem wewnątrz państwa[1]).

Na zakończenie chciałbym tylko jeszcze jak najmocniej podkreślić fakt, który musi być dla czytelnika już teraz zupełnie jasny, mianowicie, że prawdziwe uspołecznienie bynajmniej nie stoi w przeciwieństwie do zasady indywidualności. Zacząłem ten rozdział od skonstatowania faktu, że punktem wyjścia dla ruchu szkoły jednolitej była wysunięta przez demokratyczny liberalizm idea indywidualizacji szkoły, zasada realizacji w szkole prawa każdej jednostki do wykształcenia, odpowiadającego jej indywidualnym właściwościom i konkretnym potrzebom. W rezultacie naszej analizy doszliśmy do wniosku, że realizacja tej zasady w szkole jednolitej prowadzi do takiego przekształcenia wewnętrznej struktury szkoły, które jest niczym innym, jak jej socjalizacją. Socjalizacja

---

[1]) Dokładniej o tym patrz w mych książkach: „Szkoła i demokracja na przełomie" (rozdz. VI, § 10 — „Co to jest prawdziwa socjalizacja szkolnictwa" i rozdz. II, § 6 — „Wspólnota i indywidualność" i „O sprzecznościach i jedności wychowania" (rozdz. V, § 3 — „Autonomia szkolnictwa"). Podaję tam charakterystykę tego, jak socjalizacja i autonomizacja szkolnictwa realizują się w administracji szkolnej.

szkoły jest więc odwrotną stroną jej indywidualizacji. Indywidualizacja i socjalizacja nie wyłączają się wzajemnie, lecz stanowią dwie strony tego samego procesu integracji. Sądzę, że „socjalizacja" tak pojęta jest wzorem tego, czym ma być w ogóle prawdziwa socjalizacja, nie tylko szkolnictwa, lecz i państwa, i gospodarki narodowej, w szczególności uspołecznienie własności. Ale jest to zagadnienie, które wychodzi już poza granice naszego tematu.

Rozdział II

NAUCZANIE POCZĄTKOWE JAKO NAUCZANIE GLOBALNE

1. Pedagogizm szkoły powszechnej i pedagogiki XIX stulecia

Nauka czytania i pisania razem z rachunkami stanowiła, jak wiadomo, główną treść tego „minimum" nauczania, poza które szkoła ludowa jeszcze 60 lat temu nie mogła i nie chciała wykraczać. Nauka ta odbywała się w postaci zbiorowej lekcji na podstawie podręcznika; nauczyciel izolowany na podwyższeniu odtwarzał dzieciom w ustalonym porządku części elementarza, a dzieci powinny były powtarzać za nim to, co on wyłożył. Naukę tę zaczynano od razu po rozpoczęciu zajęć w szkole i starano się ją możliwie przyśpieszyć, bo zanim dzieci nie nauczyły się czytać, nie można było przystąpić do rozszerzania ich wiadomości przy pomocy czytania z książki. Odpowiednio do tego zagadnienie metod nauki czytania było głównym i podstawowym zagadnieniem dydaktyki szkolnej. Jak ułatwić dzieciom tę pracę przyswojenia umiejętności czytania, będącej założeniem wszelkiej nauki i bramą otwierającą kształcenie? Powinna istnieć najlepsza metoda nauki czytania i pisania, i zadanie dydaktyki szkolnej polega właściwie na tym, żeby taką metodę wynaleźć i dać ją nauczycielom jako narzędzie zapewniające skuteczność ich pracy.

Spór o taką najlepszą metodę wypełniał też pedagogikę XIX stulecia, wykraczając często poza kręgi zawodowych pe-

dagogów. Na początku XIX w. imię J. Jacotota było znane każdemu wykształconemu człowiekowi. W latach 1872—1875 cała opinia publiczna rosyjska z niesłabnącym zainteresowaniem śledziła spór w sprawie dźwiękowej i zgłoskowej metody, w którym udział wziął Lew Tołstoj. W początku bieżącego stulecia przedmiotem powszechnego zainteresowania w Rosji była „metoda całych wyrazów", przywieziona przez M. Janżułową z Ameryki do Petersburga. Ostatnim może wybuchem tego sporu o najlepszą metodę nauki czytania był spór, który niedawno (w latach 1930—1931) rozbił całe nauczycielstwo czeskie i nawet szerokie warstwy społeczeństwa czeskiego na dwa obozy: „globalistów" i przeciwników metody globalnej, którą większość uczestników sporu ujmowała w sensie „metody całych wyrazów".

Duchowym podłożem tej wiary w istnienie najlepszej metody nauki czytania był pedagogizm, jak można by nazwać swoistą postawę pedagogiki XIX w., zwłaszcza pedagogiki szkoły powszechnej. Choć to wydaje się paradoksalne, pedagogizm XIX stulecia powstaje dzięki niezrównanemu — co do swej ruchliwości duchowej, co do siły i zapału swych dociekań — geniuszowi pedagogicznemu Pestallozziego. Zawsze ruchliwy i zawsze niezadowolony z siebie Pestalozzi jednak przez całe życie marzył o takim odkryciu pedagogicznym, które mogłoby „zmechanizować" nauczanie. W pewnym momencie zdawało mu się, że wynaleziona przezeń metoda „elementarnego" nauczania, rozwinięta przez niego, a w szczególności przez jego ucznia J. Schmida w znanych czterech „abecadłach" (ABC słowa, formy, liczby i „ręki"), na zawsze rozwiązała zagadnienie dobrego nauczania w szkole ludowej. Rozczarowanie co do możliwości takiej skończonej i niezawodnej metody było jedną z przyczyn jego tragicznej ucieczki z założonego przez niego i u szczytu sławy stojącego wówczas — Wychowawczego Zakładu w Yverdonie. Ale właśnie ta kanonizowana przez Schmida wiara w metodę uniwersalną i zbawienną prze-

szła do niemieckich teoretyków szkoły ludowej i podtrzymana przez Herbarta stała się podstawą tego pedagogizmu, który do końca XIX wieku prawie niepodzielnie panował w formie tzw. herbartyzmu.

Bastionami tego pedagogizmu były seminaria i instytuty nauczycielskie, kultywujące w swych murach wykształcenie pedagogiczne jako wykształcenie zawodowe, jaskrawo tutaj przeciwstawiane wykształceniu ogólnemu. W zakładach tych panowało przekonanie, że istnieją takie sposoby techniczne nauczania i wychowania, których posiadanie może każdego uczynić dobrym nauczycielem i dobrym wychowawcą. Zadaniem pedagogiki jest wynalezienie i wyłożenie tych „metod" nauczania, a przygotowanie nauczyciela polega przede wszystkim na tym, żeby przyswoił sobie technikę swego rzemiosła. Im bardziej jest ona doskonała, tym mniej dopuszczalne są wszelkie odstępstwa od niej w praktyce, tym skrupulatniej powinien nauczyciel stosować ją w swojej codziennej pracy. Sam przedmiot nauczania jest czymś gotowym i danym. Zadaniem nauczyciela jest tylko przekazać uczniowi zdobytą przez innych i gotową wiedzę. Powinien więc on znać swój przedmiot w granicach tego minimum, które wypada mu wykładać i które dostateczne jest dla przyswojenia metod nauczania. Ale główne zainteresowania i czynności nauczyciela powinny być skierowane na te właśnie techniczne chwyty, na pedagogikę jako recepturę doskonałych zabiegów technicznych. Przy tym każdy pedagog ogłaszał odkryty przezeń sposób i wynalezioną przezeń metodę za najlepszą, automatycznie rozwiązującą wszystkie te trudności, których nie byli w stanie rozwiązać jego poprzednicy. „Ogólne wykształcenie" nauczyciela nie jest tak ważne, jak jego wyćwiczenie w technice rzemiosła nauczycielskiego. Dlatego też ogólnych przedmiotów uczono jako sumy gotowych i nie podlegających krytyce wiadomości, tak samo jak i pedagogiki uczono jako sumy nieomylnych przepisów.

Byłoby niesprawiedliwością odmawianie dużego znaczenia historycznego tej tradycji pedagogizmu. Ona to w istocie rozbudowała elementarną szkołę ludową XIX wieku, przeprowadziła powszechność i obowiązkowość tej szkoły, wychowała kilka pokoleń nauczycieli ludowych, zespoliła ich w stan o własnej świadomości. Ale na tym zatrzymała się tradycja Schmida — Herbarta — Diesterwega. Pod koniec XIX stulecia wyczerpują się początkowe jej porywy i zaczyna ona wyraźnie zamierać. Samo nauczycielstwo zaczęło odczuwać ją jako ciężar i szukać wyjścia z jej dogmatyzmu w wykształceniu o charakterze akademickim. Treść szkoły ludowej, przez nią rozbudowanej, przestała wystarczać. Coraz częściej można było wśród nauczycielstwa słyszeć głosy, że szkoła ludowa nie rozwija duszy dziecka, a nawet ją przytępia, wtłaczając w ciągu ośmiu lat wiadomości, które nie wykraczają poza same „elementy".

Niespodziewaną podporą dla tradycji pedagogizmu okazała się na przełomie XIX i XX stulecia tzw. pedagogika eksperymentalna. Występując pod postacią ostatniego wyrazu nauki, z ciężkim aparatem dokładnych badań laboratoryjnych, błyszczących przyrządami pomiarowymi, wykładnikami statystycznymi itp., pedagogika eksperymentalna to tylko osiągnęła, że jeszcze na lat 20 przedłużyła agonię pedagogizmu. Nie jest rzeczą przypadku, że E. Meumann i W. Lay (ten ostatni nie przez swoją „Szkołę czynu", a właśnie przez swoją „Pedagogikę eksperymentalną") mieli taki duży wpływ na seminaria nauczycielskie; panującemu w nich pedagogizmowi nadali nową formę. Zastępując intelektualistyczną psychologię Herbarta psychologią eksperymentalną pedagogowie patrzyli na dziecko jako na istotę czysto biologiczną, której byt wyczerpuje się jej egzystencją jako organizmu psychofizycznego, i zadanie pedagogiki upatrywali w tym, żeby za pomocą badań eksperymentalnych ustalić te sposoby techniczne, przy których pomocy można najbardziej „ekonomicznym", tj. szybkim

i łatwym sposobem przekazać dziecku sumę gotowej wiedzy lub określonych sprawności. W większym jeszcze stopniu, aniżeli herbartyści, widzieli oni środek ciężkości przygotowania nauczyciela nie w przedmiotach, których on powinien uczyć, lecz w tych sposobach technicznych, które jedynie zapewniają, ich zdaniem, powodzenie jego działalności, i w tej nauce (psychologii eksperymentalnej), która sposoby te ustala przekształcając przez to i samą pedagogikę z rzemiosła w naukę. Tym samym wzmacniała się tylko wiara w potęgę technicznych sposobów nauczania i wzmacniało się skierowane do nauczycieli żądanie jak najściślejszego naśladowania tych sposobów, ustanowionych przez taki niewątpliwy autorytet, jak psychologia eksperymentalna[1]).

2. Spór o najlepszą metodę czytania w XIX stuleciu

W zagadnieniu metod nauki czytania pedagogizm odegrał i dotychczas zresztą jeszcze często odgrywa rolę wyroczni. Cały spór o metody do niedawna odbywał się w postaci pytania: który spośród zalecanych sposobów technicznych jest najbardziej „ekonomiczny", tj. szybciej i łatwiej prowadzi do opanowania przez dzieci umiejętności czytania? Płynne, głośne czytanie i poprawne pod względem pisowni pisanie stanowiły samowystarczalny cel, izolowany od innych przedmiotów i celów wychowawczych. Za najlepszą była uważana ta metoda, która jak najprędzej do tego celu prowadzi; więc skuteczność

---

[1]) Ciekawą pozostałością tej tradycji pedagogizmu jest książka prof. M. Rostohara „Psychologické základy zacátecního cteni", Brno 1934, w której autor na podstawie uczonej analizy procesu czytania podaje nową nieomylną metodę nauki czytania mówiąc we wstępie, że koniecznym skutkiem „każdego podstawowego odchylenia od tej metody (i ustalonego przez nią porządku elementarza) będzie niepowodzenie w początkach czytania". — Jaskrawa krytyka pedagogizmu stanowi punkt wyjścia pedagogiki G. Lombardo-Radice. Por. „Szkoła i demokracja na przełomie", str. 339 n., 363 n.

metody była mierzona czasem, w którym potrafiły dzieci przyswoić sobie umiejętność czytania i pisania oraz liczbą błędów popełnianych przez dzieci. Jednak prawie każda metoda mogła przytoczyć na swoją korzyść pomyślne wypadki oraz wskazać na niepomyślne przy używaniu innych metod. W końcu XIX wieku do tych dowodów doświadczalnych zaczęły przyłączać się i argumenty naukowe, zaczerpnięte z fizjologii i psychologii czytania, przy czym za najpoważniejszy zarzut uważało się oskarżenie kwestionowanej metody o to, że powoduje ona defekty fizjologicznej lub psychologicznej natury; jak np. jąkanie się itp.

W ciągu XIX wieku wszystkie możliwe metody nauki czytania zostały już wynalezione i wypróbowane i każda nowowynaleziona metoda była tylko wariantem lub połączeniem metod już znanych. Klasyfikacja tych metod narzuca się sama przez się. Wszystkie znane metody można podzielić na dwie grupy: 1. metody, które wychodzą od pozbawionych myślowego znaczenia elementów wyrazu; 2. metody, które wychodzą od wyrazów jako od całości myślowych. Do pierwszej grupy należą metody głoskowa i zgłoskowa: są to metody syntetyczne. Do drugiej zaś grupy zaliczyć należy metodę, która możliwie długo poprzestaje na zapamiętywaniu przez dzieci graficznych kształtów całych wyrazów i możliwie późno dopuszcza ich analizę na elementy składowe; jest to metoda wyrazowa w ścisłym sensie tego słowa Druga odmiana tej grupy wychodzi także od wyrazów znaczeniowych, tj. posiadających sens, ale natychmiast przystępuje do ich analizy na elementy składowe (zgłoski, a potem głoski); jest to metoda analityczna w węższym sensie tego słowa. Podział ten tkwiący w samej istocie procesu czytania, jako jedności syntezy i analizy, staje się rzeczywiście wyczerpującym i można do tego podziału włączyć całe niezliczone mnóstwo metod nauki czytania znanych z praktyki szkolnej i literatury pedagogicznej.

Przy wzajemnym porównaniu tych metod, a zwłaszcza sposobów ich uzasadnienia rzuca się w oczy przede wszystkim ta okoliczność, że każda z tych metod żyje niejako brakami innej, przy czym u podstawy wszystkich tych braków niezmiennie okazuje się jedna i ta sama wada mechanizmu przyjmującego najróżnorodniejsze formy. Tak więc metodzie głoskowej słusznie przeciwnicy jej zarzucają, że wychodzi ona od elementów abstrakcyjnych, nieistniejących w żywej mowie, a sztucznie z niej wydzielonych i że dlatego dziecko zmuszone jest początkowo zupełnie mechanicznie łączyć oddzielne dźwięki w zgłoski i wyrazy, zanim jeszcze nauczy się utożsamiać obce dlań elementy mowy z żywą i mającą sens mową. Wskutek tego powstaje przyzwyczajenie do mechanicznego, bezsensownego czytania, od którego w ciągu dłuższego czasu należy dziecko odzwyczajać. Wszystko to w równym stopniu odnosi się i do metody zgłoskowej, gdyż zgłoska w niemniejszej mierze, niż oddzielny dźwięk, przedstawia abstrakcyjny element mowy, pozbawiony dla dzieci wszelkiego sensu.

Nie lepiej też przedstawia się sprawa z metodą całych wyrazów. Krytycy tej metody słusznie wskazują na to, że dzieci, zamiast czytać we właściwym znaczeniu tego wyrazu, uczą się zgadywać wyrazy przy pomocy tzw. „liter dominujących", co wyrabia u dzieci nie tylko wadliwe przyzwyczajenie, od którego wypada następnie odzwyczajać, ale również powierzchowność i niedokładność w pracy. Zgadywanie — to czynność czysto mechaniczna, w której świadome rozumienie zastąpione jest przez czysto zewnętrzne podobieństwo i przyzwyczajenie. Nic dziwnego, że wielu nauczycieli posługujących się metodą całych wyrazów odstępuje od niej w praktyce. Wyrzekając się czystości metody i kierując się własnym doświadczeniem, często już po czterech tygodniach od rozpoczęcia roku szkolnego przystępują oni do analizy wyrazów na elementy.

Stąd, zdaje się, wypływa względna słuszność metody „analitycznej", zbliżonej w swym założeniu do metody, którą na

początku XIX wieku zalecał Jacotot i na korzyść której w pedagogice polskiej wypowiadał się jeszcze E. Estkowski. Wychodząc od całych wyrazów, a nawet zdań, metoda ta poddaje je natychmiastowej analizie na ich składowe elementy. Brakiem tej metody, według słusznego zdania A. Kerna[1]), który nie wiedząc o tym powtarza w rzeczywistości zarzuty L. Tołstoja (por. jego krytykę metody Zołotowa[2]), jest to, że całą pracę związaną z analizą przeprowadza sam nauczyciel, który bądź wprost rozkłada wyraz na jego części składowe, bądź też swymi pytaniami naprowadzającymi wymusza od ucznia pożądaną odpowiedź; uczeń jedynie powtarza to, co robi za niego nauczyciel. Chociaż oddzielna litera wyodrębnia się ze znanego uczniowi wyrazu, ale pozostaje ona elementem abstrakcyjnym, gdyż uczeń nie rozumie, dlaczego przeprowadza się to wyodrębnianie. Ponieważ wyodrębnianie głoski jest celem lekcji, przeto punkt ciężkości leży, jak i w metodzie głoskowej, w izolowanej głosce, która wypiera w przedstawieniu ucznia obraz całego wyrazu. Nic zatem dziwnego, że L. Tołstoj uważał metodę Zołotowa za „połączenie metod dźwiękowej i zgłoskowej", a Lombardo-Radice zalicza nawet metodę Jacotota do głoskowych[3]). Jak krytykowany przez Tołstoja nauczyciel, podobnie też i nauczyciel uczący metodą analityczną zmusza zazwyczaj uczniów do wygłaszania wyra-

[1]) A. Kern. „Ist unsere Lesemethode richtig"? 1931. Podstawowa i sumienna ta książeczka jest bardzo wartościowa ze względu na informacje w niej zawarte, ale co do własnego poglądu autora, to wypłaca jeszcze zbyt obfitą daninę pedagogizmowi. Autor jej broni „metody globalnej", ale nie nauczania globalnego w rozwijanym poniżej znaczeniu tego wyrazu.

[2]) Lew Tołstoj poświęcił zagadnieniu metod nauki czytania kilka artykułów, z których najdokładniejszym jest „O metodach obuczenija gramotie" (patrz „Pisma pedagogiczne" Tołstoja). O Tołstoju jako pedagogu por. mój artykuł w „Ruchu Pedag." 1935—1936, nr 3.

[3]) Por. Lombardo-Radice. „Lezzioni di didattica". Wyd. 1925, str. 266.

zów nie tak, jak wymawiają się one w życiu, a przeciągania ich oddzielnych elementów (mmmyyy) i wybrzmiewania izolowanych samogłosek i nawet spółgłosek, ilustrując np. „m“ jak gdyby dźwiękiem „komara“ (jeszcze na sposób Komeńskiego). Stopniowo przeprowadzana metoda analityczna w praktyce sama przez się przechodzi w metodę syntetyczną (zgłoskową i głoskową[1]).

Oprócz wady mechanizmu, wspólnej wszystkim „metodom“ nauki czytania, charakterystyczna dla tych metod jest ta okoliczność, że żadnej z nich nie przeprowadza się w praktyce w czystej swej postaci, oczywiście jeżeli nauczyciel, stosujący daną metodę, pozostał żywym człowiekiem i, wbrew wszystkim próbom profesorów metodyki i wynalazców nowych metod, nie przekształcił się w automat ślepo podlegający żądaniu, iżby ani na jotę nie odstępować od wskazanej przez nich drogi. Że metoda analityczna staje się w praktyce „analityczno-syntetyczną“, o tym właśnie przekonaliśmy się. Wiemy również, że metoda całych wyrazów w praktyce nierzadko dopuszcza analizę i składanie wyrazów ze znanych dzieciom liter już po czterech tygodniach nauki, a niekiedy i wcześniej. Przy nauce metodą zgłoskową bardzo często posługują się ilustrowaniem wyuczonych zgłosek wyrazami jednozgłoskowymi, układając z tych ostatnich nawet całe zdania[2]). Wreszcie i przy nauczaniu metodą głoskową starają się nie tylko ilustrować pojedyńcze głoski przy pomocy naśladowania dźwięków,

---

[1]) Na tej metodzie wyrazowej, mającej charakter analityczno-syntetyczny, oparte są rozpowszechnione w Polsce elementarze Mariana Falskiego. Metoda zdaniowa, stosowana w elementarzach B. Kubskiego i in., jest odmianą tejże metody wyrazowej i w swym zwykłym stosowaniu w praktyce ma ten sam charakter analityczno-syntetyczny.

[2]) Zwłaszcza w szkołach angielskich i amerykańskich, gdzie charakter języka, bogatego w wyrazy jednozgłoskowe, pozwala na układanie elementarza z tekstów tego rodzaju: The rat sat on a mat; the fat cat ran to the mat; the rat ran into the box itp.

ale i ożywiać je przez podawanie rysunków, używanie ich jako symboli imion i całych wyrazów. Właśnie to żywe doświadczenie nauczyciela wykorzystują tzw. metody eklektyczne, zmierzające do połączenia syntezy z analizą i wszystkich stron dodatnich oddzielnych metod. Wszystkie metody bowiem są mechaniczne i jednostronne, gdyż wyłączając z żywego procesu czytania jedną jego stronę nie czynią mu zadość jako całości. Dlatego też zupełną rację miał L. Tołstoj, kiedy mówił, że „nie ma lepszej metody, a jest tylko lepszy nauczyciel". „Najlepszym nauczycielem będzie ten, który natychmiast znajdzie pod ręką gotowe wyjaśnienie tego, co zatrzymało ucznia", a do tego potrzebne jest „nie naśladowanie jednej metody, a przekonanie o tym, że wszystkie metody są jednostronne i że najlepszą metodą byłaby taka, która by odpowiadała wszystkim możliwym trudnościom napotykanym przez ucznia, tj. już nie metoda, a sztuka i talent".

Tołstoj pisał to prawie przed 80 laty. Od tego czasu podjęto wiele prób „naukowego" uzasadnienia wyższości nowych wariantów tychże starych metod. Każdy, kto zapoznał się z literaturą psychologiczną naszego zagadnienia, musi przyznać, że próby te do niczego nie doprowadziły. Przed 30 laty, kiedy była w modzie psychologia eksperymentalna, każda z przeciwstawnych metod powoływała się na te same teorie i często na tych samych autorów na swoją korzyść przeciwko swym przeciwnikom. Sam E. Meumann twierdzi w pewnym miejscu swych „Wykładów pedagogiki eksperymentalnej", że metoda syntetyczna ma pierwszeństwo przed analityczną, ażeby w końcu tej pracy przyznać, że „syntezę winna bezpośrednio poprzedzać dźwiękowo-motoryczna analiza wyrazu"[1]). A w 15 lat potem na podstawie takich samych „badań eksperymentalnych" I. Ewergetow dowodzi wyższości „metody ca-

[1]) E. Meumann, „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik". Tom III, rozdz. 3, i ten sam tom, str. 513 in.

łych wyrazów“[1]). Obecnie modna jest tzw. „psychologia postaci“, i obrońcy metody całych wyrazów powołują się na stwierdzoną przez nią strukturalność świadomości i wypływający z niej całostkowy, a nie atomistyczny charakter przedstawień. Przeciwnicy metody całych wyrazów również na nią się powołują utrzymując, że całostkowość przedstawienia określa się znaczeniem, które w nim jest bezpośrednio dane; natomiast wyraz napisany jest w odróżnieniu od rysunku tylko umownym symbolem, mającym obok swojej zewnętrznej struktury optycznej drugą jeszcze strukturę — symboliczną. Ale właśnie znaczenie tej drugiej struktury, bez której zrozumienia nie ma czytania, pozostaje zupełnie niejasne dla dziecka od chwili analizy. Dlatego też zupełnie słuszna jest ostrożna uwaga M. Grzegorzewskiej, że nauka psychologiczna uzasadnia raczej „synkretyczną metodę czytania“, tj. to połączenie metod, o którym mówił L. Tołstoj[2]). W stosunku do konkretnego nauczyciela, konkretnego języka i jego pisowni, konkretnych warunków, nawet konkretnego ucznia jedna metoda może mieć wyższość nad inną, ale żadna z nich nie ma absolutnej wyższości. Dlatego też dużo racji miał L. Tołstoj, kiedy zalecał nauczycielowi nie wiązać się żadną określoną metodą, lecz za każdym razem od nowa wynajdywać swoją własną.

3. Co to jest globalna nauka czytania?

Twierdzenie Tołstoja, że wszystkie metody nauki czytania są jednakowo złe, kiedy stosuje się je jako „metody“, tj. oderwanie, niezależnie od indywidualnego ucznia i konkretnej sytuacji, albo też jednakowo dobre, kiedy nauczyciel stosuje je

---

[1]) Por. I. Ewergetow. „Obserwacje nad czytaniem u siedmioletnich dzieci“. Leningrad, 1924, str. 238. Cytuję według A. Kerna, str. 35.

[2]) Por. wnikliwy artykuł M. Grzegorzewskiej „Struktura psychologiczna czytania wzrokowego i dotykowego“, Bibl. Pedag. leczniczej, nr 4 (Warszawa, 1927, str. 26).

w odpowiedniej chwili łącząc je i wytwarzając tym swą własną metodę — 80 lat temu brzmiało jak paradoks. Tołstoj w swym „Abecadle“ nie potrafił rozwiązać tego paradoksu. Co prawda ułożył owe metody według swoiście ujętej metody analityczno-syntetycznej pozostawiając nauczycielowi swobodę ustalania szczegółowego toku nauczania, jednakże była to odmiana tych samych „niemieckich metod“, z których Tołstoj drwił w swojej krytyce. Zresztą środek ciężkości „Abecadła“ Tołstoja leżał nie w abecadle, lecz w „Książkach do czytania“, do których było ono wprowadzeniem, a które należą do najlepszych rzeczy, jakie wyszły spod pióra wielkiego pisarza. Książki te są dotychczas klasycznym wzorem książek do czytania, na których jeszcze i w tej chwili powinien się wzorować każdy autor czytanek dla szkoły elementarnej. Ale rozwiązawszy zagadnienie czytania początkowego jako artysta, L. Tołstoj nie dał jednak żadnego rozwiązania problemu początkowej nauki czytania jako pedagog.

Skądinąd tą właśnie negatywna krytyka stosowana przez L. Tołstoja stanowi i dziś jeszcze podstawę, z której świadomie lub nieświadomie wychodzi najnowsza pedagogika w rozwiązywaniu zagadnienia pierwotnej nauki czytania. Razem z przesądem pedagogizmu dzisiejsza pedagogika odrzuca żywioną przezeń wiarę w znaczenie metod nauki czytania, pojmowanych jako techniczne chwyty podania dzieciom umiejętności czytania. Raczej uczy czytania bez jakichkolwiek metod — „sposobem naturalnym“, w którym współuczestniczą wszystkie metody, który jednak z żadną z nich się nie pokrywa, ale tkwi głębiej od nich, w płaszczyźnie dla nich niedostępnej. Nawet ostateczny sens tego, co O. Decroly nazwał „metodą globalną“, polega na tym, że nie jest to właśnie „metoda“ w sensie używanym w XIX stuleciu. „Metoda globalna“, jak się ją stosuje obecnie w reformowanej szkole dla małych dzieci, dąży do czegoś bardziej radykalnego i zasadniczego, niż zmiana układu elementarza (wyraz albo zdanie zamiast

głoski lub zgłoski). Różnica między nią a analityczno-syntetyczną metodą, wychodzącą też z całych wyrazów, polega nawet nie na tym, że ostatnia zaczyna analizę po kilku miesiącach pobytu dziecka w szkole. Ta różnica jest tylko przejawem bardziej głębokiej i zasadniczej różnicy, która polega na tym, że „metoda globalna" zakłada zmianę całej wewnętrznej struktury początkowej klasy szkolnej. Wszystkie dawne metody były bowiem metodami pracy i odpowiednio do tego pierwszy rocznik szkoły, w którym zaczynała się nauka czytania, miał strukturę klasy szkolnej, tę samą strukturę, co i następne roczniki szkoły powszechnej. „Metoda globalna" organizuje natomiast początkową naukę czytania w postaci zabawy, co wymaga przekształcenia całej wewnętrznej struktury klasy pierwszej, traci ona wówczas swój charakter klasy szkolnej i przejmuje strukturę przedszkola we właściwym tego słowa znaczeniu.

Pierwszym, który w istocie postawił już zagadnienie nauki czytania na tej płaszczyźnie, był J. J. Rousseau. Jak wiadomo Rousseau, zgodnie ze swymi ogólnymi założeniami, rozpoczyna naukę czytania z Emilem dopiero wtedy, kiedy w zupełności dojrzała u niego potrzeba czytania, czyli, mówiąc inaczej, kiedy czytanie stało się dla Emila sprawą życiową. Na tym, zdaniem Rousseau, polega cała istota rzeczy. Natomiast nad metodami udzielania Emilowi nauki czytania Rousseau wcale się nie zatrzymuje uważając, że zadanie nauczyciela polega na tym, aby we właściwym czasie odpowiedzieć Emilowi na pytania, które u niego powstaną, kiedy on sam weźmie się do nauki czytania, a czego sam nie może rozwiązać. Nauczyciel będzie się posługiwał nie jakąś uniwersalną metodą, a taką, która okaże się najbardziej podręczna w danym momencie, w danej sytuacji pedagogicznej, odpowiednio do tego problemu, który Emila zatrzymał i pobudził do myślenia. Prawda, że Rousseau uważał za rzecz konieczną sztucznie wywołać u Emila potrzebę umiejętności czytania i robił to bardzo

naiwnie, naciągając fakt otrzymania przez Emila przyjemnego dlań zaproszenia, z którego ten nie korzysta, bo nie umiał przeczytać. Przy tym Rousseau nie widział różnicy między potrzebą utylitarną, tj. zainteresowaniem co do celu praktycznego, a przeżywaniem problemu we właściwym znaczeniu wyrazu, tj. zainteresowaniem o charakterze czysto poznawczym. Ale w tym wyrażała się już ogólna ograniczoność tego racjonalistycznego pojmowania „przyrody", które było punktem wyjścia Rousseau[1]).

Od tej ograniczoności uwolniła się na pozór zupełnie M. Montessori. Przed 30 laty przedstawiła ona sposób nauki czytania, którego sens polega na tym, że dzieci uczą się czytać same, zupełnie nie podejrzewając, że się uczą, dopóki pewnego dnia na żądanie nauczycielki nie „zaczną pisać z taką doskonałością, jakby przez całe życie swoje nie zajmowały się niczym innym, jak tylko pisaniem". Przy tym, oczywiście, nie stosuje się żadnych „metod" udzielania dzieciom nauki czytania. Zdaniem Montessori początkowa nauka czytania nie powinna być przedmiotem tradycyjnego nauczania zbiorowego w klasie, a może być opanowana przez dzieci tylko systemem zajęć indywidualnych. Zajęcia te powinny odbywać się nie według wskazań nauczycielki, lecz drogą takiego doboru podawanego dzieciom dla ich półzabawy-półpracy „materiału dydaktycznego", żeby dziecko samo przez się przerobiło stopniowo wszystkie ćwiczenia, które stanowią fizjologiczną i psychologiczną podstawę czytania i pisania. Tutaj należą indywidualne i stopniowo komplikujące się ćwiczenia w kreśleniu, rozwijające mięśnie, które biorą udział w pisaniu, ćwiczenia w oprowadzaniu palcami liter wzmacniające u dzieci nie tylko optyczne, ale i motoryczne ich przedstawienie, zabawy w łą-

[1]) Por. rozdz. I moich „Podstaw pedagogiki", gdzie staram się wykazać zarówno prawdę poglądów pedagogicznych Rousseau, jak też ich ograniczoność.

czenie liter w wyrazy i inne ćwiczenia, których szczegółowy opis nie jest zadaniem niniejszych rozważań. W następstwie wymienionych ćwiczeń dzieci we wczesnym dzieciństwie, już w przedszkolu, same przez się zaczynają pisać kaligraficznie, a tym samym, oczywiście, i czytać bez zastosowania przez nauczyciela jakichkolwiek metod tradycyjnych.

Braki sposobu nauki czytania Montessori tkwią w ogólnej ograniczoności jej pedagogiki. W innych swych pracach[1]) szczegółowo scharakteryzowałem te braki, które sprowadzają się do następujących punktów: 1. Montessori zastępuje zabawę stanowiącą zasadniczą formę aktywności dziecka w wieku przedszkolnym zajęciami z „materiałem dydaktycznym", sztucznie dobranym tak, że zatraca się spontaniczność i samodzielność dziecka, a jego czynność przybiera charakter ćwiczeń mechanicznych, nawet w szczegółach swych narzuconych z zewnątrz, odpowiednio do sensualistycznej teorii „środowiska", które według Montessori decyduje o rozwoju dziecka. 2. Przy tym dla Montessori rozwój dziecka sprowadza się do rozwijania oddzielnych funkcyj jego organizmu psycho-fizjologicznego, izolowanych jedna od drugiej, wskutek czego problem rozwoju osobowości dziecka, rozwijania go jako strukturalnej istoty duchowej nie znajduje w jej teorii żadnego rozwiązania, a w praktyce zostaje w zupełnym zaniedbaniu. 3. W ścisłym związku z tym atomizmem psychologicznym Montessori pozostaje jej atomizm socjalny, gdyż jej „dom dziecka" jest zbiorem pojedyńczych dzieci, łączących się w grupę społeczną tylko w ćwiczeniach zbiorowych o charakterze gimnastycznym. Zasada chóru, na której społeczne wychowanie dziecka chciał oprzeć F. Froebel, zupełnie jest obca „domowi dziecka", znającemu tylko najbardziej mechaniczną postawę obcowania, postawę „unisono".

---

[1]) Por. rozdz. III moich „Podstaw pedagogiki" oraz mój artykuł „Losy pedagogiki Montessori" w „Przedszkolu" 1935—1936 r., Nr 3—5.

W sposobie nauki czytania Montessori przejawiają się wszystkie wymienione ogólne braki jej pedagogiki: pisanie i czytanie rozdzielone są tutaj na osobne ćwiczenia, określane w szczegółach przez narzucany dzieciom „materiał dydaktyczny". Nawet najmłodsze dzieci zdobywają kaligraficzność w pisaniu, ale wystarczy przeczytać treść tego, co one piszą, aby się przekonać, że słowo pisane w „domu dziecka" nie jest narzędziem życia dziecięcego, nie stało się ono potrzebą rozwoju duchowego dzieci, środkiem organizacji ich w całość społeczną, nie stanowi przedmiotu ich „zdziwienia", tj. nie stawia ich przed problematyką natury poznawczej. Pozostaje ono czysto mechanicznym nawykiem oddzielnych, psycho-fizjologicznych funkcyj, które poza ćwiczeniami z „materiałem dydaktycznym" nie mają żadnego zastosowania w życiu dziecięcym. Dlatego też Montessori uważa za specjalną zasługę swej „metody" tę okoliczność, że już trzyletnie dzieci przy pomocy tej metody łatwo zdobywają umiejętność czytania i pisania, nie zastanawiając się nawet nad pytaniem, czy to właściwie potrzebne.

Pod tym względem „metoda globalna" O. Decroly'ego w porównaniu z Montessori stanowi zdecydowany krok naprzód. Decroly wskazał właściwą drogę, na której braki metody Montessori mogą być usunięte przy zachowaniu tego wszystkiego, co jest w niej właściwego. Zachowując ćwiczenia indywidualne Decroly robi z nich jednak przedmiot zbiorowej zabawy, w której uczestniczy fantazja dziecka (loteryjka, sześciany), a zarazem wiąże czytanie i pisanie ze swobodnym rysunkiem dzieci. Ćwiczenia zatracają tym samym swój mechaniczny charakter „środowiska", które z jednostronną i zewnętrzną konsekwencją określa zajęcia dzieci oraz pozbawia je samoczynności i aktywności. Przy takim nauczaniu proces czytania i pisania nie tylko nie rozkłada się na izolowane ćwiczenia oddzielnych fizjologicznych i psychologicznych funkcyj, ale przeciwnie — czytanie i pisanie zatraca swój samowystar-

czalny charakter (czytania dla czytania, względnie pisania dla pisania) i staje się organiczną częścią ogólnego rozwoju dziecka, rozszerza jego doświadczenie językowe, łącząc się także z rysunkiem, rachunkami, pracą ręczną. Zamiast tradycyjnego „nauczania poglądowego", które według dowcipnej charakterystyki Tołstoja zbyt często polega na tym, że nauczyciel w abstrakcyjnych, niezrozumiałych dla dzieci słowach wyjaśnia to, co im jest dobrze znane z życia (np.: co to jest „rodzina", „tatuś", „matka", „kot" itp.), naukę czytania i pisania wiąże się z tym, co Decroly nazywa „ośrodkiem zainteresowania". Najpierw „ośrodkiem" takim są koledzy, których imiona pisane (i swoje własne) uczeń poznaje, dalej doniczki z kwiatami znajdujące się w klasie a powierzone opiece dzieci, następnie „jesień" ze swymi różnorodnymi atrybutami (jabłko i inne owoce, liście drzew, rynek), Boże Narodzenie, kalendarz pogody itd. Pokonywuje się tu również socjalny atomizm Montessori. Właśnie nauka czytania staje się u Decroly'ego środkiem, którym posługuje się on w celu wzmocnienia tej przejściowej między wspólnotą zabawy a wspólnotą pracy całości socjalnej, charakteryzującej klasę wstępną szkoły. Jak wiadomo, Decroly przypisuje duże znaczenie napisom wyrażającym polecenia i rozkazy: słowo pisane staje się środkiem życia społecznego dzieci, a wykonanie polecenia napisanego staje się sprawdzianem prawidłowości czytania. Zdaniem Decroly'ego mowa ma przede wszystkim funkcję społeczną, tworząc bezpośrednią całość z postępowaniem, czyli z czynnością. Najlepszy więc sposób nauki czytania — to uczynić słowo pisane takim właśnie organicznym elementem obcowania społecznego. Słowo pisane staje się wtedy dziecku potrzebne: wyraża pewien zawsze zrozumiały dlań sens, jest uzasadnione w jego oczach właśnie jako słowo pisane, gdyż odpowiada potrzebie socjalnej dziecka, jego dążności do uczestnictwa w całości

społecznej, która właśnie w końcu fazy przedszkola (6—7 r.) zaczyna się wytwarzać[1]).

Metoda Decroly'ego ma także swoje braki, chociaż w porównaniu z metodą Montessori stanowi ona ogromny krok naprzód. W niektórych ważnych szczegółach jego praktyki, specjalnie zaś jego teorii, można zauważyć ślady tego, że tak samo, jak i Montessori doszedł do swej metody przez pracę z dziećmi upośledzonymi. Decroly jest również przedstawicielem światopoglądu naturalistycznego, zresztą najbardziej mu odpowiadającego jako lekarzowi z wykształcenia. Lecz ten pierwotny naturalizm zostaje u niego znacznie ograniczony tym, że dobrze widzi społeczną stronę procesu wychowania i uznaje niemożliwość sprowadzenia jej do procesów o charakterze czysto biologicznym. Na tym właśnie polega główna zaleta pedagogiki Decroly'ego w porównaniu z pedagogiką Montessori. Podczas kiedy Montessori widzi w dziecku wyłącznie organizm psychofizyczny, dla Decroly'ego dziecko jest nie tylko istotą biologiczną, lecz i społeczną. Dziecko jest członkiem całości socjalnej, której realność wykracza poza realność czysto biologiczną. Dziecko musi umieć orientować się w bycie społecznym, musi być wdrożone do wspólnoty dzieci, zresztą i samo chce wykonywać w niej funkcje socjalne. Jednak na tym wyczerpuje się dla Decroly'ego zjawisko wychowania. Nie widzi on tego, że społeczna warstwa w procesie wychowania nie jest ostatnią warstwą i że wychowanie zawiera w sobie jeszcze warstwę bytu duchowego, czyli wartości kulturowych[2]). Ograniczając się tutaj do zagadnienia nauki czytania możemy stwierdzić, że język stanowi dla Decroly'ego — wskutek jego socjologizmu — wyłącznie środek obcowania społecznego, podczas gdy funkcje mowy są w rzeczywistości o wiele

[1]) Por. szczegóły w książce: A. Hamaide. „Metoda Decroly". „Nasza Księgarnia", 1926, str. 84—114.

[2]) Patrz § 6 następnego rozdziału, gdzie podaję bardziej szczegółową krytykę pedagogiki Decroly'ego.

rozmaitsze. Zawierają w sobie bowiem oprócz tej funkcji społecznej także i funkcję wyrażania się („ekspresji"), artystycznej twórczości oraz funkcję artykulacji (tj. rozdzielania ciągłego „kontinuum", będącego pierwotnym środowiskiem dziecka, na poszczególne logiczne „kategorie"). Zwłaszcza funkcja ekspresji i artystycznej twórczości nie jest w pedagogice Decroly'ego uwzględniona w sposób wystarczający. Przyczyna tkwi w tym, że pod wpływem swego socjologizmu Decroly nie wyznacza w językowym rozwoju dziecka należytego miejsca fantazji, choć nie neguje jej zasadniczo, jak to czyni Montessori.

Właśnie ta ekspresyjna funkcja mowy oraz znaczenie fantazji dla językowego wykształcenia dzieci zostają słusznie uwypuklone w innych analogicznych próbach organizacji początkowego nauczania, które powstały bądź niezależnie od metody Decroly'ego (J. Tichiejewa i J. Sołowjowa w Rosji, siostry Agazzi we Włoszech), bądź pod jego wpływem (J. Wittmann w Niemczech, R. Dottrens i E. Margairas w Szwajcarii). Globalna nauka w tym szerszym i głębszym znaczeniu tego słowa jest stosowana także w nowych angielskich „szkołach dzieci" (infant schools) oraz w przedszkolach Holandii i Danii. Tutaj decydujący wpływ miała Montessori, chociaż, zwłaszcza w Anglii, metoda Montessori łączy się z tradycją freblowską i nie jest stosowana w duchu dogmatycznej ortodoksji. W analogicznym kierunku rozwija się globalna nauka w Czechosłowacji (V. Prihoda, F. i V. Musilowie) i w Polsce (M. Malenowska-Rewera, J. i A. Maćkowiakowie), gdzie teoria i praktyka przedszkola dążą w ogóle do syntetycznego połączenia „materiału dydaktycznego" Montessori z freblowską zabawą (Z. Żukiewiczowa[1]).

---

[1]) J. Tichiejewa i J. Sołowjowa. Jestiestwiennyj sposob obuczenija dietiej gramotie. Piotrogród. 1915. — G. Lombardo-Radice. Il problema dell'educazione infantile. 2 wyd. 1933 (polski przekład w „Przedszkolu", roczn. 1937—1938 i 1938—1939). — R. Dott-

W „Podstawach pedagogiki“ (rozdz. III), i wspomnianym artykule „O losach pedagogiki Montessori“ postawiłem tezę, że słuszne rozwiązanie zagadnienia wychowania przedszkolnego powinno iść w następującym kierunku: zajęcia o charakterze opracowanym przez Montessori muszą zatracić swój charakter pozbawionych życiowego sensu ćwiczeń, a powinny stać się treścią dziecięcej zabawy uduchowionej i owianej przez fantazję. W przedszkolu dzieci tworzą już wspólnotę, chociaż wspólnota ta ma jeszcze elementarną i naiwną formę bawiącego się chóru. Jednak przyszła wspólnota pracy powinna przeświecać w owej wspólnocie chóru, tak samo jak i zabawa powinna zawierać w sobie pierwiastek pracy, początkowo jak gdyby tylko ją prześwietlający, a potem (6—7 lat) występujący w niej w sposób coraz bardziej wyraźny. W ciągu pierwszych lat szkoły zabawa powoli ma być zastępowana przez

---

rens et E. Margairas. L'apprentissage de la lecture par la metode globale. — The Nursery and Infant School. Report of the Consultative Committee of the Board of Education. 1931. — J. Wittmann. Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule, 1 wyd. 1929. — V. Prihoda. Globalni metoda. Praha, 1932 (po niemiecku: Globalmethode, 1934). — F. i V. Musilové. Prejavy. Pokus v celistvé vyucovynie a vychovu prejavovu prvého skolského roku. Kniznica „Nasej skoly“, sv. 3. Praha, 1927. — M. Malenowska-Rewera i Fr. Głębowicz. Metoda rodzima w elementarnym wychowaniu i nauczaniu. Kraków, 1932. — Świetną charakterystykę globalnej nauki w klasie pierwszej szkoły podaje książka: F. Korniszewski i J. A. Maćkowiakowie. Nauczanie początkowe. „Nasza Księgarnia“, 1938. Teoretyczne uzasadnienie globalnej organizacji nauczania początkowego w świetle psychologii dziecka, podane przez F. Korniszewskiego, jest tu uzupełnione ciekawymi wypisami ze sprawozdań z własnej pracy J. i A. Maćkowiaków w trzyklasowej szkole powszechnej w Mosinie (w Poznańskiem). Książka zawiera także dokładną bibliografię zagadnienia początkowego nauczania. — Uzasadnienie syntezy Froebla i Montessori przez Z. Żukiewiczową, p. w jej rozprawie „Dydaktyka przedszkola“ w tomie II „Encyklopedii Wychowania“.

pracę, fantazja zaś przez rzeczywistość, mianowicie przez rzeczywistość środowiska regionalnego, bezpośrednio otaczającego dziecko, i równolegle z tym postępuje wdrożenie dziecka do wspólnoty pracy. Dla wymienionych powyżej prób nauki globalnej charakterystyczne jest właśnie to, że nie tylko wprowadzają słowo pisane jako środek życia społecznego dzieci, co było punktem wyjścia „globalnej metody" Decroly'ego, lecz także czynią je przedmiotem i środkiem owianej fantazją zabawy, i to dużo wcześniej, zanim dzieci zaczną naprawdę, w sposób systematyczny, uczyć się czytania i pisania. Prawdziwe czytanie i pisanie odsuwa się aż do końca pierwszego roku nauki globalnej, ale już od samego początku słowo pisane staje się narzędziem i potrzebą powszedniego życia dziecka w szkole razem z innymi środkami wyrażania się, jak rysunek, praca ręczna (wycinanie z papieru i kartonu, modelowanie, wykorzystanie pudełek od zapałek itp.), rachunki w zakresie pierwszego, a potem i drugiego dziesiątka.

Rzecz zrozumiała, że z początku dzieci tylko zapamiętują słowa pisane, nie tyle czytają je, ile rozpoznają i odgadują, nie tyle piszą, ile „odwzorowują" i rysują. Skądinąd dzięki temu, że ciągle używają pisanych słów w swych czynnościach społecznych i zabawowych, zaczynają przeżywać zagadnienie alfabetu, zastanawiają się nad problematyką liter i odkrywają własnym wysiłkiem tajemnicę czytania. Nauczycielka musi wykorzystać te pierwsze etapy powolnego wdrażania się dziecka do wspólnoty szkolnej oraz przekształcenia jego zabawy w pracę, żeby rozwinąć żywą mowę dzieci (pierwsze lekcje nie są lekcjami czytania i pisania, lecz mówienia i słuchania), a z drugiej strony cielesne funkcje, biorące udział w procesie pisania (przy pomocy ćwiczeń proponowanych przez Montessori, jednak ujętych w postaci zabawy). Przy należytej organizacji takich ćwiczeń w mówieniu i rysowaniu dzieci będą na początku drugiego półrocza już zupełnie przygotowane do rozpoczęcia właściwej nauki czytania i pisania.

Nauka ta zaczyna się oczywiście od wyrazów i nawet prostszych zdań. Ale owe pisane słowa nie tylko są pokazywane dzieciom przez nauczyciela na tablicy ściennej lub na kartkach w ciągu nielicznych minut poświęconych czytaniu, lecz należą do całego otoczenia szkoły, w którym dzieci żyją, są środkami obcowania i wyrażania się, którymi dzieci ciągle posługują się w swych zabawach i w swym życiu społecznym — tak samo, jak posługują się słowem mówionym, chociaż ilość pisanych słów przez dzieci używanych jest znacznie bardziej ograniczona i powiększa się stopniowo w sposób powolny. Równolegle stosuje się ćwiczenia w cieniowaniu figur geometrycznych, potem również indywidualne ćwiczenia z literami glansowanymi, wreszcie gry społeczne (loteryjka) ze składaniem z liter znanych już słów. Tak samo, jak metoda całych „wyrazów", jest w tym globalnym nauczaniu tylko kośćcem, który obrasta w ciało dopiero przez używanie pisanych słów jako narzędzi życia dziecinnego, także i te ćwiczenia i zabawy z literami są czymś zupełnie innym, niż „metoda głoskowa". We wszystkich bowiem „metodach" litery i nawet wyrazy zostają martwą, pozbawioną życiowego sensu materią, w globalnym zaś nauczaniu żyją, stanowią przedmiot samorzutnej czynności dzieci, są naturalnym elementem zabaw i wywodzącego się z nich życia społecznego. Z biegiem czasu gromadzą się u dzieci własne spostrzeżenia o tych pisanych, ale żywych słowach i ze wzrostem tego językowego ich doświadczenia powstają u nich pytania, dzieci zaczynają przeżywać problematykę abecadła i starają się ją sobie rozwiązać. Jest to chwila, kiedy nauczycielka może i powinna dopomóc dzieciom w samorzutnie powstającej analizie wyrazów, które aż dotąd były narzędziem zabawowej czynności dzieci, ale teraz stają się także przedmiotem ich zainteresowania poznawczego. Chwile, kiedy należy zacząć analizę oraz kolejność jej prowadzenia, nie są określone z góry, według jakiegoś abstrakcyjnego systemu, lecz decyduje o nich faktyczny wzrost językowego doświad-

czenia dzieci, charakter tego, jak rzeczywiście przeżywają problematykę abecadła. W różnych klasach, nawet u różnych uczniów jest on różny. Sztuka nauczyciela polega na tym, żeby we właściwej chwili podać dziecku lub całej grupie dzieci podnietę, której właśnie potrzebują, oświetlić im jednym promieniem pytanie, nad którym się zastanowiły. Będzie on niewątpliwie używał przy tym analizy, ale jakże odróżnia się owa żywa analiza od tego mechanicznego sposobu nauki, który nosi nazwę „metody analitycznej".

Zresztą ów żywy sposób nauczania globalnego, posługujący się wyrazami pisanymi jako słowami żywymi, nie wyklucza ani systematyczności, ani nawet „pedantyzmu". Systematyczność musi cechować dobór wyrazów, które są stopniowo podawane dzieciom przez nauczycielkę. Dobierając wyrazy nauczyciel powinien mieć na myśli potrzeby przyszłej analizy. Pod tym względem system abecadła określa rozwój językowego doświadczenia dzieci. Jednak, będąc dobrze znany nauczycielowi, system ten zostaje dla dzieci utajony. Tylko prześwieca on we wzroście ich zasobu słownego, przenika w sposób dla dzieci niewidoczny słowa pisane, których dzieci używają w swym życiu. System ten nie jest narzucony im z zewnątrz, jako coś gotowego. Sama analiza przy tym postępuje etapami. Każdy etap kończy się krótką, parominutową lekcją, w której w sposób systematyczny powtarza się to, co dzieci faktycznie już sobie przyswoiły. Tak z zabawy, z życiowych „zajęć" wyłania się powoli właściwa lekcja, lekcja „nauki czytania". Im dalej, tym częściej urządza się takie lekcje, tak że w końcu roku szkolnego lekcje te stają się już punktem ciężkości całego nauczania, razem z lekcjami rachunków, które w analogiczny sposób wyłaniają się z nauki globalnej. Nadchodzi czas, kiedy całe abecadło może być podane dzieciom w sposób systematyczny jako powtórzenie tego, co dzieci już dobrze wiedzą, jako uzupełnienie ewentualnych luk i zaokrąglenie wiadomości już nabytych.

AKADEMIA SZTUKI GENERALSKIEJ
BIBLIOTEKA
Bydgoszcz

Podczas tej etapami odbywającej się analizy można z pożytkiem stosować i rozkładanie wyrazów na zgłoski, żeby dzieci poznały także i sylabę jako podstawowy element słowa. Decroly poleca nawet, żeby nauczycielka podczas wspomnianych etapowych lekcyj zestawiała razem z dziećmi tablicę zgłosek najczęściej powtarzających się w wyrazach przez dzieci analizowanych. Nauczycielka pisze zgłoski na tablicy, dzieci zaś w swych zeszytach. W końcu roku można powtórzyć jako całość tę stopniowo i przez same dzieci zestawioną tablicę „normalnych zgłosek", ale jakże inaczej wygląda owa „metoda zgłoskowa" w tym globalnym nauczaniu, w którym używa się jej tylko jako pobocznego narzędzia i jednego z momentów znacznie szerszej całości, a nie jako wyłącznej metody całej nauki czytania. Systematyczna nauka czytania jest więc ukoronowaniem językowego rozwoju dzieci, odbywającego się w ciągu całego roku (albo nawet dwóch lat), jest kośćcem, a nie początkiem nauki czytania. Tak samo i elementarz przestaje być głównym narzędziem nauki czytania. Staje się zwięzłym streszczeniem tego, co dzieci już faktycznie wiedzą. Dostają go też do rąk w końcu roku szkolnego jako załącznik do pierwszej czytanki, którą otrzymają przed rozejściem się na wakacje, żeby ją faktycznie czytać, a nie dopiero uczyć się według niej czytania.

Globalna nauka czytania jest więc czymś znacznie szerszym niż tylko metodą całych wyrazów. Pisane słowo nie jest w niej osobnym przedmiotem nauki, lecz staje się organicznym składnikiem szerszego całostkowego nauczania, skupionego koło życiowych zainteresowań dzieci. Nie będąc „metodą" nauka globalna posługuje się wszystkimi metodami jako częściowymi momentami całostkowego procesu wychowania. Poszczególne metody stają się w niej jawnie tym, czym w istocie swojej są i zawsze były — środkami technicznymi, których w nauczaniu całostkowym używa się według konkretnej sytuacji i faktycznej potrzeby, które mają tylko warunkowe

i częściowe, a nie uniwersalne znaczenie. Globalna nauka posługuje się zarówno „analizą", jak i „syntezą", ale ta analiza i synteza, będące w niej momentami szerszej całości, spełniają zupełnie inną funkcję i mają zupełnie inny charakter, niż w zwykłych metodach analitycznych i syntetycznych.

4. Globalna nauka czytania jako składnik szerszego nauczania globalnego

Z wyżej uzasadnionego ujęcia globalnej nauki czytania wypływa szereg właściwości praktycznych, odróżniających ją od wszystkich poprzednich „metod" nauki czytania. Metody te były wyłącznymi narzędziami nauki czytania, do której ograniczało się całe wykształcenie językowe dziecka. Natomiast w globalnym nauczaniu czytanie i pisanie staje się organicznym składnikiem, tylko jedną stroną znacznie szerszego wykształcenia językowego. Wykształcenie to zaczyna się od nauki mówienia, która raczej powoli i stopniowo uzupełnia się używaniem słowa pisanego (drukowanego) i dopiero w końcu pierwszego roku staje się czytaniem właściwym. Że nauka czytania powinna być poprzedzona nauką mówienia, jest to wspólny postulat tak współczesnej pedagogiki, jak i lingwistyki. Tak np. znany językoznawca szwajcarski Ch. Bally, dokładnie omawiając to zagadnienie w swojej świetnej książce poświęconej „kryzysowi języka francuskiego"[1]), pisze: „Pierwsze wypracowania (compositions) muszą być ustne, ba nawet powinny mieć formę dialogu". Dokładne opracowanie programu takiego nauczania w ustnej mowie, na którym dopiero buduje się nauka czytania, podał J. Wittmann na podstawie doświadczenia kierowanej przez niego eksperymentalnej szkoły przy akademii pedagogicznej w Kolonii[2]). Dobre przykłady takiego

---

[1]) Ch. Bally, La crise du français. Notre langue maternelle.

[2]) Por. wspomnianą wyżej książkę Wittmanna: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analitisch-synthetischen Unterrichts.

nauczania w mówieniu („ustnych wypracowań“ w sensie Bally) znajdzie czytelnik także we wspomnianym już dzienniku J. i A. Maćkowiaków[1]). W ten sposób nauka czytania przestaje być celem w sobie. Staje się środkiem i składnikiem obszerniejszego wykształcenia językowego, mającego własne zadania poza samą umiejętnością czytania.

Drugą właściwością globalnego nauczania jest to, że głośne czytanie jest poprzedzane przez czytanie ciche („mowę wewnętrzną“). Tę cechę globalnej nauki czytania specjalnie podkreśla O. Decroly, który nawet nazywa swą metodę „metodą czytania wzrokowego“[2]). Jeżeli słowo pisane ma być narzędziem życia dziecięcego, musi i czytanie być przede wszystkim spostrzeżeniem myśli, treści życiowej, wyrażonej w symbolach, a nie spostrzeżeniem samych symbolów, tj. czytaniem dla samego czytania, którego zadaniem jest sama technika czytania. Ale właśnie głośne czytanie, jak słusznie mówi Ch. Bally[3]), „nie może być z początku niczym innym, jak tylko mechanicznym ćwiczeniem w wyodrębnianiu liter i ich wymawianiu“. „Napięcie uwagi, której wymaga artykulacja słów i zdań, czyli przejście od formy graficznej do formy akustycznej, zawsze zatrzymuje, a często nawet paraliżuje rozumienie tekstu u dojrzałych czytelników, tym bardziej u dzieci, a specjalnie u początkujących“. Dlatego w globalnym nauczaniu używa się głośnego czytania z początku tylko przy nadającej się sposobności, a nie systematycznie: a więc to lub owe dziecko przeczyta głośno napis na szufladzie, pod rysunkiem, polecenie pokazane na tablicy, cennik towarów podczas zabawy w sklep itp. Głośne czytanie z książki jest sprawą znacznie późniejszą. Można je zacząć dopiero w końcu roku, kiedy dzieci

---

[1]) F. Korniszewski i J. A. Maćkowiakowie. Nauczanie początkowe. Str. 149 n., 177 i inne.

[2]) Por. przytoczoną wyżej rozprawę M. Grzegorzewskiej, str. 20.

[3]) Cyt. dzieło, str. 69 n.

dostaną już do rąk swą pierwszą czytankę. Wtedy któryś z lepszych uczniów czyta krótkie opowiadanie z książki, wszystkie dzieci słuchają z zamkniętymi książkami, tj. słuchają dla jego treści, a nie dla samego ćwiczenia w czytaniu, przy którym treść i sens prawie zupełnie się zatracają. Takie opowiadanie mimo swojej zwięzłości powinno mieć sens zrozumiały dla dzieci i mogący je naprawdę zająć. Nadejdzie czas, kiedy wszystkie dzieci potrafią czytać głośno i przy tym nie mechanicznie, lecz z ekspresją, tj. wyrażając modulacją głosu własne wrażenie z treści czytanego tekstu, a więc od razu i bezpośrednio rozumiejąc jego sens.

Tołstoj, który potrafił w swojej czytance podać opowiadania w trzech — sześciu zdaniach zawierające głęboki sens, a doskonałe pod względem formy literackiej, zostaje aż dotąd wzorem dla autorów czytanek. — Niezastąpionym materiałem wychowania językowego, z którego dużo skorzystał Tołstoj w swej czytance, jest w tym wieku bajka. Bajka jest wytworem literackim o strukturze najbardziej pokrewnej strukturze zabawy. Jak i zabawa zaspokaja się ona samym obrazem fantazji. Nie troszczy się o to, aby ująć szczegóły fabuły w kategoriach rzeczywistości. Fabuła jest w bajce tylko „przedstawiona, jakoby była rzeczywistością", a nie „przeprowadzona na płaszczyźnie rzeczywistości" („gesetzt als Wirklichkeit", a nie „umgesetzt in Wirklichkeit", używając trafnego określenia różnicy między zabawą a pracą, które podaje Ch. Bühler). Tym różni się ona od noweli lub powieści, w której treść, chociażby urojona, jest umotywowana jak rzeczywistość. Dlatego też tam, gdzie się odrzuca fantazję, odrzuca się zarazem i zabawę, i bajkę. Tak właśnie postępuje Montessori. Bajka — powiada — odciąga dziecko od rzeczywistości, podczas kiedy przygotowanie do rzeczywistości jest właśnie główniejszym zadaniem wychowania. Jednak doświadczenie wykazało, że dziecko wychowane w duchu „realizmu" fantazjuje po dawnemu interpretując w przedziwny sposób wszystkie te „opowiadania realne" z życia i techniki współczesnej, którymi je karmią, a tylko fantazja jego ubożeje i załamuje się. Niezaspokojone przez realizm, a nie przyzwyczajone do rozróżniania między światem realnym a fantazją, dziecko staje się „marzycielem". Nic dziwnego, że w sowieckiej pedagogice, która na początku odrzucała bajkę na rzecz krańcowego realizmu, obserwujemy już od kilkunastu lat rehabilitację bajki z całą dokładnością potwierdzającą tezę, którą już poprzednio przed-

stawiłem w „Podstawach Pedagogiki": dziecko powinno samo w sposób aktywny przezwyciężyć bajkę, która w swych wzorach narodowych i klasycznych stanowi jeden z lepszych tematów jego czytania (i książki do czytania). Wtedy tylko fantazja dziecka, nie doznając załamania, zamiast odwracać je od rzeczywistości, stanie się potężnym środkiem rozumienia przez nie zarówno rzeczywistości realnej, jak i utworów artystycznych. Por. rozprawę K. Czukowskiego „Prawo do bajki" w jego świetnej książce „Od dwuch do piati", Moskwa, 1935 (po polsku w skrócie „W obronie bajki" w „Wiadom. Literackich", 1934, nr 52-53). W drugiej rozprawie tej samej książki pt. „Mądre niedorzeczności" Cz. pokazuje, że niedorzeczności bajek i dziecięcych wierszyków, w których świat często okazuje się wywróconym do góry nogami („topsy-turvy world" według terminologii angielskiej), nie tylko nie pomniejszają, lecz odwrotnie — wzmacniają w dziecku poczucie rzeczywistości. Jak dziecko wyrabiające na plaży ciastka z piasku nie będzie ich jadło, tak samo normalne dziecko zdaje sobie sprawę z niedorzeczności świata bajecznego. Niedorzeczności bawią je właśnie dlatego, że rozumie, iż są niedorzecznościami, a przeto utwierdzają je w rozumieniu praw świata rzeczywistego.

W globalnym nauczaniu elementarz nie jest więc źródłem i początkiem nauki czytania, lecz raczej jej streszczeniem i końcem. Dzieci uczą się czytać nie według elementarza, lecz według pisanych wyrazów i zdań, z którymi mają do czynienia w swoim życiu zabawowym i społecznym. Pierwszymi tekstami do czytania są wyrazy i zdania układane przez nauczycielkę razem z uczniami odpowiednio do tego, o czym była mowa i co robiło się w klasie. Elementarz tylko streszcza w sposób systematyczny wyniki analizy przez dzieci już wykonanej, tj. to, czego dzieci już się nauczyły w żywym doświadczeniu. Ma więc charakter „elementarza ruchomego", który nauczycielka układa w każdej klasie, w każdym roku na nowo. Oddzielne kartki tego elementarza odtwarzają stopniowo etapy analizy, o jakich była mowa poprzednio. Kartki te nawiązują do żywego doświadczenia dzieci w klasie, ułożone są jednak tak, że mają na myśli system abecadła, który prześwieca w tym samorzutnym elementarzu, chociaż zostaje dla dzieci na razie ukryty.

Rozwiązaniu zagadnienia takiego ruchomego elementarza bardzo by sprzyjała współpraca wstępnej klasy szkolnej (lub starszej grupy przedszkola) ze szkołą II albo III stopnia, która ma do dyspozycji swoją własną drukarenkę. Starsi uczniowie mogliby tutaj z polecenia nauczycielki klasy wstępnej drukować oddzielne wyrazy (imiona dzieci, nazwy przedmiotów itp.), polecenia i przepisy karności, a następnie krótkie teksty odpowiednio do potrzeb realnych; dzieci zaś same mogłyby wycinać je i naklejać na kartonie. Młodzi drukarze mieliby poczucie, że wykonują oni pracę bezpośrednio pożyteczną dla młodszego rodzeństwa. Z biegiem czasu i tutaj wytworzyłaby się swoista rutyna, która jednak nigdy nie powinna opanowywać nauczyciela. Dlatego to tak sprzeczne jest z samą ideą globalnej nauki czytania przymusowe jej wprowadzenie do szkoły. Jedyny sposób rozpowszechnienia tej metody — to gruntowne zreformowanie kształcenia nauczycieli przez stanowcze pokonanie tej tradycji pedagogizmu, o której była mowa na początku tego rozdziału. Szczególnie szkoła aktywna, której organiczną częścią staje się globalna nauka czytania, utrzymuje się nie przez wskazania obowiązujące i recepty metodyczne, a przez nauczyciela aktywnego, który nie poddaje się narzucającej się na każdym kroku rutynie, przez nauczyciela typu twórczego — entuzjastę w swym zawodzie. W nowej szkole aktywnej nauczyciel nie tylko nie schodzi na plan ostatni, ale przeciwnie staje się istotnym ośrodkiem szkoły.

Przeciwnicy globalnej nauki czytania, nie odróżniając jej od metody wyrazowej, twierdzą, że umie czytać tylko ten, kto umie analizować wyrazy i składać je z elementów, nie zaś ten, kto umie tylko rozpoznawać całokształty pewnej ilości słów. Mają oni niewątpliwie rację, chociaż twierdzenie to nie zawiera w sobie całej prawdy. Naprawdę bowiem umie czytać tylko ten, kto chwyta wyrazy od razu jako całości znaczeniowe i zatem bezpośrednio, od razu, nie powtarzając głośno lub po cichu tekstu przeczytanego, nie składając wyrazów z głosek, rozu-

mie sens tekstu. Dokąd dziecko nie umie analizować i składać wyrazów, lecz zna tylko całokształty pewnej ilości słów, wyrazy zaś dlań nieznane tylko zgaduje, nie umie jeszcze czytać, zresztą tak samo, jak i dziecko, które dla zrozumienia sensu słów musi składać je z głosek i wymawiać. Bez umiejętności analizowania i syntetyzowania nie ma jeszcze prawdziwego czytania, ale również nie ma go i bez umiejętności bezpośredniego chwytania myśli z całokształtów wyrazów. Przyswojenie przez dziecko umiejętności czytania w tym prawdziwym sensie słowa nie może być oczywiście sprawą jednego roku, jest ono właściwie jednym z zadań całego pierwszego stopnia szkoły, a nawet szkoły w ogóle: łączy się bowiem z przyzwyczajeniem do rozumnej lektury. Ale pierwiastki takiego czytania, posługującego się tekstami o treści dostępnej dzieciom, mogą być już przyswojone ku końcowi pierwszego roku, co w dawnej szkole, która przez czytanie rozumiała głośne odcyfrowywanie przez dziecko liter i składanie z nich wyrazów, było rzadkością.

Kiedy w globalnym nauczaniu zaczyna się właściwa nauka czytania? We wspomnianej książce J. Wittmann pisze: „Pierwsza nauka czytania i pisania powinna rozpoczynać się dopiero wtedy, gdy dzieci dostatecznie umocniły się już w swej zdolności uważania (zakres uwagi, jej skupienie, trwałość i odległość przedmiotu uwagi), w swej zdolności przyjmowania i odtwarzania obrazów, a także w swej mowie, tj. nie wcześniej niż w drugim półroczu pierwszego roku szkolnego. Wszystkie wymienione efekty osiąga się bez specjalnego trudu w nauczaniu całostkowym, posługującym się zabawą, śpiewem, rozmową, rysunkiem, modelowaniem i zajęciami ręcznymi". Wittmann ma zupełną rację, jeżeli przez naukę czytania rozumieć systematyczną analizę i składanie wyrazów. O ile jednak analiza wymaga specjalnego doświadczenia językowego, które dzieci zyskują przy pomocy używania pisanych wyrazów w swych wymienionych przez Wittmanna czynno-

ściach (zabawach, śpiewie, rozmowach, rysunku, modelowaniu, zajęciach ręcznych), o tyle nauka czytania zaczyna się już wcześniej, od chwili, kiedy dzieci łączą po raz pierwszy wzrokowy obraz pisanego wyrazu z odpowiadającym mu słowem słyszanym i mówionym oraz z jego sensem. Skądinąd analiza odbywa się etapami, ostatnim jej etapem jest systematyczne powtórzenie całego alfabetu, które, będąc tylko wyjaśnieniem i zaokrągleniem tego, co dzieciom z praktyki jest już dobrze wiadome, potrzebuje zaledwie kilku lekcyj. Dlatego też, choć nauka czytania w tradycyjnym znaczeniu będzie przesunięta pod koniec roku szkolnego, faktycznie jednak już od samego początku dzieci, nie wiedząc o tym, uczą się czytać w tym sensie, że zdobywają całe to przygotowanie fizjologiczne i psychologiczne, a w szczególności doświadczenie językowe, które jest niezbędne do tego, aby nauka czytania mogła być aktualizowana.

Przypuszczenie, że takie przesunięcie prowadzi do straty czasu, jest nieuzasadnione. System analizowania i składania poznają dzieci znacznie później niż przy dawnych metodach, ale umiejętność czytania właściwego, tj. chwytania słów od razu jako całości znaczeniowych i uświadamiania sobie natychmiast sensu przeczytanego, dzieci zdobywały i przy dawnych metodach w najlepszym wypadku dopiero pod koniec roku szkolnego. Zresztą ówczesny sprawdzian skuteczności dawnych metod („wcześniej lub później o kilka miesięcy lub tygodni") miał sens wtedy, kiedy chodziło o jak najprędsze pokonanie samej techniki czytania, która wypełniała prawie całą początkową naukę szkolną i uważana była za jedyną bramę otwierającą wszelkie nauczanie treściowe otrzymywane wyłącznie z książki. Ponieważ w globalnym nauczaniu czytanie i pisanie tracą charakter wyłącznej techniki i stają się organicznym składnikiem szerszego wykształcenia językowego oraz całostkowego rozwoju duchowego dziecka, kwestia „o kilka miesięcy wcześniej lub później" traci wszelkie znaczenie.

W globalnym nauczaniu nauka czytania nie tylko jest pogrążona w szerszym prądzie wykształcenia językowego, ale łączy się także z rachunkami. Globalna nauka tworzy całość, której treść ma charakter zabawowy i która posługuje się rozmową, śpiewem, rysunkiem, modelowaniem, zajęciami ręcznymi tak samo, jak czytaniem, pisaniem i rachunkami. Początkowe nauczanie rachunków odbywa się w sposób analogiczny — bez stosowania jednej wyłącznej metody, lecz przez połączenie tych metod (syntetycznej „metody liczenia" i analitycznej „metody obrazów liczbowych), które w metodycznej literaturze XIX w. prowadziły spór o pierwszeństwo. I tutaj chodzi przede wszystkim o to, żeby uczynić liczbę i działania z liczbami życiową potrzebą dzieci, tj. żywym elementem ich czynności, których treść ma charakter zabawowy. Liczenie ustne, liczenie symboliczne, początki rachunku pamięciowego, dodawanie i odejmowanie, pojęcia sumy i różnicy mogą być przyswojone przez dzieci, zanim jeszcze nauczyły się posługiwać cyframi[1]). Wprowadzanie cyfr może postępować etapami równolegle z wyodrębnianiem liter przy pomocy analizy. I tutaj oczywiście powinien być stosowany ścisły system, jasny dla nauczyciela, ale utajony przed dziećmi i tylko od czasu do czasu występujący na jaw w postaci kilkuminutowych lekcyj, powtarzających w sposób systematyczny to, co dzieciom jest już dobrze znane z własnego doświadczenia zdobytego przy rozwiązywaniu życiowych, matematycznych zadań. Wprowadzeniem całego systemu cyfr razem z jedynką i zerem, otwierającego drogę do liczenia piśmiennego, kończy się w pierwszym roku nauka globalna, podczas której dzieci przyswoiły już sobie rachunek pamięciowy, tj. dodawanie i odejmowanie w zakresie 20. Nie możemy zastanawiać się tutaj dłużej nad

---

[1]) Por. znaną pracę C. Laisant'a: Nauczanie początków matematyki. W-wa, 1908, także świetną książkę Borisow i Satarow. Żiwyje czisła. Moskwa, 1921.

tym zagadnieniem. Problem początkowej nauki rachunków jest zupełnie analogiczny do problemu początkowej nauki czytania. Dlatego też we wszystkich wspomnianych wyżej opisach nauki globalnej (Decroly, Wittmann, Musilowie, Maćkowiakowie) nauka rachunków łączy się z nauką czytania w jedną nierozerwalną całość.

5. Globalne nauczanie jako przebudowa wewnętrznej struktury klasy początkowej

Istota globalnej nauki czytania w niniejszym jej ujęciu powinna być teraz jasna dla czytelnika. To nie jest nowa „metoda", lecz wyrzeczenie się wszelkich metod w tym znaczeniu, jak pojmowała je tradycja pedagogizmu. Nie jest to nawet globalna nauka czytania, bo czytanie staje się w globalnym nauczaniu tylko jednym składnikiem szerszej całości, łączącej w sobie oprócz czytania i pisania także rachunki oraz rozmowy, śpiew, zajęcia ręczne, rysunek, modelowanie, przy czym wszystkie te czynności odbywają się w postaci owianej fantazją zabawy. Globalna nauka czytania oznacza więc przebudowę całej wewnętrznej struktury klasy początkowej, która staje się bliższa przedszkolu niż szkole właściwej.

To oddzielenie pod względem struktury klasy początkowej od szkoły nie tylko jest umotywowane psychologią okresu średniego dziecięctwa (5—7 r.), lecz wiąże się i z nowym ujęciem pracy szkolnej przez pedagogikę współczesną. Podczas kiedy w dawnej biernej szkole praca uczniów była organizowana na zasadzie abstrakcyjnej ogólności, w nowej aktywnej szkole dominuje zasada konkretnej całości. W swych „Podstawach pedagogiki" (rozdz. IV) starałem się szczegółowo wytłumaczyć, na czym polega ta różnica[1]). Tutaj wystarczy tylko przypomnieć główne cechy współczesnego ujęcia pracy szkolnej. W szkole biernej lekcja odbywała się w następujący spo-

[1]) Patrz także „Szkoła i demokracja na przełomie" rozdz. II.

sób: każdy uczeń powtarzał oddzielnie ten sam wzór pokazany mu przez nauczyciela, który ze swej strony odtwarzał wzór narzucony mu z zewnątrz przez obowiązkowy program. Nie było wśród uczniów żadnego współdziałania (oprócz nielegalnego), gdyż każdy uczeń powinien był odtwarzać właśnie to samo, co i jego sąsiad. Praca jednego ucznia nie uzupełniała pracy drugiego, lecz była do niej równoległa i wobec niej obojętna. Całość klasy polegała tylko na wspólnym pomieszczeniu i jednakowości wzoru, który każdy uczeń siedzący obok innych powinien był reprodukować; podobnie „karność" polegała na mechanicznym posłuszeństwie. Natomiast szkoła czynna chce uczynić z klasy prawdziwą wspólnotę pracy, opartą na współdziałaniu uczniów. Nauczyciel daje całej klasie wspólne zadanie, które uczniowie realizują jako gromada wspólnym wysiłkiem. W tej wspólnej pracy wysiłek jednego uzupełnia wysiłki innych kolegów, wysiłki wszystkich zazębiają się wzajemnie. Każdy zajmuje w powstającej w ten sposób całości swoje niezastąpione, a więc indywidualne miejsce. Nauczyciel kieruje tą wspólną pracą klasy, która wytwarza coś nowego, czego przedtem nie było, nie ogranicza się więc do odtworzenia gotowego wzoru. W ten sposób praca w szkole jednocześnie uspołecznia się oraz indywidualizuje, podczas kiedy w dawnej biernej szkole praca była rozproszona i niwelizowana.

Wystarczy przemyśleć tę nową, na zasadzie konkretnej całości opartą strukturę pracy w szkole aktywnej, żeby stwierdzić, że początkowe nauczanie czytania, pisania, a także rachunków i innych formalnych sprawności (czyli sprawności ekspresyjnych) nie może być organizowane na podstawie tej struktury pracy czynnej. W początkowej nauce, czy to będzie nauka czytania lub pisania, czy rachunków lub rysunku, chodzi bowiem przede wszystkim o przyswojenie przez każde dziecko oddzielnie tych samych pierwotnych sprawności, często nawet tych samych nawyków o charakterze pierwotnych funkcji fizjologicznych. Lekcja, jako praca organizowana na

zasadzie współdziałania, zakłada już opanowanie przez dzieci tych nawyków. Brać czynny udział w niej mogą dzieci, które umieją nie tylko wyrażać swe myśli w mowie, lecz i pokonały już pierwszą „tajemnicę" czytania oraz liczenia i mierzenia.

Początkowa nauka czytania (zresztą tak samo, jak i rachunków) może być organizowana w dwojaki sposób. Albo tak, jak w dawnej szkole, tj. jako praca mechaniczna: nauczyciel siedzi na podwyższeniu pokazując uczniom wzorzec, a wszyscy uczniowie, siedząc rzędami na ławkach, powtarzają równocześnie jeden i ten sam wzorzec, przy czym charakter pracy zasadniczo nie zmienia się od tego, że nauczyciel zamiast zmuszać dzieci do powtarzania tego, co powiedział, posługuje się tzw. „metodą katechetyczną", sztucznie wydobywając od nich odpowiedź pożądaną, ani od tego, że posługuje się on metodą całych wyrazów, a nie metodą głoskową, zgłoskową lub analityczną. Albo też początkowa nauka czytania organizuje się jako aktywna działalność dzieci: wtedy przyjmuje ona postać zabawy i wychodzi poza obręb szkoły, gdyż nie poddaje się organizacji w ten sposób, w jaki współczesna szkoła aktywna stara się organizować pracę zbiorową w klasie. Na tym polega niewątpliwa słuszność Montessori, która przenosi początkową naukę czytania i pisania do przedszkola. Jednak chodzi nie o to, żeby rozpoczynać naukę czytania we wcześniejszych latach i nawet nie o to, ażeby uczynić przedszkole obowiązkowym. W krajach, gdzie przedszkole nie jest jeszcze powszechne i obowiązek szkolny rozpoczyna się dopiero od 6 lub nawet 7 roku, można i należy przebudować wstępną klasę szkoły według modelu przedszkola. Klasa wstępna powinna stać się przedszkolem we właściwym tego słowa znaczeniu, tj. klasą mającą strukturę przedszkola, ale jednocześnie i przygotowującą już do szkoły. Ma ona zadanie: 1. przygotować dziecko do przejścia od zabawy do pracy, od wspólnoty opartej na zasadzie bawiącej się gromadki do wspólnoty opartej na pracy zbiorowej i 2. wyposażyć dziecko w te wszystkie na-

wyki, które taka praca zakłada. Umiejętność czytania i pisania jest właśnie jednym z takich nawyków: rozpoczyna się jako czysto indywidualne ćwiczenia przeprowadzone w formie zabawy, a w końcu roku przechodzi w zbiorowe systematyzowanie doświadczenia językowego, nagromadzonego przez klasę, w zbiorowe rozwiązywanie przeżytej przez dzieci w tym doświadczeniu problematyki abecadła.

Przedstawione wydzielenie klasy wstępnej ze szkoły, przekształcenie jej na klasę przygotowującą do szkoły właściwej stanowi jedną z charakterystycznych tendencyj przeprowadzanej w naszych oczach przebudowy całego systemu szkolnego. Tego rodzaju zmiana uwarunkowana jest nie tylko wpływem pedagogiki przedszkola na pedagogikę szkolną, ale i przeciwnie — coraz większym uświadamianiem sobie przez szkołę swojej własnej odrębnej od przedszkola struktury i to w tym większym stopniu, im bardziej szkoła współczesna usiłuje stać się szkołą aktywną. Dopóki cała praca w szkole opierała się na zasadzie abstrakcyjnej ogólności, mogła jedna i ta sama niezmienna struktura obejmować tak sześcioletnie dzieci, jak i młodzież od 17 do 18 lat, określając w jednakowy mechaniczny sposób tak początkową naukę czytania, jak i np. naukę algebry. W takiej niwelacji uczniów i przedmiotów nauki przejawiał się właśnie abstrakcyjny i mechaniczny charakter dawnej biernej szkoły. Konkretny i organiczny charakter struktury nowej aktywnej szkoły przejawia się przede wszystkim w tym, że ona się różnicuje, rozczłonkowuje na stopnie, z których każdy ma swą własną strukturę. Dlatego właśnie struktura nowej szkoły jest organiczna, że nie jest ona niezmienna, lecz rozwija się, staje się coraz bardziej złożona. Podstawę tej struktury stanowi, co prawda, ta sama zasada konkretnej całości, ale właśnie zasada ta, mająca charakter organiczny, rośnie, przechodzi różne fazy swego rozwoju razem ze wzrostem uczniów. Struktura wewnętrzna klasy początkowej jest jeszcze jak gdyby na progu tego rozwoju: konkretna ca-

łość ma tutaj, jak w przedszkolu, postać nie wspólnoty pracy, lecz bawiącego się chóru dziecięcego, w którym brak jeszcze pierwiastka prawa, podziału funkcyj, pracy właściwej i w którym fantazja góruje nad rzeczywistością.

Dlatego też w krajach, gdzie realizacja szkoły aktywnej posunęła się najdalej, uwydatnia się wyraźna tendencja oddzielenia początkowej klasy szkolnej w osobny stopień o strukturze przedszkola. Stwierdzamy to w Anglii, gdzie ostatnie memorandum o szkole początkowej, wydane przez specjalną komisję ministerstwa oświaty a realizowane przez większość miejscowych władz szkolnych[1]), stanowczo poleca wydzielenie pierwszych dwóch roczników (dzieci 5 i 6 lat, gdyż obowiązek szkolny rozpoczyna się w Anglii od skończonego piątego roku życia) ze szkoły pierwszego stopnia (primary school) w osobną „szkołę dziecinną" (infant school), przy czym w tej szkole dzieci powinny już przyswoić sobie pierwotną umiejętność czytania, pisania i rachunków. Tę samą tendencję można zauważyć w Szwajcarii, Belgii oraz we Francji, gdzie tzw. „école enfantine" przybiera coraz bardziej własną strukturę o charakterze przedszkola, ale podaje już dzieciom pierwiastki czytania, pisania i rachunków. Rozpowszechnienie w Czechach „metody globalnej" prowadzi tak samo do przebudowy klasy początkowej (tzw. „elementarki" dla sześcio- i siedmioletnich dzieci) w ustalonym powyżej kierunku. W Danii, gdzie do szkoły przyjmuje się dzieci po skończonym siódmym roku, pierwotna umiejętność czytania, pisania i rachunków należy do pojęcia tzw. „dojrzałości szkolnej". Dziecko, które nie przy-

[1]) Primary School. Report of the Consultative Committee of the Board of Education. Londyn, 1931, str. 62 n., 157. Autorzy memorandum podkreślają, że wydzielenie młodszych dzieci w osobną grupę może być z powodzeniem zastosowane nawet w małych szkołach wiejskich. Por. również memorandum tegoż komitetu p. t. The Nursery and Infant School. 1931.

swoiło sobie jeszcze tych pierwiastków, zalicza się do grupy przedszkolnej.

W przedszkolu albo w domu rodzinnym w Danii bardzo rozpowszechniona jest pierwsza czytanka z elementarzem przeznaczona dla matek, które uczą swe dzieci początków czytania. Zresztą wszędzie w rodzinach z inteligencji, zwłaszcza w rodzinach, gdzie są starsze dzieci i gdzie zatem słowo pisane jest tak samo żywym elementem najbliższego otoczenia dziecka, jak słowo mówione, dzieci uczą się czytać same „sposobem naturalnym", tak jak uczą się mówić. Matka chce rozpocząć naukę czytania, a okazuje się, że dziecko już umie czytać. Globalna nauka czytania dąży właśnie do tego, żeby stworzyć dziecku w przedszkolu takie warunki, przy których proces pierwotnego czytania odbywałby się w taki właśnie „naturalny sposób".

Rzecz zrozumiała, że podobne wydzielenie klasy początkowej ma przede wszystkim charakter strukturalny i nie jest koniecznie związane z podziałem organizacyjnym. Szkoła i „przedszkole" w wyżej ustalonym znaczeniu tego słowa mogą i nadal zostawać pod wspólnym dachem tego samego zakładu naukowego. Powtarzam: chodzi nie o to, żeby pierwotną naukę czytania zaczynać wcześniej niż teraz, przesuwając ją ze szkoły do przedszkola, lecz o to, żeby wprowadzić strukturę przedszkola do wstępnej klasy szkolnej, zwłaszcza tam, gdzie obowiązek szkolny zaczyna się już od szóstego roku życia. Nieuniknione u nas rozszerzenie obowiązku szkolnego w dół[1]) nie będzie wymagało dużych zmian w programie istniejącej pierwszej klasy. Nowy dodatkowy rok może być wykorzystany w celu przedłużenia okresu przygotowawczego. W tym okresie właściwego przedszkola dzieci uczą się czytać i rachować nie znając jeszcze ani liter, ani cyfr, tj. przyswajają sobie nawyki psychofizjologiczne i gromadzą doświadczenie duchowe, które w ciągu następnego roku pozwoli im zacząć czytać, względnie rachować samorzutnie i prawie od razu.

---

[1]) Zresztą chodzi nie tyle o rozszerzenie obowiązku szkolnego w dół, ile o faktyczne rozbudowanie sieci przedszkoli, które by były naprawdę powszechnie dostępne.

Rozdział III

ISTOTA I GRANICE NAUCZANIA ŁĄCZNEGO

1. Chronologiczne granice nauczania łącznego

Nauczanie globalne nie należy jeszcze do szkoły we właściwym sensie tego słowa, lecz wiąże się z formą strukturalną przedszkola. Na tym polega zasadnicza różnica zachodząca między nim a „nauczaniem łącznym", które jest formą nauczania charakteryzującą już naukę na pierwszym stopniu szkoły właściwej. Różnica ta nie zawsze była w pedagogice współczesnej uwzględniana. Większość autorów współczesnych nie wprowadza tego rozróżnienia. Tak np. M. Montessori stosuje na pierwszym stopniu szkoły tę samą metodę, co i w „domu dzieci", O. Decroly wprowadza tę samą „méthode globale" do całej nauki w szkole, poczynając od okresu średniego dzieciństwa aż do wieku młodocianego.

Tymczasem nauczanie globalne jest tylko pierwszą, najbardziej prymitywną formą realizacji w nauczaniu zasady całości. Można nawet powiedzieć, że jest jak gdyby embrionalną formą tej zasady, gdyż nie jest jeszcze nauką w ścisłym sensie tego słowa: chodzi w nim bowiem tylko o przyswojenie początków ekspresyjnych sprawności mówienia, czytania, pisania, rachowania, rysunków, pracy ręcznej itp., a nie o poznanie rzeczywistości, które jest przedmiotem nauki właściwej. W nauczaniu globalnym, jak zresztą na stopniu przedszkola w ogóle, dziecko pozostaje jeszcze w świecie fantazji będącej

psychicznym żywiołem zabawy. Nie wchodzi jeszcze w świat rzeczywistości. Przyswaja sobie początki wspomnianych sprawności ekspresyjnych, bez których nie możliwe jest obecnie poznawanie świata, przygotowuje sie w ten sposób do przyszłej pracy poznawczej, ale treścią nauczania globalnego pozostaje zabawa stanowiąca materiał, na którym dziecko przyswaja sobie owe sprawności i nawyki o charakterze formalnym. Nie ma tutaj jeszcze poznania rzeczywistości, tj. kształcenia naukowego we właściwym znaczeniu. Nauczanie łączne jest natomiast już pierwszą fazą poznania rzeczywistości, wprowadzenia dziecka w wiedzę o świecie. I tutaj przyswojenie przez dziecko sprawności ekspresyjnych jest jeszcze najgłówniejszym zadaniem nauki, ale odbywa się ono już w postaci pracy i idzie zatem równolegle z poznaniem rzeczywistości, którą praca zawsze przekształca. Dlatego w nauczaniu łącznym nauka składa się już z dwóch stron: formalnej (przyswojenie umiejętności wyrażania się) i materialnej (poznanie treści rzeczywistości), podczas kiedy w nauczaniu globalnym ta materialna strona jest jeszcze zastąpiona przez treść o charakterze zabawowo-wyobrażeniowym.

Oczywiście, podobne ustalenie terminów jest, jak każda terminologia, umowne. Ale nam chodzi tutaj nie o terminy, które zresztą w danym wypadku są wieloznaczne, i muszą zatem być przez każdego autora zdefiniowane, lecz o rzecz samą. Różnica powyżej podana niewątpliwie istnieje, a termin „nauczanie łączne“ jest już w literaturze polskiej stale używany dla oznaczenia nauki początkowej w szkole. Zresztą, jak w ogóle w wychowaniu, między nauczaniem globalnym a nauczaniem łącznym w ustalonym powyżej sensie nie ma wyraźnej granicy: jedno stopniowo przechodzi w drugie. Umiejętności ekspresyjne (czytanie, pisanie, rachunki) prowadzą same przez się do poznania zjawisk językowych i matematycznych, tzn. do poznania świata, tak samo jak i zabawa zawiera w sobie pewne elementy rzeczywistości. Fakt stopniowego przej-

ścia między globalnym nauczaniem i nauczaniem łącznym nie obala jednak samej różnicy między nimi[1]).

Z drugiej strony nauczanie łączne należy odgraniczyć od wszystkich form nauczania całostkowego, wykraczających poza wiek późnego dziecięctwa (7—11 r.), a więc poza odpowiadający mu pierwszy stopień szkoły. Nauczanie łączne w naszym ujęciu nie pokrywa się zatem ani z niemieckim „Gesamtunterricht", ani z francuskimi „enseignement global", ani z amerykańską „metodą projektów", ani z sowieckimi „programami kompleksowymi" z r. 1923[2]). We wszystkich tych odmianach nowego nauczania jest wspólne to, że chcą organizować nauczanie na zasadzie całostkowości. Każdy z tych terminów podkreśla pewną cechę takiego całostkowego nauczania: nie ma w nim podziału na poszczególne przedmioty naukowe, lecz właściwym przedmiotem nauki jest wspólnota o charakterze życiowym, dopasowana do umysłowości dziecka, które nie umie jeszcze analizować i abstrahować, lecz myśli tak, jak spostrzega — w konkretnych całościach.

Ten globalny sposób myślenia dziecka jest uwarunkowany pragmatycznie: dziecko poznaje nie dla wiedzy, lecz dla czynu, tj. dla wykonania swych praktycznych zamierzeń („projektów"); na tym właśnie polega według Deweya konkretny

---

[1]) W „Podstawach pedagogiki", w części poświęconej wychowaniu moralnemu, rozróżniam trzy stopnie działalności: zabawę, pracę heteronomiczną i pracę twórczą, w części zaś poświęconej wykształceniu naukowemu — trzy formy nauczania: epizod, system, metodę naukową. Pomiędzy tymi dwoma stopniowaniami istnieje niewątpliwie analogia, nie ma jednak czasowej zbieżności. Wykształcenie naukowe zaczyna się w postaci „kursu epizodycznego", czyli „nauczania łącznego" dopiero w szkole właściwej, po przezwyciężeniu przez dziecko zabawy, jednocześnie z wdrożeniem go do pracy, którą już jest każda właściwa działalność poznawcza.

[2]) Programy te, już w r. 1928 definitywnie odrzucone w Rosji, zachowują swoje znaczenie teoretyczne jako ciekawy eksperyment pedagogiczny. Patrz niżej § 6 tego rozdziału.

charakter myślenia. Prostym i zrozumiałym jest dla dziecka nie abstrakcyjny element, lecz złożony fragment otaczającej je rzeczywistości. Wspólnym wszystkim tym ujęciom nowej formy nauczania jest pogląd, że nauczanie nie powinno kierować się logiczną strukturą nauki, która, będąc realizowana w swej pełni w tradycji uniwersyteckiej, określała programy szkoły średniej, a ta ze swej strony narzucała ją szkołom początkowym. Powinno natomiast kierować się konkretnymi, życiowymi potrzebami i zainteresowaniami dziecka, któremu należy się centralne miejsce w nauczaniu tak samo, jak i w całym procesie wychowania.

Jednak wysuwając ten czy ów moment nowego ujęcia nauczania każda z wymienionych powyżej teoryj (niemiecka, francuska, amerykańska) nie ograniczała się do początkowej fazy nauki, lecz dążyła do rozszerzania nowej formy nauczania na całą szkołę. „Gesamtunterricht" był polecany do stosowania na wszystkich szczeblach szkoły bądź jako uzupełniający nauczanie przedmiotowe (B. Otto), bądź jako je całkowicie zastępujący (E. Krieck). W ten sam sposób rozumiał i O. Decroly swą „metodę globalną". „Metoda projektów", jak również i „programy kompleksowe" także wysuwały roszczenia do reformowania nauczania szkolnego w jego całości. Każda z tych teoryj uważała siebie za jedyną formę realizacji zasady całostkowości w nauczaniu, poczynając od wstępnej klasy szkoły powszechnej aż do ostatniej klasy szkoły średniej. Dlatego właśnie żadna z tych teoryj, uwydatniając pewien moment właściwego nauczania łącznego, nie potrafiła podać jego ścisłego określenia: z jednej strony charakteryzowała je zbyt wąsko, z drugiej zaś zbyt szeroko.

2. Psychologiczne podstawy nauczania łącznego

Właściwe motywy wprowadzenia łącznego nauczania na pierwszym stopniu szkoły są natury psychologicznej. Umysłowość dziecka w fazie późnego dzieciństwa (7—11 r.) jest cha-

rakteryzowana dwiema cechami, które wykazują pozorną rozbieżność. Z jednej strony umysł dziecka otwiera się dla rzeczywistości. Bajka i świat fantazji nie zaspokaja już dziecka. W dziecku budzi się zainteresowanie otaczającym światem takim, jaki on jest w rzeczywistości, budzi się ciekawość, chęć, nawet żądza poznania. 7—8 rok życia jest pod tym względem przełomowy: dziecko staje się podmiotem poznania, uważnym obserwatorem, często pilnym badaczem rzeczywistości. Zjawiska przyrody i fakty życia kulturowego wywołują w nim zdumienie, dziecko zastanawia się nad nimi, szuka analogii, pyta o przyczyny. Można i trzeba więc rozpocząć w tym wieku naukę właściwą, wprowadzenie dziecka w myślenie naukowe. To obudzenie się w dziecku podmiotu poznającego idzie ręka w rękę z procesem przezwyciężenia przez nie zabawy i wdrożenia go do pracy. Działalność poznawcza zawiera w sobie bowiem obydwie podstawowe cechy pracy: 1. wyodrębnienie celu czynności, którym w danym wypadku jest rozwiązanie zagadnienia, z samego procesu działalności, podprządkowanie temu celowi poszczególnych momentów procesu poznania, jako etapów wiodących do rozwiązania problemu oraz 2. skierowanie umysłu ku rzeczywistości, która w procesie poznania ma być uchwycona, co w razie eksperymentowania jest nawet związane z przekształcaniem rzeczywistości.

Jak struktura bajki jest podobna do struktury zabawy (por. str. 106), tak struktura poznania jest identyczna ze strukturą pracy. Poznanie jest najsubtelniejszym i najtrudniejszym rodzajem pracy, gdyż wymaga największego skupienia uwagi i wytrwałości w dążeniu do postawionego celu.

Z drugiej strony jednak ta budząca się poznawcza ciekawość dziecka jest podwójnie skrępowana: dziecko nie umie jeszcze ani abstrahować, ani rozumować w sposób logiczny. Ono spostrzega całości, tj. złożone fragmenty, czyli konkretne epizody z życia środowiska, które je otacza, i podobny całostkowy charakter ma także jego myślenie. Dziecko myśli cało-

ściami, a nie abstrakcyjnymi elementami, na które dopiero myśl logiczna rozkłada rzeczywistość. „Dla dziecka bowiem", jak mówi E. Claparède, podający dokładną i świetną charakterystykę owego „synkretyzmu" myślenia dziecięcego[1]), „całość nie jest skupieniem części, ale przeciwnie — jednością; i postępowanie od prostego ku złożonemu polega na przejściu od całości ku częściom". Ten brak analizy i syntezy logicznej wiąże się z pragmatyzmem myślenia dziecięcego. Myślenie dziecka jest bowiem określone przez jego aktywność: poznaje nie dla wiedzy, lecz dla czynu, interesuje się tym, co może być bezpośrednio użyte przez nie w jego życiu. Jego ciekawość poznawcza jest ciekawością na bliską metę, nie umie poznawać dla samego poznania, czyli „na zapas", jak określa J. Dewey istotę abstrakcji. Może przeżywać takie problemy i trwać przy rozwiązaniu tych zagadnień, które są mu „bliskie", tj. bezpośrednio wiążą się z tym, co ma w jego oczach praktyczne znaczenie. Na tym właśnie polega konkretny charakter myślenia dziecka: konkretne bowiem jest nie to, co jest dane w intuicji zmysłowej, zwłaszcza wzrokowej jako byt jednostkowy, lecz to, co może być bezpośrednio uruchomione w czynie, chociażby miało formę pojęcia ogólnego. W swojej charakterystyce poznania dziecięcego pragmatyzm ma zupełną rację, niezależnie od tego, czy teoria pragmatyzmu daje się uogólnić jako teoria o samej istocie poznania[2]).

W poznaniu dziecka, które jako właściwe poznanie budzi się dopiero w wieku późnego dzieciństwa, zaznacza się raczej ta sama niewspółmierność między celem i środkami, która charakteryzuje, według trafnego określenia S. Szumana[3]), życie

---

[1]) „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna", polskie wyd. 1927, str. 395.

[2]) Por. rozdział o pedagogice Dewey'a w mojej książce „Szkoła i demokracja na przełomie", zwłaszcza str. 111 n., 1935.

[3]) Por. artykuł S. Szumana „Dziecko, zwierzę i człowiek", Ruch Pedag. 1928.

dziecka w ogóle. Dążąc do poznania, dziecko nie posiada jeszcze tych środków, które czynią poznanie skutecznym. Poznanie jego nie uniezależniło się od czynu, nie osiągnęło jeszcze tej bezinteresowności, która nawet według pragmatyzmu jest warunkiem skuteczności poznania. Jest ono jeszcze zbyt skrępowane ciasnym zakresem jego doświadczenia, określonego przez ograniczoną sferę, do której sięga jego aktywność.

3. Nauczanie łączne jako kurs epizodyczny nauki

Z tych właściwości procesu poznania w wieku dziecięcym wynika, że nauczanie powinno wychodzić nie z elementów nauki ułożonych w porządku logicznym, lecz z fragmentów rzeczywistości otaczającej dziecko. Początkowa nauka powinna zatem mieć charakter kursu epizodycznego, a nie systematycznego, o tyle oczywiście, o ile za zadanie nauczania będziemy uważali wdrożenie dziecka do pracy poznania, wprowadzenie go do myślenia naukowego, a nie samo przyswojenie przez nie w sposób pamięciowy pewnej sumy wiadomości lub umiejętności. Główną wadą szkoły dawnej było, że nie starała się o to, żeby rozbudzić w uczniach „sens problemu", podczas kiedy właśnie przeżycie zagadnienia jest początkiem każdego prawdziwego poznania. Dziecku narzucano wiadomości, zanim jeszcze przeżyło ono zagadnienia, na które te wiadomości są odpowiedzią. Nauczanie łączne ma właśnie na celu nie dawać dzieciom gotowych odpowiedzi na pytania, których one sobie jeszcze nie postawiły, lecz uczyć je obserwować środowisko, w którym żyją, w celu rozszerzenia ich doświadczenia w sensie doznawania problematyki rzeczywistości. Zadaniem nauczania łącznego jest odkrywanie dzieciom problematyki naukowej, którą zawiera w sobie środowisko przyrodzone i kulturowe dziecka oraz wdrożenie do stawiania zagadnień. Z początku występuje doświadczenie, tj. obserwacja rzeczywistości i wykrycie problemów, potem dopiero odpowiedzi na te problemy

w postaci logicznej analizy i objaśnienia rzeczywistości, mającego charakter systematycznego i z konieczności abstrakcyjnego nauczania[1]).

Nauczanie łączne nie odrzuca więc systemu nauki i związanego z nim podziału na tradycyjne „przedmioty", lecz przeciwnie chce przygotować dziecko do lepszego zrozumienia i aktywnego przyswojenia przez nie systemu nauki w jego logicznej, zróżnicowanej strukturze. Kursu systematycznego nie usuwa się, lecz odkłada do wieku chłopięcego (11 rok), kiedy w uczniu rozwija się już zdolność do analizy logicznej, do myślenia abstrakcyjnego i kiedy systematyczne objaśnienie rzeczywistości stało się jego potrzebą w rezultacie tego rozszerzenia doświadczenia, które dokonane było w nauczaniu łącznym. Nauczanie początkowe ma zatem w stosunku do przyszłego kursu systematycznego charakter „kursu epizodycznego": jawnym przedmiotem nauki są w nim nie elementy systemu naukowego, ułożone w obiektywnym, logicznym porządku, lecz epizody będące fragmentami konkretnej rzeczywistości, otaczającej dziecko. Porządek podania tych epizodów jest określony przez charakter środowiska oraz przez wzrost zainteresowań dziecka, dążącego do zorientowania się w środowisku, które jest ciągle rozszerzającą się sferą jego aktywności. Jednakże samo zaznajomienie się ucznia z epizodami nie

---

[1]) Już Sokrates uczył, że początkiem i warunkiem wszelkiego poznania jest przeżycie problemu, a więc wprowadzenie w poznanie powinno się zaczynać od obudzenia w uczniu problemu i umiejętności właściwego stawiania zagadnienia. W „Menonie" Platona Sokrates w następujący sposób formułuje podstawowy paradoks („sporną myśl") poznania: „Nie może człowiek szukać ani tego, co zna, ani tego, czego nie zna. Bo jak zna, to przecież nie będzie szukał. Już to zna. Takiemu nie potrzeba dopiero szukać. Ani tego, czego nie zna. Bo wtedy nie wie tego nawet, czego ma szukać" (przekład W. Witwickiego, 1935, str. 32). Żeby szukać wiedzy, tj. poznawać, człowiek musi wiedzieć, czego nie wie, bo nie ma poznania na oślep. Poznanie więc zakłada „wiedzę niewiedzy", na czym właściwie polega istota problemu.

jest właściwym celem nauczania. Celem tym jest wykrycie przez ucznia problematyki naukowej, którą epizod w sobie zawiera, zestawienie między sobą epizodów o wspólnej problematyce i analiza epizodów w kierunku ich naukowego objaśnienia. Już w początkowym kursie nauki właściwym zadaniem nauczania jest wdrożenie ucznia do myślenia naukowego. W miarę rozwijania w dziecku jego zdolności analizowania, abstrahowania, wnioskowania myślenie ucznia staje się coraz bardziej ścisłe, stawia sobie coraz większe wymagania i coraz szersze zagadnienia do rozwiązania. Ale przeżycie problematyki i postawienie zagadnień przez należytą obserwację faktów doświadczenia jest możliwe w prostej formie już wcześniej, w stadium globalnego i konkretnego myślenia.

To znaczy, że epizod jest tylko punktem wyjścia właściwie postawionego nauczania początkowego. Nauczanie to ma raczej na celu wykrycie przez dziecko poza epizodem tych elementów rzeczywistości, z których nauka konstruuje swój świat obiektywnego doświadczenia. Epizod powinien być przez dziecko poznany, tzn. rozłożony na elementy. Myślenie dziecka powinno przezwyciężyć epizod, jego pozorną przypadkowość, jego fragmentaryczność, ażeby dziecko nauczyło się w tym epizodzie wyróżniać fakty obiektywnego doświadczenia, którym nauka wyznacza określone miejsce w różnych częściach swojego systemu, czyli w różnych „przedmiotach". W tym sensie system nauki, utajony jeszcze dla ucznia, powinien przeświecać w epizodach. Niezróżnicowana całostkowość epizodów zawiera w sobie system nauki jako swą potencję, która w miarę tego, jak dziecko rozszerza zakres doświadczenia oraz uczy się analizy i rozumowania, coraz bardziej występuje jako potrzeba i zadanie rozwijającego się myślenia ucznia[1]). Ukryty

[1]) „Pełne czaru jest to budzenie się świadomości dziecka, to poznawanie stopniowo prawidłowości w poszczególnych zakresach wiedzy", mówi K. Linke, podający świetną charakterystykę tego procesu wyło-

dla ucznia system nauki musi oczywiście być jasny dla nauczyciela, który powinien mieć go na myśli przy doborze epizodów oraz przy ich analizie przez uczniów. Epizody muszą być dobrane, obserwowane i zanalizowane przez uczniów tak, żeby stanowić mogły materiał, na którym przyszły kurs systematyczny będzie się budował. Temu nie zaprzecza fakt, że porządek podania materiału naukowego jest określony przez charakter środowiska i wzrost zainteresowań dziecka. Zadanie nauczyciela polega właśnie na tym, żeby te na pozór sprzeczne motywy (potrzeby przyszłego systemu i rozwój zainteresowań dziecka) utrzymywać w stałej równowadze.

Używany przeze mnie dla oznaczenia nauczania początkowego termin „kurs epizodyczny“[1]) podkreśla więc tylko jedną jego stronę, mianowicie formalną strukturę materiału naukowego, stanowiącego jego punkt wyjścia. Termin „nauczanie łączne“ uwypukla inną jego stronę, mianowicie zasadę konkretnej całości, która jest w nim już w zarodku realizowana. W nauczaniu łącznym nie ma bowiem jeszcze podziału na przedmioty, materiał jego stanowi prymitywna, niezróżnicowana całość środowiska, w którym dziecko żyje. Dopiero powoli z tej jednolitej, globalnej całości wyłaniają się poszczególne przedmioty: w drugim roku nauki są to nie tyle przedmioty, ile krótkie lekcje, specjalnie przeznaczone na powtórzenie i ćwiczenia z pisania i rachunków, śpiew, ćwiczenia cielesne; w trzecim roku prowadzi się już podział na przyrodę i kulturę, w czwartym roku rozkład godzin różnicuje się już na przedmioty: język, matematykę, przyrodę, geografię, historię, śpiew, ćwiczenia cielesne. Ale pozostają one jeszcze

---

nienia z nauczania łącznego poszczególnych przedmiotów. Por. K. Linke. „Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej“. Polski przekład 1933, str. 54.

[1]) Por. „Podstawy pedagogiki“, rozdz. X.

w ręku tego samego nauczyciela i zachowują swą łączność, z której się dopiero co wyłoniły[1]).

4. Nauczanie łączne jako nauka o kraju rodzimym

Termin „nauczanie łączne" nic natomiast nie mówi o treści, czyli o materialnej stronie nauczania początkowego. Epizody, z których składa się materiał tego nauczania, nie są częściami systemu naukowego, który w nich tylko prześwieca, stanowią jednak całość, mianowicie całość „środowiska regionalnego". Pod tym względem „nauczanie łączne" jest tym, co Niemcy nazywają „Heimatkunde", Rosjanie „rodinowiedienijem" lub „krajewiedienijem", w niektórych dzielnicach Polski nazywano to nauką o rzeczach ojczystych. Przez „rodinowiedienije" w XIX w. rozumiano oddzielny przedmiot, potem w początku XX w. swoistą metodę nauczania przyrodoznawstwa, geografii, historii, ujętych jeszcze jako oddzielne przedmioty. W rzeczywistości „nauka o kraju rodzimym" jest strukturalną formą nauczania początkowego jako niezróżnicowanej całości, w której nie ma jeszcze podziału na przed-

[1]) Tak właśnie ujmowały nauczanie łączne wiedeńskie programy z r. 1920 i 1926. Por. J. Zylberberg. „Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal-demokratów". Warszawa, 1935, oraz H. Fischl. „Sieben Jahre Schulreform in Oesterreich". Wiedeń, 1926. Teoretyczne uzasadnienie tego ujęcia nauczania łącznego podał K. Linke w swej wspomnianej wyżej książce „Nauczanie łączne". Książka ta, opracowana na podstawie bogatego praktycznego doświadczenia autora, wyszła w niem. oryginale w r. 1928. Nawet w szczegółach zgadza się ona z mym teoretycznym ujęciem istoty „kursu epizodycznego", które podałem w „Podstawach pedagogiki", mimo że „Podstawy pedagogiki" (wyszły po rosyjsku w r. 1923) były nieznane Linkemu. Nieco odmiennego stanowiska broni P. Reininger w książce „Sinn, Grenzen und Möglichkeit des Gesamtunterrichts", 1929, w której nadmiar pedantyzmu niestety psuje słuszną na ogół koncepcję. Z literatury polskiej por. rozprawy K. Sośnickiego i J. Krahelskiej w II tomie „Encyklopedii Wychowania", podające dokładną bibliografię zagadnienia.

mioty. Środowisko rodzime stanowi właśnie tę konkretną, globalną całość, która nadaje nauczaniu początkowemu jego „łączny" charakter i której fragmentami są poszczególne „epizody". Stąd wynika regionalny charakter nauczania łącznego. Jego punktem wyjścia jest przyroda miejscowa oraz etnografia, archeologia, hagiografia, gwara miejscowa, sztuka, pieśni i gry ludowe, będące w oczach dziecka przedłużeniem obiektywnego bytu przyrody.

Postulat wychodzenia z gwary przy nauczaniu w szkole ludowej był sformułowany i dokładnie uzasadniony jeszcze 70 lat temu przez słynnego lingwistę niemieckiego R. Hildebranda, który w swojej znanej książce „O nauczaniu języka niemieckiego" (Vom deutschen Sprachunterricht, 1867) między innymi pisał: „Nauczyciel języka niemieckiego nie powinien uczyć niczego, czego uczniowie nie mogą sami odnaleźć w sobie, lecz powinien uczyć tylko tego, co sami uczniowie mogą pod jego kierunkiem odkryć". „Języka literackiego nie należy uczyć jako przeciwieństwa do mowy ludowej. Musi on wyrastać dla ucznia z mowy ludowej. Uczeń nie powinien widzieć w nim mowy tępiącej i zastępującej jego mowę rodzimą, lecz powinien odczuwać go jako uszlachetnioną postać własnej mowy, jako ubranie niedzielne w stosunku do ubrania powszedniego". Już od końca XIX stulecia zasada wychodzenia z gwary w nauczaniu początkowym zyskuje powszechne uznanie w szkolnictwie niemieckim i szwajcarskim.

We Włoszech zasady tej bronił wybitny teoretyk szkoły powszechnej G. Lombardo-Radice[1]), a w literaturze francuskiej znany przedstawiciel ruchu prowansalskiego J. Aurouze,

---

[1]) Państwowa monopolistyczna czytanka włoska („Il testo unico"), wydana w latach 1930—1932, nie uwzględniała zasady zróżnicowania regionalnego. O pedagogice Lombardo-Radice, podającej głębokie uzasadnienie zasady regionalizmu w nauczaniu początkowym, patrz „Szkoła i demokracja na przełomie", rozdz. VII, § 3.

czołowy przedstawiciel pedagogiki francuskiej P. Lapie oraz wybitny współczesny lingwista szwajcarski Ch. Bally[1]).

Wszyscy ci autorzy podkreślają, że ciągłe zestawianie mowy ludowej, która jest mową dziecka, z językiem literackim pozwala dziecku rozszerzyć jego doświadczenia językowe, nagromadzić materiał własnych spostrzeżeń oraz przeżyć problematykę językową, którą przyszły systematyczny kurs języka ojczystego ma mu objaśnić. W ten sposób łączne nauczanie o treści regionalnej będzie najlepszym przygotowaniem dla systematycznego kursu gramatyki, która przestanie być samym zbiorem przepisów poprawnej pisowni, lecz stanie się prawdziwą nauką o języku, objaśniającą fakty lingwistyczne. „Gramatyka będzie poznawana z języka, a nie język z gramatyki", jak tego żądał jeszcze J. Herder (Reisejournal, 1769[2]).

Tak więc przedstawiciele zasady regionalizmu w pedagogice wypowiadają tę samą myśl, która jest przewodnią myślą nauczania łącznego jako kursu epizodycznego. Nauczanie gramatyki powinno być odłożone na okres późniejszy oraz poprzedzone przez kurs przygotowawczy. Zadaniem tego kursu, mającego treść regionalną, jest rozszerzenie doświadczenia i przeżycie zagadnień, których objaśnieniem i rozwiązaniem jest gramatyka, co wyjdzie na dobre przede wszystkim dla samej nauki gramatyki. Jednak swą „gramatykę" posiada każda

---

[1]) Książka J. Aurouze'a „La pédagogie régionaliste" wyszła jeszcze w r. 1907, jako III tom jego „Histoire critique de la Renaissance méridionale au XIX siecle". W swej książce Aurouze mówi o ogromnym dodatnim wpływie gwar ludowych na kształtowanie języka literackiego. Gwary są jakby dopływami, zabezpieczającymi język literacki od wysychania i zesztywnienia w akademizmie. Tej myśli broni i Ch. Bally w pouczającej dla każdego pedagoga książce: „La crise du français. Notre langue maternelle à l'école". 1930. — Patrz także P. Lapie. „La Pédagogie Française". 2 wyd. 1926.

[2]) „Gramatyka systematyczna jest uwieńczeniem, a nie punktem wyjścia wykształcenia językowego", mówi Ch. Bally w cytowanej książce, str. 146 n.

nauka i każda umiejętność, mówi G. Lombardo-Radice: i przyrodoznawstwo, i historia, i geometria oraz rysunki i roboty ręczne. I wszędzie nauka tej gramatyki powinna być poprzedzana przez kurs epizodyczny, który nie zna jeszcze ścisłego podziału na przedmioty i którego bezpośrednią treścią jest środowisko regionalne.

Stąd wynika dla nauczyciela szkoły początkowej postulat studiów krajoznawczych. Postulat ten ma znacznie szersze znaczenie, niż oczywiste wymaganie, żeby nauczyciel dobrze znał środowisko, które będzie przedmiotem jego nauczania. To swoiste nastawienie umysłu, które stanowi działalność poznawczą i które zawiera w sobie umiejętność obserwacji i stawiania zagadnień, szukania drogi dla ich rozwiązania, formułowania hipotez i ich weryfikacji, cały ten żywy ruch myśli może być przekazywany od człowieka do człowieka tylko w sposób niejako bezpośredniego zarażania się. Nauczyciel, który sam nie myśli w klasie, nigdy nie potrafi wywołać myślenia w swych uczniach. Bez zainteresowania przedmiotem nie może być aktywnego, samodzielnego myślenia, a pierwszym warunkiem wywołania zainteresowania w uczniach jest, żeby nauczyciel sam interesował się przedmiotem nauki. Jeżeli nauczyciel nie interesuje się tym, czego uczy, to żadne zewnętrzne chwyty i sztuczki dla podniesienia zainteresowania uczniów mu nie pomogą. Nauczyciel więc historii lub matematyki w szkole średniej powinien ciągle się kształcić w swym przedmiocie, „żyć w nim", mówiąc słowami Gentilego. Zainteresowanie nauczyciela przedmiotem, którego uczy, ma większe znaczenie, niż zainteresowanie jego pedagogiką i psychologią, tj. tym, w jaki sposób trzeba podawać materiał naukowy uczniom. Jeżeli przedmiot nie żyje dla nauczyciela, a jest tylko gotową sumą wiadomości, to i dla uczniów zostanie on martwym materiałem. Jeżeli nauczyciel myśli nie o przedmiocie samym, a „około" przedmiotu, chociażby o sposobach podania go uczniom, to nie potrafi on rozbudzić w uczniach ani za-

interesowania, ani ruchu myśli w dziedzinie, której uczy. Im starsza jest klasa, tym więcej nauczyciel powinien być takim żywym przedstawicielem myślenia naukowego. Ale w pewnej mierze powinien być nim już i na stopniu nauczania początkowego. I tutaj, jeżeli nauczyciel nie myśli w klasie i nie interesuje się tym, czego uczy, nie rozbudzi on w dzieciach ani zainteresowania, ani myślenia naukowego, co jednakże jest już zadaniem nauczania początkowego. Nawet jego zainteresowanie pedagogiką nie wynagrodzi braku zainteresowania samym przedmiotem nauki, którym w tym wypadku jest środowisko regionalne.

Dlatego też zupełnie zgadzamy się z G. Lombardo-Radice, który mówi, że nowa szkoła aktywna zakłada nie tylko aktywnego nauczyciela, ale również i „aktywnego wydawcę", mianowicie aktywnego wydawcę w terenie. Te regionalne ośrodki wydawnicze nie powinny ograniczać się do wydawania samych pomocy naukowych, przystosowanych do potrzeb środowiska regionalnego, lecz muszą popierać i szerzyć także studia regionalne, podniecając nauczycielstwo do tych studiów i do pracy nad badaniem środowiska. Studia regionalne powinny oczywiście stanowić także centrum kursów dokształcania nauczycieli, pracujących na pierwszym stopniu szkoły. Niestety, pod tym względem w Polsce dzieje się jeszcze bardzo mało. Chociaż zasada regionalizmu uzyskała w ostatnich przedwojennych programach pierwszego szczebla nauki pełne uznanie, jednak tradycja pedagogiczna jest jeszcze tak mocna, że usuwa ją faktycznie na plan dalszy. Uważa się, że nauczyciel ciągle powinien się dokształcać w oderwanych „podstawach" nauki o wychowaniu, tj. w pedagogice, psychologii, socjologii i zapomina się zupełnie, że powinien on przede wszystkim żyć w swym przedmiocie, tj. kształcić się, czytać, w miarę możliwości brać udział w badaniu tego, czego uczy. Przeładowanie przedmiotami pedagogicznymi i brak przedmiotów regionalnych cechuje programy wszystkich kursów do-

kształcania nauczycieli oraz konferencyj nauczycielskich. Tymczasem nauczyciel powinien być nie tylko nauczycielem, lecz i człowiekiem rozszerzającym swą wiedzę i kulturę ogólną także poza zakresem samego zawodu. Niech interesuje się on sztuką ludową, gospodarstwem wiejskim, gwarą ludową, archeologią, przyrodą miejscową. Niech ma swoje miłośnictwo poznawcze w jakiej bądź dziedzinie życia środowiska, w którym działa. Przyda to mu się i dla jego zawodu więcej niż ciągłe powtarzanie tych samych oderwanych dyscyplin pedagogicznych.

5. Nauczanie łączne i sprawności ekspresyjne

Nie trzeba chyba powtarzać, że środowisko regionalne, będące właściwym przedmiotem nauczania łącznego, jednak nie stanowi jego celu ostatecznego. Nie trzyma się ucznia wyłącznie przy gwarze, lecz wprowadza się go w język literacki. Tak samo i w przyrodzie, i w historii, w śpiewie i innych przedmiotach nauczania łącznego nauka o kraju rodzimym ma raczej na celu aktywne przezwyciężenie przez ucznia ciasnoty środowiska regionalnego, wprowadzenie go w szerszy świat ojczyzny, w której prześwieca już ludzkość. Proces ten idzie ręka w rękę z procesem wyłonienia z nauki o kraju rodzimym poszczególnych przedmiotów oraz z postępującym wdrożeniem dziecka do pracy poznawczej i zatem do pracy w ogóle. W końcu pierwszego stopnia wszystkie te równoległe procesy powinny już być skończone. Przed przejściem ucznia do szkoły drugiego stopnia praca zupełnie już uwolniła się od zabawy, z której wyłaniała się stopniowo. Myślenie dziecka, wprowadzone w trudności poznawania świata i jego problematykę, jest dojrzałe do tego, żeby rozpocząć naukę systematyczną. Nauka łączna przestaje zaspokajać umysł, albowiem ciekawość poznawcza dziecka potrafiła już rozbić pierwotną całostkowość epizodu na jego elementy, a poza środowiskiem regionalnym ukazał mu się szerszy horyzont ojczyzny.

Podczas nauczania łącznego dochodzi do końca także proces przyswajania przez dzieci sprawności ekspresyjnych. Zasada całości nauczania, którą aktywna szkoła współczesna usiłuje realizować, przejawia się także w nowym ujęciu tzw. przedmiotów formalnych. Szkoła aktywna nadaje szczególne znaczenie wyrażaniu się ucznia na zewnątrz. Podczas kiedy dawna szkoła zadowalała się biernym przyswojeniem przez ucznia gotowych wiadomości stwierdzając jego postępy przez słowne (ustne czy pisemne) odpowiedzi na pytania nauczyciela, szkoła aktywna kładzie nacisk na wykonanie przez zespół uczniów wspólnego zadania i zatem wymaga, żeby każdy uczeń umiał wyrażać w sposób obiektywny swe wiadomości, uczucia, przeżycia. Dlatego słowo, które w szkole biernej było jedynym środkiem wyrażania się ucznia, nie wystarcza i musi być uzupełnione innymi środkami ekspresji, mianowicie rysunkiem oraz pracą ręczną. Jest to charakterystyczne dla szkoły aktywnej, że rysunek i praca ręczna nabywają w niej równej godności ze słowem. „Wypracowania" nie tylko uspołeczniają się stając się wytworami zespołu klasy, lecz posługują się także słowem, rysunkiem i pracą ręczną jako trzema równorzędnymi środkami wyrażania się uczniów. „Odpowiedzi" uczniów tracą swój dawny, wyłącznie słowny charakter.

Skutkiem mechanicznej struktury dawnej szkoły było to, że poszczególne przedmioty nie były w niej wzajemnie związane, lecz stanowiły kupę piasku podobną do tej, która charakteryzowała wzajemny stosunek uczniów w klasie. Ta sama zasada abstrakcyjnej ogólności odbijała się w braku współdziałania między uczniami, jak i w braku całości między przedmiotami nauczania. Każdy przedmiot był niezależny od drugiego i starał się nawet urwać dla siebie jak największą liczbę godzin, często na niekorzyść sąsiada. Stąd właśnie wynikał typowy dla dawnej szkoły formalizm w nauczaniu formalnych przedmiotów, przede wszystkim języka. Formalizmowi temu towarzyszy z drugiej strony całkowite zaniedbanie formy

słownej w innych przedmiotach, obojętność co do wyrażania przez ucznia swych wiadomości i poglądów, byle odpowiedź ucznia stwierdziła przyswojenie przez niego wymaganej treści. Ucząc się czytania i pisania dziecko powtarzało tylko cudzy wzór, z zewnątrz mu narzucony, ale bynajmniej nie posługiwało się drukowanym czy pisanym słowem dla wyrażenia swych potrzeb, uczuć, przeżyć, nawet swych wiadomości. Nauka czytania i pisania odbywała się czysto formalnie jako technika, która będzie potrzebna później uczniowi w jego życiu, na razie jednak nie miała żadnej łączności z życiem dziecka. Tak samo było i w starszych klasach na lekcjach języka ojczystego. Uczono języka dla języka w oderwaniu od treści, której uczono na innych przedmiotach. To było górowanie formy nad treścią. Kultura słowa nieuchronnie stawała się zwyrodniałą retoryką.

Ta sama rozterka między formą, pozbawioną treści, a treścią, nie dbającą o swą formę, cechowała i naukę rysunków oraz roboty ręczne. Ani rysunków, ani pracy ręcznej nie używano wcale przy nauczaniu innych przedmiotów. Nie używano ich również w tym celu, aby uczeń wyrażał w rysunku czy modelu swe przeżycia lub wiadomości, żeby coś takiego powiedział, co by chciał i miał do powiedzenia. Nie przypuszczano, żeby uczeń miał coś istotnego do powiedzenia, a gdyby nawet miał, to nie wierzono, aby mógł to wyrazić w należyty sposób bez opanowania w dostatecznej mierze technicznej strony rysunków i robót ręcznych. Musiał zatem rysować dla samego rysowania, bynajmniej nie dla wypowiedzenia w rysunku jakiejś treści. Na lekcjach robót ręcznych musiał wypracowywać z drzewa czy z kartonu rzeczy wcale mu niepotrzebne, reprodukując wzór o treści obojętnej, wzór narzucony z zewnątrz tylko dlatego, że tego wymaga postęp jego wprawy technicznej. Nawet slöjd szwedzki, mimo ogromnego historycznego znaczenia, które niewątpliwie miał dla rozwoju szkoły współczesnej, należy jeszcze całkiem do dawnej szkoły biernej:

i w slöjdzie ścisłe reprodukowanie przez każdego ucznia jednakowych wzorów, ułożonych w sztywny system coraz bardziej złożonej techniki wypracowania, było cechą podstawową całej struktury pracy. Technika, jako czysta forma, była oderwana w nim od zesztywniałej i zobojętniałej treści.

Ten formalizm szkoły dawnej był ściśle związany ze znanym już nam przesądem dydaktycznym, który można by nazwać „gramatykalizmem". Naukę czytania zaczynano od wszczepiania dzieciom elementów abstrakcyjnych, wyodrębnionych z konkretnych całości żywej mowy i ułożonych w systematycznym porządku wiedzy. Gramatyki, jako systemu elementów i reguł, uczono przed językowym doświadczeniem, które ma właśnie ów system objaśnić. Praw języka i pisowni uczono przed tym, nim w umysłach uczniów powstały z ich własnego doświadczenia pytania, na które gramatyka, jako system elementów, ma odpowiedzieć. Ale podobna „gramatyka", w szerszym sensie tego słowa, panowała i w nauczaniu rysunków. Nauka rysunków zaczynała się od reprodukowania przez uczniów elementów ornamentu, potem perspektywy i to w ścisłym systematycznym porządku znacznie wcześniej, niż uczeń mógł te zagadnienia techniczne w swym doświadczeniu przeżyć. To samo miało miejsce i w nauce robót ręcznych. Slöjd był właśnie niczym innym, jak „elementarzem" pracy ręcznej, w którym żywa całość różnych umiejętności była rozłożona na abstrakcyjne elementy i nauczanie, zaczynając od reprodukowania najprostszych elementów, przechodziło w systematycznej kolejności do zadań coraz bardziej złożonych. Ten porządek systematyczny bynajmniej nie wypływał z doświadczenia uczniów ani z ich życiowych potrzeb, lecz jedynie z abstrakcyjnie ułożonego systemu techniki i w najlepszym razie był tylko ilustrowany wzorcami gotowych przedmiotów, niby nadających się na podarunki rodzicom, ale w rzeczywistości dzieciom w ich konkretnym życiu wcale niepotrzebnych.

Jednak znaczenie każdego systemu wiedzy czy techniki polega na tym, że system ten jest odpowiedzią na problematykę przeżytą w pewnej dziedzinie doświadczenia. Nauczanie, które zaczyna się nie od doświadczenia, lecz od gramatyki, tj. od wyodrębnionych elementów i abstrakcyjnych reguł, podaje uczniowi odpowiedzi wcześniej, niż przeżyta była problematyka, którą one właśnie mają objaśnić. Nauka w ten sposób podana jest narzucona uczniowi z zewnątrz, nie jako wypływająca z jego doświadczenia i rozwiązująca jego pytania, lecz jako obojętny mu wzór do naśladowania i powtarzania. Pozostaje sama technika, która kiedyś może się uczniowi przyda, ale w ciągu samej nauki nie ma dla niego żadnego znaczenia życiowego. Jak cała szkoła dawna była tylko przygotowaniem do przypuszczalnego, abstrakcyjnego życia, a nie samym życiem, tak i każdy krok w nauczaniu dawnym był tylko przygotowaniem do odległego, niejasnego dla ucznia celu, przygotowaniem pozbawionym własnego, bezpośredniego sensu życiowego.

Z poprzedniego już wiemy, że błędem byłoby mniemać, jakoby szkoła nowa, czyli aktywna, odrzucała systematyczne nauczanie. Odrzuca ona gramatykalizm w ustalonym wyżej sensie, bynajmniej nie „gramatykę". System elementów pewnej dziedziny wiedzy czy umiejętności technicznej musi być przyswojony przez ucznia, ale nie jako narzucony mu z zewnątrz, lecz jako zaspakajający jego potrzebę umysłową, odpowiadający na pytania, które w uczniu już powstały, rozstrzygający problematykę przez niego przeżytą. To znaczy, że „gramatyka" nie może być początkiem nauczania. Z początku doświadczenie w posługiwaniu się napisanym słowem, rysunkiem, pracą ręczną, jako narzędziami wykonywania zadań, mających dla dzieci życiowy sens, a dopiero potem uporządkowanie tego doświadczenia, uzupełnienie go i objaśnienie, rozwiązanie doznanych trudności technicznych przy pomocy odpowiedniej gramatyki! Szkoła aktywna nie odrzuca grama-

tyki, lecz odsuwa ją na czas późniejszy. Prawda, już samo „doświadczenie", które stanowi pierwszy etap nauczania, musi być tak dobrane, żeby uczeń przeżył w możliwej pełni tę problematykę, która stanowi wystarczające podłoże dla aktywnego przyswojenia w przyszłości systemu. Ale w oczach ucznia wszystko, co on robi, musi mieć sens nie dla tego późniejszego systemu, który jest mu jeszcze zupełnie obcy, lecz dla teraźniejszych jego potrzeb, dla bezpośredniego jego życia. „Język powinien zawsze służyć czemuś", jak powiada we wspomnianej książce Ch. Bally. I pod tym względem nie ma żadnej zasadniczej różnicy, czy chodzi o nauczanie języka, rysunku lub pracy ręcznej.

Ani język, ani rysunek, ani praca ręczna nie stanowią zatem na początkowym stopniu nauki oddzielnych przedmiotów, lecz zostają tylko środkami wyrażania się ucznia, a więc składnikami nauczania łącznego. Ale właśnie dlatego odgrywają większą rolę i spełniają niezrównanie bardziej urozmaicone funkcje, dostarczają więc dzieciom znacznie więcej doświadczenia, nawet w odpowiedniej technice, niż w szkole dawnej, gdzie ich uczono od początku jako oddzielnych przedmiotów w postaci kursu systematycznego. W szkole dawnej nauka języka występowała tylko jako głośne czytanie lub przepisywanie z czytanki albo też jako dyktando połączone z przyswojeniem przepisów pisowni i gramatycznych wzorów. W nauczaniu łącznym nauka języka występuje w postaci czytania i pisania jako środków społecznego życia klasy i szkoły, czytania z książki w klasie i indywidualnego czytania w czytelni, korespondencji z dziećmi innych szkół, dramatyzacji, deklamacji i śpiewu, ściśle związanego z nauką języka. Języka używa się dla komentowania treści rysunków, dla opowiadania swych przeżyć i formułowania wiadomości. Wprowadza się w umiejętność przemawiania, tj. ścisłego formułowania własnej opinii i krytyki opinii cudzej. Słowem język występuje tutaj we wszystkich swych funkcjach: jako środek życia społecznego

(funkcja „komunikacji"), w swojej funkcji logicznej oraz w funkcji artystycznej. Dziecko doznaje technicznych trudności, powstających przy używaniu języka jako narzędzia tych różnych rodzajów wypowiadania się, a ciągłe zestawianie gwary z językiem literackim pogłębia jeszcze więcej tę przeżywaną problematykę językową. Kultura języka idzie ręka w rękę z ogólną kulturą dziecka, jest narzędziem jego rozwoju jako osobowości, podczas kiedy w dawnej szkole ona raczej „krępowała kulturę ducha", jak mówi Ch. Bally[1]). Krępowała dlatego, że narzucała dziecku gotowe formy, które były uczone dla samej formy, a nie dlatego, żeby być środkiem wyrażenia jakiejś treści.

Tak pedagogowie, jak i lingwiści zgadzają się z tym nowym ujęciem nauczania języka. „Uczeń powinien mieć zawsze coś do powiedzenia" — mówi angielskie „Memorandum o szkole początkowej". A „Praskie Koło Lingwistyczne" w następujący sposób ujmuje tę samą myśl w swych „tezach o nauczaniu języka", przedstawionych na Międzynarodowym Kongresie Językoznawstwa w r. 1929: „Celem nauczania języka ojczystego jest wyrobienie zdolności jak najbardziej ekonomicznego i racjonalnego używania środków językowych według celu i według sytuacji, tj. zdolności jak najlepszego zadośćuczynienia w określonych wypadkach danej funkcji mowy, np. w rozmowie, w różnych rodzajach pisma, w uwagach itp". Sama poprawność formy, która była ostatecznym celem nauczania języka w szkole dawnej, nie wystarcza. „Sam brak błędów językowych nie zasługuje jeszcze na pozytywną ocenę", mówi wspomniane „Memorandum" angielskie. „Są błędy, które, przeciwnie, powinny być oceniane dodatnio, jeżeli np. dziecko używa jakiegoś wyrazu lub zwrotu, żeby wyrazić myśl o treści bardziej subtelnej, lecz nie zdobywa się przy tym na poprawn-

[1]) „La culture de la langue ne doit pas nuir à celle de l'esprit, comme c'est le cas dans l'enseignement actuel". Ch. Bally, cyt. dzieło, str. 148.

ność językową[1])". Negatywnemu celowi unikania błędów językowych nowa szkoła przeciwstawia pozytywne zadanie twórczego opanowania języka przez uczniów.

Wszystko, co powiedzieliśmy o nauczaniu języka, daje się zastosować także do nauki rysunków i do pracy ręcznej. Ograniczmy się tutaj do bardziej szczegółowej charakterystyki tej ostatniej. Tak samo, jak w przedszkolu, praca ręczna zostaje i w okresie nauczania łącznego tylko środkiem wyrażania się dziecka, ściśle połączonym ze słowem i rysunkiem. Jednak w przedszkolu praca ręczna ma wyraźnie charakter zabawy, a zatem bierze swą treść przede wszystkim z wyobraźni dziecka. Ponieważ dziecko nie umie jeszcze stawiać odległych celów, więc materiał stosowany w pracy ręcznej musi być najbardziej plastyczny, łatwy do obrobienia: papier, plastelina, wosk. Już w końcu średniego dzieciństwa, zwłaszcza we wstępnej klasie szkoły powszechnej, do tego dochodzi nowy wspaniały materiał: kasztany, kora, skrawki oraz rozmaite resztki i odpadki zbędne w gospodarstwie domowym, które dzieci same tak chętnie zbierają i nawet zaczynają kolekcjonować. Te skarby dziecięcych kieszeni i torebek stanowią często materiał odpowiedniejszy do pracy ręcznej w tym wieku, niż patentowany „dydaktyczny materiał", specjalnie wyrabiany przez fabryki pomocy naukowych. Jak to słusznie podkreśla G. Lombardo-Radice, ten „niepatentowany materiał", pochodzący z bezpośredniego środowiska i przez same dzieci zbierany, ma charakter konkretny: praca na takim materiale łączy szkołę ze środowiskiem domowym oraz poniekąd oznacza jego przezwyciężenie, pokazuje dziecku, jakie wspaniałe rzeczy można zrobić z tego, co się wyrzuca, jakie nieoczekiwane możliwości urozmaicenia życia ukrywają się w tym, co zdaje się być wcale niepotrzebne. W zabawie, korzystającej z tego

[1]) „Primary School", London, 1931, str. 161. — „Travaux du Cercle Linguistique de Prague", T. I, Praha, 1929.

materiału życiowego, przyszła praca prześwieca w większym stopniu, niż w ćwiczeniach z „materiałem dydaktycznym", podnosząc wynalazczość dzieci, stawiając im zadania bardziej złożone[1]). Nawet wtedy, kiedy praca ręczna stanie się już specjalnym przedmiotem nauczania, zużytkowanie rzeczy wyrzucanych pozostanie jednym ze źródeł dostarczania potrzebnego materiału.

W okresie nauczania łącznego materiał ten zostaje głównym materiałem pracy ręcznej, chociaż sama praca uwalnia się już z pieluszek zabawy i staje się pracą we właściwym sensie słowa. Akcent przesuwa się w niej z samej działalności na cele, które działalność ma zrealizować. Z działalności o charakterze przeważnie funkcjonalnym czynność dziecka staje się pracą zmierzającą do wykonania zadań przekształcających rzeczywistość. Zmienia się treść pracy: przedstawianie wyobrażeń fantazji już nie wystarcza i treścią pracy staje się zbiorowe życie klasy, wyrób z papieru, kartonu i z innego materiału pożytecznych rzeczy (szyldów, napisów, pomocy naukowych, np. kalendarza pogody, liczydeł z kasztanów) oraz ozdobienie klasy (plakaty, kolekcje obrazów itp.). W miarę wyodrębnienia z nauczania łącznego poszczególnych przedmiotów występuje w robotach ręcznych posługiwanie się nowym, trudniejszym materiałem: drzewem, blachą, drutem, szkłem. Ale punktu ciężkości nie kładzie się jeszcze na technikę opracowania materiału. Praca ręczna pozostaje przede wszystkim środkiem wyrażania się ucznia, wykonania przez niego pewnych zadań związanych z treścią nauczania łącznego lub życia zbiorowego. Niech uczeń spotka się w tej pracy z problematyką technicznego opracowania materiału, zastanowi się nad swą nieumiejętnością władania materiałem, przeżyje potrzebę systematycznego nauczania elementów techniki. Dopiero wtedy

---

[1]) Por. G. Lombardo-Radice. „Metoda Agazzi". Przedszkole, 1938—39, Nr 1—2.

nastąpi okres studiowania „gramatyki" pracy ręcznej. Na razie „gramatyka" musi tylko „przeświecać" w nagromadzeniu przez niego doświadczenia technicznego, przenikać je raczej w postaci pytań, niż gotowych odpowiedzi.

6. Wypaczenia nauczania łącznego

Właściwa funkcja nauczania łącznego polega więc na tym, że przygotowuje ono do nauki systematycznej, która powoli wyłania się z niego w miarę wdrożenia dziecka do pracy, poznania rozwoju jego myślenia abstrakcyjnego, rozszerzenia jego doświadczenia w sensie przeżytej problematyki oraz przezwyciężenia przez nie środowiska, bezpośrednio je otaczającego. Nauczanie łączne nie jest zaprzeczeniem nauki systematycznej, która jest raczej jego usprawiedliwieniem i ukoronowaniem. Dlatego nauczanie łączne ma rację tylko tam, gdzie szkoła może zapewnić dziecku należycie prowadzoną naukę systematyczną na stopniu dalszym. Długość i jakość drugiego stopnia szkoły obowiązkowej decyduje o skuteczności nauczania łącznego na stopniu pierwszym. Przy braku należycie postawionego kursu systematycznego nauczanie łączne z konieczności ulega wypaczeniu.

Wszystkie zboczenia nauczania łącznego mają tę samą przyczynę: oderwanie nauczania łącznego od systematycznego kursu nauki, który powinien w nim przeświecać i do którego powinno ono dążyć. Takie oderwanie wiąże się z wykroczeniem nauczania łącznego poza okres późnego dziecięctwa i z nadaniem mu znaczenia wszechśrodka dydaktycznego, rozwiązującego całą problematykę nauki szkolnej. Często motywy takiego wypaczenia łącznego nauczania są natury pozapedagogicznej. Jako przykład można przytoczyć tzw. „programy kompleksowe", wydane w r. 1923 przez Moskiewski Komisariat Oświaty. Był to okres rewolucyjnych poszukiwań i śmiałych eksperymentów, mało liczących się z konkretną rzeczywisto-

ścią, gdyż Stalinowski, pozytywny okres „budowy socjalizmu w jednym państwie“ rozpoczął się znacznie później, po rozgromieniu trockizmu i jednoczesnym przezwyciężeniu prymitywno-rewolucyjnego ujęcia marksizmu przez trockistów. Nic więc dziwnego, że programy te, którym zresztą nie można odmówić polotu i konsekwencji myśli, cieszyły się dużym powodzeniem u radykalnych pedagogów państw burżuazyjnych. Według ujęcia autorów tych programów tradycyjny system nauki nie jest niczym innym, jak tylko odbiciem „stosunków produkcji“, charakteryzujących społeczeństwo kapitalistyczne, rozdarte na klasy i pielęgnujące oderwaną wiedzę jako przywilej klasy posiadającej. Ze zmianą „stosunków produkcyjnych“ i zniesieniem podziału na klasy w komunistycznym ustroju społecznym nauka musi koniecznie przybrać inną strukturę. Nie będzie ona już podzielona na oderwane systemy poszczególnych nauk, lecz struktura jej będzie odbijała wyzwoloną pracę człowieka.

Dlatego też „programy kompleksowe“ całkowicie odrzucały system nauki oraz tradycyjne przedmioty, układając cały materiał nauki w nowy sposób według „kolumn“ przyrody, społeczeństwa i pracy, z których ta ostatnia ma znaczenie centralne. Tak np. w klasie pierwszej „jednolitej szkoły pracy“ praca w domu jest centralnym tematem całej nauki, z którym łączą się wiadomości z przyrodoznawstwa i życia społecznego, związane z tą pracą. W klasie piątej (12 rok życia) takim centralnym tematem jest praca rolna, a z nią łączą się wiadomości z przyrodoznawstwa (z chemii, meteorologii, botaniki itp.) oraz bytu społecznego (dzieje ruchu chłopskiego, rewolucja francuska jako uwieńczenie tego ruchu itp.), związane z pracą na roli. Nauczanie sprawności formalnych powinno też być połączone z odpowiednim „kompleksem“. Tak np. nauka języka obcego powinna w klasie piątej posługiwać się dla czytania i ćwiczeń pisemnych wyłącznie materiałem, w którym mowa o pracy rolnej i życiu chłopów. Czołowy temat każdej

klasy jest przy tym podzielony na „kompleksy“ podrzędne, przy czym każdy kompleks powinien stanowić całość zawierającą w sobie wiadomości przyrodnicze, społeczne oraz ćwiczenia w sprawnościach formalnych, skupione koło podstawowego zagadnienia odpowiedniej formy pracy. Te „programy kompleksowe“ były w r. 1923 wprowadzone do całej „szkoły jednolitej“, poczynając od pierwszej klasy aż do klasy dziewiątej (17 rok życia). Niektórzy pedagogowie sowieccy żądali nawet wprowadzenia analogicznej metody kompleksowej do szkoły wyższej, przewidując powstanie tą drogą „nauki proletariackiej“, która, odbijając nowe stosunki produkcyjne, powinna zająć miejsce tradycyjnej „nauki burżuazyjnej“, obalonej razem z kapitalistycznym ustrojem społecznym.

Jak widać, „programy kompleksowe“ nie tyle odsuwały naukę systematyczną na wiek późniejszy w celu należytego przygotowania do niej dziecka, ile stawiały na miejsce odrzucanego przez nie tradycyjnego systemu nauki swój własny system w celu wszechstronnego urobienia ucznia w duchu pewnej ideologii politycznej. System ten był niemniej abstrakcyjny, tj. daleki od rzeczywistych przeżyć i potrzeb dziecka, a wymaganie pedantycznego zastosowania go prowadziło do niesłychanej sztuczności w nauczaniu, gdyż wyposażenie każdego „kompleksu“ w odpowiednie wiadomości z przyrodoznawstwa i nauki o społeczeństwie oraz we wszystkie umiejętności formalne możliwe było tylko dzięki czysto zewnętrznemu przyczepianiu urywków wiedzy do głównego tematu i połączeniu wszystkich tych różnorodnych składników w pozorną całość. Toteż programy kompleksowe doprowadziły do takiego rozkładu nauki w szkole, że władze sowieckie już wkrótce zmuszone były przywrócić niektóre przedmioty (matematykę, fizykę, chemię, języki obce) jako „pozakompleksowe“, i po kilku latach tego procesu rozkładu „kompleksu“ pozostała z niego tylko sama nauka o społeczeństwie (obszczestwowiedienije), podająca elementy marksizmu w odrzuconym później

przez Stalina sformułowaniu. Już w r. 1929, a definitywnie w roku 1933, pedagogowie sowieccy odrzucili „programy kompleksowe", a to z dwóch powodów. Powody pedagogiczne słusznie zarzucały programom kompleksowym, iż zamiast wiedzy prawdziwej, którą jest nauka systematyczna, dawały one tylko same urywki i strzępy wiedzy, połączone wzajemnie w sposób przypadkowy i sztuczny, nie były przeto w stanie wprowadzić uczniów w myślenie naukowe. Pod względem ideologicznym również nie bez racji programom tym zarzucano prymitywno-utopijne ujęcie marksizmu w duchu teorii permanentnej rewolucji Trockiego.

Szczegółową krytykę „programów kompleksowych" podał podręcznik pedagogiki M. Pistraka („Piedagogika", Moskwa, 1934). W późniejszych podręcznikach krytyka ta powtarza się prawie bez zmian. Por. np. Szimbiriow „Piedagogika", Moskwa, 1938. To odrzucenie programów kompleksowych wiąże się z głębszą interpretacją marksizmu, podaną przez Stalina (p. również „Krótki kurs historii partii komunistycznych"). Nawiązując do słynnych słów Lenina w przemówieniu do przedstawicieli Komsomołu z r. 1922, Stalin nie przestaje podkreślać, że obalając kapitalistyczne stosunki produkcyjne proletariat nie obala całej „nadbudówki ideologicznej", dla której tamte były podłożem. Raczej odwrotnie, staje się „spadkobiercą całej dotychczasowej duchowej kultury ludzkości". Chociaż ta ostatnia była stworzona przez klasy panujące i służyła interesom tych klas, posiada jednak wartość i znaczenie ponadklasowe, nie jest więc tylko odbiciem i narzędziem panowania klasowego. Rewolucja proletariacka raczej usuwa tylko ograniczenia wartości duchowych, które pomniejszały je i zacieśniały oraz utrudniały dostęp do nich szerokim warstwom, niż obala te wartości. Por. rozdział VIII mej książki „O sprzecznościach i jedności wychowania", 1939. Zresztą przyczyną niepowodzenia programów kompleksowych było nie tylko wrogie ich ustosunkowanie do tradycyjnego systemu nauki, lecz i niski materialny poziom szkoły sowieckiej po zniszczeniach dwóch wojen — imperialistycznej i domowej. Nawet najlepiej zaprojektowane programy nauczania łącznego musiałyby doprowadzić do rozkładu nauki w okresie, kiedy olbrzymia większość dzieci jeszcze uczęszczała do szkoły tylko w ciągu czterech lat i z powodu katastrofalnego braku budynków szkolnych i nauczycieli praca odbywała się aż na trzy zmiany dziennie.

Inny przykład wypaczenia nauczania łącznego stanowi metoda Decroly'ego. Motywy Decroly'ego są wyłącznie natury pedagogicznej, ale jednostronny pajdocentryzm, cechujący jego pogląd wychowawczy, prowadzi go do nadmiernego lekceważenia systemu naukowego, który przestaje w jego „nauczaniu globalnym" przeświecać jako ukryty, ostateczny cel tego nauczania. Pajdocentryzm uznaje, że dziecko powinno być wyłącznym centrum całego wychowania i odpowiednio do tego Decroly układa cały materiał naukowy szkoły powszechnej według „ośrodków zainteresowania" dzieci. Ta sama pedantycznie przeprowadzona metoda określa w ujęciu Decroly'ego tak naukę początkową, jak i nauczanie w starszych klasach szkoły powszechnej, a nawet w szkole średniej.

Z początku ośrodkiem zainteresowania, określającym całą naukę, jest według Decroly'ego samo dziecko z jego potrzebami pożywienia, walki z ujemnymi wpływami klimatycznymi, obrony przed niebezpieczeństwami oraz z jego potrzebą działania i pracy zbiorowej. Potem „ośrodki zainteresowania" zmieniają się w kolejności, która powtarza w rozwoju jednostki rozwój od człowieka pierwotnego do cywilizowanego. Każdy rok ma swój ośrodek zainteresowania, jednakowy dla wszystkich dzieci, i materiał naukowy powinien być ułożony nie według tradycyjnych przedmiotów, lecz koło odpowiednich tematów życiowych. Przy tym każdy temat musi być opracowany z trzech stanowisk uwydatniających: 1. korzyści rozpatrywanych faktów i zjawisk dla człowieka i sposoby ich osiągnięcia, 2. strony ujemne zjawisk i sposoby uwolnienia się od nich, 3. wnioski praktyczne co do postępowania dziecka dla własnego dobra i dobra ludzkości. Przy opracowaniu każdego tematu muszą być stosowane cztery rodzaje ćwiczeń: 1. obserwacja, 2. kojarzenie w czasie i przestrzeni, 3. wyrażanie przedmiotowe, 4. wyrażanie oderwane. Każdy temat jest więc podzielony na 12 rubryk, przy czym przy ustalaniu tematów i ich opracowaniu właściwości środowiska regionalnego wcale

nie są uwzględnione. Ośrodki zainteresowania dzieci, jak je ujmuje Decroly, są we wszystkich środowiskach te same[1]).

Nie można się oprzeć wrażeniu, że w tym układzie materiału naukowego przez Decroly'ego mamy znowu swoisty, pedantycznie rozszufladkowany system, który znosi tradycyjne przedmioty na rzecz pewnego, nie określonego ściślej, ale wyraźnie występującego światopoglądu. Decroly'emu chodzi przede wszystkim o zaszczepienie w dziecku miłości do ludzkości, połączonej z wiarą w siły człowieka dobrej woli i moc cywilizacji kierowanej nauką, rozbudzenie w dziecku uczucia solidaryzmu, szanowania pracy człowieka i braterstwa ludu. Szlachetny humanitaryzm tego poglądu na świat nie ulega wątpliwości, ale można wątpić, czy pogląd ten jest dosyć szeroki i wystarczający oraz czy prawdziwe uspołecznienie i umoralnienie dziecka daje się osiągnąć przez przesiąknięcie nauczania tendencją, chociażby i najszlachetniejszą[2]). W każdym razie nauka Decroly'ego jest na służbie wartości pozanaukowych i Decroly nie widzi tej swoistej obiektywnej struktury nauki, która znajduje swój wyraz w metodzie i systemie oraz tradycyjnych „przedmiotach". Jest to następstwem jego swoistego socjologizmu, który patrzy na wychowanie przede wszystkim jako na proces społeczny i widzi w uspołecznieniu dziecka główne zadanie wychowania. Stanowisko to jest niewątpliwie szersze, niż stanowisko M. Montessori, która dopatruje się w wychowaniu procesu wyłącznie biologicznego i zadanie wychowania określa jako rozwój sił psycho-fizycznego organizmu dziecka. Jednakże w rzeczywistości dziecko

---

[1]) Jakże różnią się one od „ośrodków życiowych" Linkego i od epizodów w moim ujęciu, będących fragmentami konkretnego środowiska regionalnego.

[2]) Najlepszym środkiem wychowania moralnego jest raczej wychowanie w rzeczowości i rzetelności myślenia, czemu właśnie przeszkadza wprowadzenie w nauczaniu tendencji. Dokładniej rozwijam tę myśl w swojej książce „O sprzecznościach i jedności wychowania", rozdz. VII.

jest nie tylko organizmem psychofizycznym i nie tylko jednostką społeczną, którą wychowanie powinno włączyć do jak najszerszej grupy społecznej i w tym sensie uspołecznić, lecz i istotą duchową. Dziecko jest potencjalną osobowością, podmiotem poznania oraz innych czynności duchowych, i wychowanie zawiera w sobie także wykształcenie osobowości, polegające na wprowadzeniu jej w świat kultury duchowej, tj. nauki, sztuki, prawa i religii. Każda z tych dziedzin kultury duchowej posiada swą własną prawidłowość i wychowanie polega nie tylko na uspołecznieniu dziecka, lecz i na jego uduchowieniu, na tym, co pedagogowie angielscy i francuscy nazywają „kulturą osobowości", którą się osiąga przez wdrożenie do tradycji kulturowej, w szczególności tradycji naukowej i artystycznej[1]). Decroly przeocza tę podstawową funkcję szkoły, polegającą na tym, że szkoła jest nosicielką tradycji naukowej i powinna wprowadzić młode pokolenie w żywy prąd tej tradycji. Dlatego też usuwa on obiektywną, logiczną strukturę nauki na rzecz własnego systemu, ułożonego w celu przedstawienia dziecku postępu cywilizacji od pierwotnego człowieka aż do człowieka nowoczesnego i tych czynników wiedzy, pracy, solidaryzmu, które według jego zdania ten postęp uspołecznienia człowieka umożliwiły. „Ośrodki zainteresowania" wyrażają raczej własny pogląd Decroly'ego na to, czym dziecko powinnoby było się interesować, niż odpowiadają faktycznym zainteresowaniom dzieci. Żadna doświadczalna psychologia nie jest w stanie udowodnić rzekomego, a priori przypuszczalnego prawa, że duchowy rozwój młodzieży istotnie powtarza rozwój ludzkości od stanu pierwotnego do stanu cywilizowanego.

Doświadczenie raczej przemawia za tym, że zainteresowania dzieci są w różnych środowiskach różne, w wieku zaś chłopięcym (11—14 r.) zainteresowania młodzieży wyraźnie

[1]) Dokładne udowodnienie tego podaję w rozdz. VII i VIII wspomnianej w poprzednim przypisie książki.

różnicują się według typów psychicznych. Z drugiej strony młodzież w tym wieku sama dąży do głębszego zrozumienia logicznych związków między zjawiskami, do zaokrąglonej, tj. ujętej w obiektywny system wiedzy i nie zadowala się urywkami i strzępami wiedzy, między którymi nie ma logicznego połączenia. W wieku przedpokwitania młodzież osiąga już ten stopień krytycyzmu, że odczuwa niewystarczalność własnych umiejętności, dąży do doskonałości w wykonaniu pracy i chce być na wysokości własnych zamierzeń. Chce owładnąć tym, co posiadają dorośli, a więc chce być wprowadzona w świat obiektywnych systemów wiedzy. Temu nie zaprzecza fakt, że okres chłopięcy jest „okresem przekory": chłopiec (tak samo jak dziewczynka w tym wieku) właśnie nie chce być dalej prowadzony przez starszych, lecz chce sam dojść do doskonałości. Tymczasem przesadny pajdocentryzm Decroly'ego powoduje to, że widzi on w uczniu ciągle jeszcze dziecko, chociaż młodociany sam nie chce już być przedmiotem uciążliwej dla niego opieki wychowawcy i nie chce zatem zostawać centrum wychowania.

Mimo zasadniczej różnicy, która istnieje między kompleksowymi programami a metodą Decroly'ego, wspólne dla obydwóch tych prób nauczania łącznego jest to, że nauczanie łączne odrywa się w nich zupełnie od systematycznego kursu nauki, chcąc go całkowicie zastąpić, zamiast być przygotowaniem do niego. Ale systemu nauki nie można usunąć, chyba przy pomocy innego systemu, sztucznie stworzonego ze względu na motywy o charakterze pozanaukowym i ignorującego tak tradycję naukową, jak i wewnętrzną, logiczną strukturę nauki. W tym wypadku giną właściwe psychologiczne walory nauczania łącznego, które traci swój epizodyczny charakter i przyjmuje przedwcześnie charakter kursu systematycznego, prowadzonego z tym większym pedantyzmem, im większy jest zapał wychowawcy, chcącego narzucić dziecku swój dowolny system, który on, w zgodzie ze swym światо-

poglądem, uważa za jedynie słuszny. Rousseau co prawda potrafił w nauczaniu Emila naprawdę odrzucić system nauki, nie zastępując go żadnym własnym systemem, i zatem uniknąć wszelkiego pedantyzmu. Ale właśnie nauczanie Emila świadczy o tym, że kurs epizodyczny, który odrywa się od systemu nauki, wypacza się w przypadkowe przeskakiwanie od jednego epizodu do drugiego. Nie ma w takim anarchicznym nauczaniu powolnego wzrostu trudności w stawianiu i rozwiązywaniu zagadnień ani wprowadzenia w coraz bardziej złożoną problematykę wiedzy, nie ma wdrożenia do pracy umysłowej, którą jest każde prawdziwe poznanie[1]). Emil zostaje na całe życie dyletantem w nauce, potrzebującym ciągle Jean Jacques'a, który odpowiadałby mu na jego pytania, zresztą sztucznie przez Jean Jacques'a wywołane. Nie potrafi samodzielnie rozwiązać zagadnienia naukowego ani nawet postawić go w sposób właściwy.

Tymczasem już w nauczaniu początkowym dziecko powinno po każdej lekcji czuć, że czegoś się nauczyło, czego wczoraj jeszcze nie umiało, że poszło dalej w pokonaniu trudności. Bez tej ciągłości w nauczaniu nauka prędko zaczyna dziecko nudzić i żadne zewnętrzne środki, by nauczanie uczynić „zajmującym", nie potrafią zastąpić braku zainteresowania wewnętrznego, które utrzymuje się jedynie przez przeżycie i rozwiązywanie zagadnień, czyli pokonanie coraz większych trudności[2]). W tym właśnie sensie kurs systematyczny (w postaci raczej swych zagadnień, niż swych odpowiedzi) powinien prześwietlać nauczanie łączne, powoli przechodzące w nauczanie systematyczne. Skądinąd nauczanie łączne powinno zostawać kursem epizodycznym, skupionym koło środowiska regionalnego jako swego przedmiotu naturalnego i pozbawionym

[1]) Por. „Podstawy pedagogiki", 2 wyd., str. 328 n.

[2]) Por. świetną rozprawę Deweya o zainteresowaniu (w zbiorze rozpraw D., wyd. „Atlas" 1930 r.) oraz rozdz. o Deweyu w „Szkoła i demokracja na przełomie".

wszelkiego zbytecznego pedantyzmu. Wcale np. nie trzeba, żeby każdy temat (epizod) był opracowany pedantycznie ze wszystkich stron i przy zastosowaniu wszystkich środków ekspresyjnych, jak tego wymagają niektórzy autorzy niemieccy. Podobny pedantyzm prowadzi do sztucznego podciągania różnorodnych ćwiczeń i wiadomości w pozorną całość i nieszczerość takiego postępowania będzie od razu wyczuta przez dzieci. Lepiej już szczerze wyodrębniać pewne ćwiczenia w osobne krótkie lekcje, jeżeli opracowanie epizodów nie daje dla nich wystarczającego naturalnego powodu. Nauczanie łączne przecież jest nauczaniem, w którym nie ma jeszcze podziału na przedmioty, ale w którym jednocześnie przedmioty powoli się wyłaniają z niezróżnicowanej całości środowiska regionalnego. Nie jest ono nauczaniem, w którym przedmioty już zróżnicowane są połączone w sztywny system, przeciwstawiony systemowi naukowemu. Niezróżnicowana całość środowiska regionalnego nie jest sztywna i statyczna, lecz naturalna i dynamiczna, i przeznaczona jest na to, żeby dać się rozbić i przezwyciężyć przez pracę poznawczą dzieci.

7. Pajdocentryzm i personalizm

Wypaczenia łącznego nauczania nie zawsze są więc spowodowane motywami pozapedagogicznymi, jak to ma miejsce w „programach kompleksowych". Przyczyną ich bywa również naturalistyczny pajdocentryzm głoszący zasadę, że dziecko powinno być wyłącznym centrum „nowego wychowania". Przez dziecko rozumie się przy tym osobnika psychofizycznego, a rozwój wszystkich sił organizmu psychofizycznego uważa się za właściwy cel wychowania. Tak samo i nauczanie powinno kierować się tym, co dziecko zajmuje, dawać mu odpowiedzi na to, o co ono pyta, a nie narzucać mu obiektywnej kultury dorosłych, w szczególności nauki ułożonej w system logiczny, odpowiadający sposobowi myślenia człowieka dojrza-

łego. Z tym wiąże się dążenie, żeby nauka była dla dziecka łatwa, pociągająca, zajmująca. „Ośrodki zainteresowania“ powinny określać całą naukę w szkole.

Nauczanie łączne niewątpliwie ma dużo wspólnego z pajdocentryzmem. Polega przecież na tym, że punktem wyjścia w nauczaniu jest środowisko bezpośrednio otaczające dziecko, składające się z konkretnych całości, które dziecko jedynie potrafi spostrzec i swym globalnym myśleniem uchwycić. Niezróżnicowana całość środowiska odsuwa w nauczaniu początkowym logiczny system nauki. Jednak w słusznie ujętym nauczaniu łącznym, jak je powyżej przedstawiliśmy, owa niezróżnicowana całość stanowi tylko punkt wyjścia, a nie centrum nauczania, i logiczny system nauki powinien w niej przeświecać i wyłaniać się z niej w swojej logicznej strukturze. Skądinąd nauka wcale nie powinna być ułatwiana i osładzana, lecz raczej przeciwnie powinna być wdrożeniem dziecka do pracy poznania świata, wprowadzeniem go w coraz bardziej złożone zagadnienia, powinna być pokonywaniem przez dziecko coraz większych trudności. Przytakiwanie żądaniom i zachciankom dzieci, przy którym dzieci tylko bawią się i niczego się nie uczą, jest zwyrodnieniem „nowego wychowania“.

W prawdziwym „nowym wychowaniu“ i w nauczaniu łącznym, dobrze postawionym, właściwe centrum stanowi nie dziecko, jako istota dana i gotowa, zamknięta w swym organizmie psychofizycznym, lecz osobowość człowieka, jako istota w dziecku jeszcze raczej zadana i w nim dopiero się rozbudzająca. W tym głębszym zrozumieniu „nowego wychowania“ dziecko nie jest wyłącznym ośrodkiem wychowania już choćby dlatego, że osobowość sama rośnie tylko w miarę swej pracy nad zadaniami ponadosobowymi, tj. w miarę wyjścia poza granice własnej jaźni i swojego włączenia w obiektywny świat tradycji kulturowej, świat nauki, sztuki, prawa, życia gospodarczego itp. Proces wzrostu osobowości jest równoległy z procesem wdrożenia jej do obiektywnych dziedzin życia społecz-

nego i kultury duchowej. Jako istota społeczna i jako istota duchowa osobowość rozwija się tylko przez swoje zetknięcie ze społeczeństwem i z tradycją kulturową, przez swoje włączenie do tej tradycji i podporządkowanie się jej prawom. Dopiero wtedy rozwija się w człowieku jego swoboda wewnętrzna, świadomość i odpowiedzialność, jego samowiedza będące podstawową cechą osobowości. Właściwie ujęte „nowe wychowanie" jest więc nie pajdocentryczne, lecz personalistyczne. Jest ono otworzeniem duszy dziecka, wyprowadzeniem go z własnej jaźni w przewyższający ją świat obiektywnych wartości kulturowych, bez czego nie ma istotnego wykształcenia osobowości.

Tak samo i w nauczaniu łącznym właściwie postawionym dziecko nie jest jedynym centrum, koło którego całe nauczanie krąży. Dziecko i jego otoczenie, będące szerszą sferą jego aktywności, stanowi tylko punkt wyjścia w procesie poznawania jako procesie dynamicznym. Drugim biegunem tego procesu jest przedmiotowy świat nauki, który powinien w nauczaniu łącznym przeświecać w postaci logicznego systemu wiedzy. Im bardziej sfera aktywności dziecka staje się przedmiotem jego poznania, tym bardziej epizodyczny charakter tego środowiska regionalnego usuwa się przed coraz wyraźniej występującym systemem nauki. W powstającym przy tym napięciu między obydwoma biegunami nauczania łącznego — niezróżnicowaną całością otoczenia, mającego dziecko jako swoje centrum, i logicznym systemem nauki, w tej całości coraz bardziej przeświecającym — kształtuje się krytyczny podmiot poznania, będący jednym z najgłówniejszych składników osobowości człowieka.

Rozdział IV

ZASADA CAŁOŚCI W NAUCZANIU NA II I III STOPNIU SZKOŁY

1. Organiczny charakter zasad pedagogicznych

Nauczanie łączne nie powinno wykraczać poza pierwszy stopień szkoły. Czy wynikałoby z tego, że zasada całości nie ma żadnego zastosowania w dalszym toku nauczania? Tak byłoby w rzeczywistości, gdyby zasada całości miała charakter mechaniczny i była pozbawiona możliwości rozwoju i wzrostu. Jedną z cech podstawowych pedagogiki XIX stulecia było właśnie takie mechaniczne ujęcie zasad pedagogicznych. Odpowiednio do mechanistycznej struktury dawnej szkoły zasady wychowania były ujmowane jako mechaniczne i wobec tego niezmienne narzędzia. Tak np. kara, stosowana jako narzędzie mechanicznej karności i utrzymania uczniów w posłuszeństwie, była traktowana jako zasadniczo niezmienna, jednakowa we wszystkich klasach tak szkoły powszechnej, jak i średniej. Na wszystkich lekcjach, we wszystkich klasach należało stosować tę samą niezmienną zasadę „formalnych stopni nauczania", którą zwolennicy Herbarta pojmowali jako jednakową formę podawania uczniom materiału naukowego niezależnie od treści nauki i od wieku uczniów.

Ciekawe jest, że i pedagogika radykalna, głosząca zasady „nowego wychowania", odbijała w swojej negacji to samo me-

chanistyczne ujęcie zasad wychowania. Odrzucała np. w ogóle karę jako środek wychowawczy albo uznawała tylko jednakową i niezmienną formę tzw. „kary naturalnej" (Rousseau, H. Spencer). Wysuwając zasadę całostkowego nauczania w postaci „Gesamtunterricht" lub „methode globale", lub „metody projektów" widziała w tej formie scalenia nauki coś w rodzaju wszechśrodka pedagogicznego, który należy stosować w sposób jednakowy we wszystkich klasach szkoły, niezależnie od wieku uczniów. Widzieliśmy, że tak właśnie rozumiał całostkowość nauczania O. Decroly, który, wiążąc je ze swą teorią „ośrodków zainteresowań", stosował tę zasadę zarówno w szkole początkowej, jak i w klasach gimnazjalnych swego zakładu. Przykładem takiego mechanicznego ujęcia zasad pedagogicznych przez przedstawicieli „nowego wychowania" jest także pedagogika M. Montessori, która próbowała rozszerzyć swą metodę z przedszkola na całą szkołę początkową (najgorliwsi z jej zwolenników marzyli nawet o rozszerzeniu metody Montessori na szkołę średnią) oraz plan daltoński, który przez wielu wyznawców odkrycia Miss H. Parkhurst był również uważany za wszechśrodek pedagogiczny, rozwiązujący zadanie nauczania w jednakowy sposób na wszystkich szczeblach szkoły.

Pedagogika współczesna odrzuca podobne mechanistyczne ujęcie zasad wychowania. Zasady wychowania mają według niej charakter organiczny, a to znaczy, że jak wszystkie istoty żywe rozwijają się, rosną, przyjmując na różnych stopniach szkoły różne, coraz bardziej skomplikowane postacie[1]). Już

[1]) Pedagogika, będąca niczym innym, jak nauką o wzrastaniu celów i zadań wychowania, bada zasady wychowania w ich dynamice, tj. w ich rozwoju. W ten właśnie sposób starałem się ująć system pedagogiki w swych „Podstawach pedagogiki". Krytykę planu daltońskiego czytelnik znajdzie w „Szkoła i demokracja na przełomie" (rozdz. II). O ujemnym wpływie, który wywarła na metodę Montessori próba rozszerzenia jej na szkołę początkową, pisałem dokładniej w artykule „O losach pedagogiki Montessori" („Przedszkole", 1935—36).

mieliśmy sposobność przekonać się o tym na przykładach zasady zróżnicowania; ma ona na każdym z trzech stopni szkoły swoistą formę, coraz bardziej złożoną (zróżnicowanie regionalne — zróżnicowanie psychologiczne — zróżnicowanie zawodowe), którym odpowiadają coraz bardziej złożone rodzaje środowiska pedagogicznego oraz coraz bardziej skomplikowane sposoby selekcji. W poprzednim rozdziale widzieliśmy, jak zasada całości w postaci nauczania łącznego wyrasta z nauczania globalnego, które, będąc pozbawione pracy poznawczej, nie jest jeszcze nauką właściwą, później zaś przerasta siebie samą w miarę tego, jak z niezróżnicowanej całości środowiska regionalnego wyłaniają się lekcje poświęcone różnym sprawnościom, a potem i różnym dziedzinom wiedzy. Ten proces wzrostu zasady całości nie przerywa się w dalszym toku nauczania. Zasada całości pozostaje i nadal główną zasadą nowego nuczania, przyjmuje tylko nowe i coraz bardziej złożone formy swej realizacji. Przechodzi jak gdyby fazy rozwojowe razem z podmiotem procesu nauczania, tzn. z uczniem.

2. Pierwszy szczebel systematycznego kursu nauki

Nauczanie łączne kończy się wówczas, gdy z niego stopniowo zaczynają się wyłaniać poszczególne przedmioty nauczania. Analiza epizodu prowadzi ucznia do systemu. Cały dalszy okres szkoły jest zatem okresem nauczania systematycznego, które rozpoczyna się wtedy, kiedy umysł ucznia dojrzał do rozkładania całości na elementy, do logicznego rozumowania i myślenia pojęciowego oraz kiedy systematyczne objaśnienie zjawisk świata stało się już potrzebą ucznia, bo przedtem wzbogacił on swe doświadczenie i przeżył problematykę całego szeregu bliskich mu zjawisk.

Z początku systematyczny kurs nauki jest też zwrócony ku temu bezpośredniemu doświadczeniu, jest jego uzupełnieniem, zaokrągleniem, objaśnieniem. W przedmiotach treścio-

wych, jak przyroda, geografia, historia, daje się przegląd główniejszych faktów, ułożonych w systematycznym porządku oraz wyjaśnia się stosunki zachodzące pomiędzy tymi faktami. W przedmiotach formalnych, jak język, rysunki, praca ręczna, jest to okres gramatyki w szerszym sensie tego słowa, tj. systematycznej nauki o materiale i technicznych sposobach posługiwania się materiałem dla stworzenia obiektywnego dzieła. Kształcenie ścisłości, samokrytycyzmu, ambicji jak najdoskonalszego rozwiązania zadań jest charakterystyczną cechą tego systematycznego nauczania, które zupełnie odpowiada dążeniom młodzieży tego wieku do opanowania rzeczywistości. Wiek chłopięcy jest przecież wiekiem zainteresowań o charakterze technicznym. I chociaż w tym wieku poznanie wyzwala się już ze swojego pierwotnego uzależnienia od czynu i uczeń potrafi już myśleć abstrakcyjnie, tj. bez bezpośredniego uruchomienia wiedzy w czynie, jednakże wiedza jest ceniona nadal przede wszystkim jako narzędzie opanowania świata. Kontemplacja, czy to będzie czysta wiedza, czy czysta sztuka, jest jeszcze dla umysłu ucznia w tym wieku obca. Dlatego też formalne przedmioty z ich techniczną „gramatyką" mają przewagę nad przedmiotami treściowymi.

Jednak „gramatyka", będąc formalną dźwignią kursu systematycznego, bynajmniej nie wypełnia w całości nauki systematycznej na drugim szczeblu szkoły. Tak np. w nauczaniu języka ojczystego jądro „przedmiotu" stanowi teraz systematyczna nauka o strukturze języka i sposobach posługiwania się słowem dla należytego wyrażania swych myśli i przeżyć. Porządek podania materiału jest tym razem logiczny, wynikający z obiektywnej struktury języka. Ale to gramatyczne jądro nauki obrasta bogatą materią, wykraczającą poza granice nie tylko gramatyki, ale i samego przedmiotu. Poznawane prawa gramatyczne sprawdza się w zastosowaniu ich przy innych przedmiotach oraz w czynnościach pozalekcyjnych w tym, co nazwaliśmy powyżej zabawową stroną życia szkolnego, wystę-

pującą już na drugim stopniu szkoły w zorganizowanej postaci samorządu uczniowskiego. Zasada, że język powinien zawsze służyć czemuś i że forma powinna być wypełniona treścią, zachowuje i nadal swoje znaczenie. Systematyczny kurs nie tylko nie usuwa jej, ale ją wzmacnia.

Wzmacnia przede wszystkim przez to, że język występuje obecnie w zróżnicowanej pełni swych rozmaitych funkcyj: w swojej funkcji logicznej, artystycznej, społecznej. Uczeń uczy się posługiwać stylem naukowym — na lekcjach matematyki, przyrody, historii, geografii, gdy wymaga się od niego nie samych tylko „wiadomości", lecz i doskonałości w słownym wyrażaniu wiedzy. Rozszerza się zasób słowny ucznia oraz zapas zwrotów używanych w stylu naukowym. Ale i odwrotnie: na lekcjach języka omawia się błędy gramatyczne i trudności stylistyczne, na które napotyka się w wypracowaniach piśmiennych i odpowiedziach ustnych z tych przedmiotów. Przykładów do praw gramatycznych nie bierze się z „autorów" nieznanych uczniom, lecz z tego, co było przeczytane, przemyślane, wypowiedziane, przeżyte. Pomiędzy językiem jako przedmiotem i innymi przedmiotami wytwarza się w ten sposób stałe współdziałanie. Funkcja artystyczna języka występuje nie tylko w czytaniu urywków z dzieł literackich, jak to było w dawnej szkole, lecz w deklamacji, inscenizacji, rozszerzonej lekturze. Biblioteczka uczniowska zastępuje na tym szczeblu nowej szkoły tradycyjne „wypisy"[1]). W nauce języka obcego zwraca się uwagę na barwność i ścisłość w podaniu odcieni przy tłumaczeniu na język ojczysty. Pisemko szkolne, gazeta ścienna dają materiał omawiany pod względem gramatycznym i stylistycznym na lekcjach języka, jednocześnie wprowadzając młodzież w to, co można by nazwać stylem dziennikarskim. Praktyka samorządu uczniowskiego, pisanie protokołów posiedzeń i sprawozdań z działalności, prowadze-

[1]) Por. H. Rowid. „Szkoła twórcza". 3 wyd., 1931, str. 272 n.

nie korespondencji z innymi szkołami uzupełniają ten materiał, na którym nauczyciel opiera nauczanie gramatyki, z którego czerpie on przykłady błędów, wzorów, trudności, problematyki językowej. Język występuje tutaj w swojej funkcji społecznej. I we wszystkich tych funkcjach używa się języka w jego najrozmaitszych formach: czytanie ciche i głośne, przemówienie i dialog, deklamacja łącząca się często ze śpiewem, opracowanie piśmienne, pisanie listów i protokołów, pogadanka i próba twórczości literackiej. Formy te uzupełniają się wzajemnie i stanowią to ciało żywej mowy, w które obrasta kościec gramatyki, nadający mowie ścisłość i coraz większą doskonałość i ze swej strony czerpiący z niej soki życia.

Rzecz zrozumiała, wszyscy uczniowie znajdą w tak postawionym nauczaniu zaspokojenie swych specjalnych zamiłowań, co więcej — podnietę budzącą ich właściwe zdolności, które aż dotąd zostawały nieujawnione. Jeden okaże się bardzo zdolny w posługiwaniu się stylem naukowym, drugi ujawni zdolności artystyczne, trzeci będzie zręcznym mówcą, inny zaś początkującym aktorem, dziennikarzem, inny znowu specjalistą od prowadzenia protokołów albo po prostu zamiłowanym, wnikliwym czytelnikiem. Każdy będzie miał sposobność do przejawiania swych zdolności językowych, do wzbogacenia swym wkładem wytwarzającej się wspólnoty klasy. Podczas kiedy w dawnej szkole język był narzucany z zewnątrz i każdy, kto nie potrafił przyswoić sobie poprawności tego samego szablonu językowego, uważany był za niezdolnego, w każdym razie za pozbawionego zdolności językowych — w nowej szkole pojęcie zdolności językowej różnicuje się razem z urozmaiceniem funkcyj języka w szkole. Szablon językowy zostaje zastąpiony przez wieloraką pełnię różnych stylów, występujących przecież w każdym języku, o ile jest on żywym organizmem, a nie martwą sumą oderwanych „dóbr kulturalnych".

Skądinąd przedstawiona powyżej nauka języka mocno przyczynia się do ujawnienia w każdym uczniu tego, co sta-

nowi jego właściwy „typ psychiczny“: typ technika albo naukowca, artysty albo praktyka, społecznika albo zamkniętego w sobie marzyciela. W ten właśnie sposób realizuje się w nauczaniu języka na drugim stopniu szkoły zasada zróżnicowania psychologicznego. Kościec gramatyki zostaje wspólnym minimum, ściśle wymaganym od każdego ucznia. Natomiast żywe ciało języka, w które ten kościec obrasta, wytwarza się wspólnym wysiłkiem całej klasy jako prawdziwej wspólnoty pracy. I w dawnej szkole nie każdy uczeń „odpowiadał“ na wszystkie „pytania“ nauczyciela. Całość kursu nauki powstawała w wyniku sumowania odpowiedzi uczniów, których nauczyciel wybierał z kolei jako „ofiary“. Odpowiedzi uczniów odtwarzały ten jednakowy szablon, który był już podany przez nauczyciela lub przez podręcznik. W nowej szkole uczeń przyczynia się swą indywidualnie zabarwioną „odpowiedzią“ do wytworzenia wielopostaciowej, żywej całości języka, która otacza ten sam kościec gramatyki, stanowiący systematyczną strukturę owej szerszej całości. Każdy staje się w ten sposób niezastąpionym na swym miejscu, tj. indywidualnym. Każdy czuje się podniesiony w swej wartości. Nauczanie nie tylko jest dopasowane do zdolności ucznia i jego zamiłowań, lecz i wyzwala ucznia z władzy kompleksów, zwłaszcza kompleksu niższości; one hamują rozwój jego właściwych zdolności i przeto udaremniają postawienie słusznej diagnozy psychologicznej.

Wszystko, co powiedzieliśmy o nauczaniu języka, daje się zastosować i w nauczaniu rysunków lub robót ręcznych, które i na drugim stopniu szkoły pozostają równouprawnionymi, chociaż wyodrębnionymi już w osobne przedmioty, środkami wyrażania się ucznia. W nauczaniu rysunków kościec „gramatyki“ zawiera w sobie zasady schematyzowania, perspektywy, rysunku wrażeniowego, cieniowania, projektowania, poznania różnych rodzajów materiału (ołówek, węgiel, farby), przy czym porządek podania tych zagadnień technicznych jest

określony przez obiektywną strukturę sztuki graficznej: nauka rozpoczyna się od zagadnień elementarnych stopniowo przechodząc do bardziej złożonych. Po przerobieniu materiału rysunkowego następują dopiero ćwiczenia w malowaniu. Od zestawień łatwiejszych i nielicznych przechodzi się do różnorodniejszych. Jest to nauka systematyczna, wymagająca ścisłości i doskonałości, rozwijająca samokrytycyzm ucznia i podniecająca go do coraz większego wysiłku w pokonywaniu trudności. Ale forma powinna i tutaj być wypełniona treścią, którą pożycza się od innych przedmiotów oraz od pozalekcyjnego życia uczniów o charakterze zabawowo-społecznym. I tutaj występuje zasada korelacji w sensie współpracy pomiędzy przedmiotami oraz współdziałania między lekcyjną i pozalekcyjną stroną życia szkolnego. Rysunek przestaje być oderwanym szablonem, lecz urozmaica się w mnóstwie funkcyj: jako wykres naukowy, rysunek techniczny, rysunek artystyczny, ilustracja, liternictwo, plakat, winieta, rysunek dekoracyjny. Rysunek jako „przedmiot" obrasta także w żywe ciało sztuki plastycznej, będącej nie martwym „dobrem kulturalnym", które przyswaja się tylko „na zapas", lecz aktualizowanym czynnikiem życia uczniów — ich pracy na innych przedmiotach, ich zabaw w dobrowolnych zrzeszeniach, ich wspólnych imprez. I chociaż znajomość podstawowych wiadomości obowiązuje całą klasę, nauczanie uwzględnia upodobania młodzieży, zatem różnicuje się psychologicznie: młodzież o skłonnościach konstruktywnych dostaje inne tematy, niż młodzież o skłonnościach wrażeniowych; tematy zmieniają się także w zależności od naukowych, artystycznych, społecznych zainteresowań uczniów, chociaż techniczne zagadnienia, które uczniowie powinni poznać i pokonać oraz systematyczny porządek ich podania pozostają wspólne. Różnicuje się także pojęcie zdolności rysunkowej tak, że każdy znajdzie w rysunku to, co mu najbardziej odpowiada i czym potrafi zdobyć uznanie kolegów i nauczycieli.

Nie inaczej stoi sprawa i w nauce robót ręcznych, która na drugim stopniu szkoły również wyodrębnia się w osobny przedmiot. Centrum tego przedmiotu stanowi przyswojenie techniki („gramatyki“ robót ręcznych). Nauczanie powinno podać uczniowi w porządku systematycznym elementarne sposoby opracowania materiału, niezbędne techniczne chwyty zużytkowania go i konstruowania, posługiwania się normalnymi instrumentami pracy ręcznej. Jednak przyswojenie techniki nie może nigdy stawać się celem samym w sobie. Wszystko, co uczniowie wyrabiają, musi mieć dla nich życiowy sens, treść nie z zewnątrz sztucznie przyciągniętą, lecz naturalnie wypływającą z ich codziennego życia. Technika opracowania materiału nie powinna w pracy ręcznej zabijać treści pracy, tego konkretnego zadania życiowego czy naukowego, które uczeń ma rozstrzygnąć, tego sensu, który on chce swą pracą wyrazić. Dlatego poleca się używać jako materiału (czy to będzie drzewo, czy metal lub szkło) nie czystego surowca, lecz materiału nawpół obrobionego, „normalizowanego“, jaki jest dany przy zużytkowaniu rzeczy wyrzucanych (jak butelki itp.). Na tym polega znaczenie pedagogiczne systemów normalizowanego materiału do pracy ręcznej w rodzaju systemu inż. Pilsatneka, wystawionego na Międzynarodowej Wystawie rysunków i robót ręcznych w szkole w Pradze Czeskiej w r. 1928[1]). Zasadniczym błędem dawnej nauki robót ręcznych, nawet i slöjdu, było właśnie to, że wymaganie technicznej doskonałości w opracowaniu surowego materiału zbyt często wypędzało zupełnie z pola widzenia ucznia konstruktywny sens jego pracy. Musiał męczyć się nad opracowaniem materiału przy pomocy środków, których już prawdziwa praca gospodarcza dawno nie używa, przekazawszy je maszynom. Wychowanie w doskonałości, w stopniowym podniesieniu wy-

[1]) Szczegóły zobacz w „Hammer und Feder“, wyd. DATSCH, XXXVI, nr 2.

magań w stosunku do własnej pracy jest i w dziedzinie robót ręcznych jednym z głównych zadań systematycznego kursu nauki. Ale ta doskonałość dotyczy przede wszystkim ścisłości w rozwiązywaniu technicznych i konstruktywnych zagadnień, umysłowej strony pracy ręcznej, nie zaś samej zręczności w opracowaniu surowego materiału (heblowanie itp.), która jest raczej sprawą automatycznej wprawy[1]).

Dobrze postawiona praca ręczna w tym okresie jest jaskrawym przykładem tego, jak zabawa reprezentowana w tej nieoficjalnej stronie życia szkolnego, którą stanowią spółdzielcze czynności „samorządu uczniowskiego", oddziaływa na pracę uczniów podczas lekcji ustalonych w oficjalnym rozkładzie godzin. Sprzęt sportowy, zdobienie pomieszczeń kółek uczniowskich, plakaty, oprawa książek, narzędzia pracy i zabawy dla różnych dobrowolnych zespołów uczniowskich, np. fotograficznego, materiał dydaktyczny dla przedszkola, którym opiekuje się specjalne kółko starszych uczennic, narzędzia do pracy w ogrodzie prowadzonym przez kółko miłośników przyrodoznawstwa, sprzęty do jadalni i uczniowskiego sklepu spółdzielczego, o które troszczą się specjalne zespoły uczniowskie — wszystko to daje temat do lekcyj pracy ręcznej jako odrębnego przedmiotu nauczania, który w swej formalnej stronie jest określony przez wymagania „gramatyki" technicznej. Do tego odnosi się i drukowanie czasopisma uczniowskiego we własnej uczniowskiej drukarence (bardzo pouczający rodzaj pracy ręcznej rozpowszechniony w szkołach angielskich), która obsługuje jednocześnie i potrzeby wszystkich innych zespołów uczniowskich, a nawet potrzeby oficjalnej strony życia szkolnego[2]). Im bardziej wre życie zbiorowe uczniów, tym bogatsza jest treść lekcyj pracy ręcznej, nadająca sens życiowy

[1]) Por. artykuł Wł. Przanowskiego w „Praca ręczna w szkole", 1933, nr. 3—4, str. 208.

[2]) Por. str. 108.

wszystkiemu, co uczniowie na lekcjach tych wyrabiają. W ten sposób zabawowe czynności młodzieży oddziaływują na ich pracę, uduchawiają ją. Praca ta pozostaje „pracą heteronomiczną", jednak prześwieca w niej już moment twórczości, zasada autonomii, która dopiero w przyszłości wystąpi w sposób bardziej jawny.

3. Korelacja jako dynamiczne współdziałanie pomiędzy przedmiotami, nauczycielami i uczniami

Z powyższych przykładów wynika, że chociaż kurs systematyczny, charakteryzujący nauczanie na drugim stopniu szkoły, składa się z oddzielnych przedmiotów, zasada całości w nauczaniu znajduje w nim swą realizację. Przyjmuje tylko nową, bardziej złożoną postać, niż forma nauczania łącznego, mianowicie formę korelacji pomiędzy przedmiotami. Poszczególne przedmioty, wyodrębnione z pierwotnej, niezróżnicowanej całości środowiska, na nowo dążą do stworzenia całości, ale już całości świadomej i zróżnicowanej, jak gdyby pamiętały o swej byłej łączności.

Przez zasadę korelacji najczęściej rozumie się postulat, żeby programy przedmiotów tej samej klasy zazębiały się i nawiązywały do zagadnień i wiadomości podawanych w innych przedmiotach w tym samym okresie czasu. Tak np. słusznie wymaga się, żeby nauczyciel geografii zaczynał omówienie podziału mapy nie wcześniej, niż dzieci zapoznały się na lekcjach matematyki ze skalą i planem, a nawet, żeby obie te kwestie były na lekcjach geografii i matematyki omówione z różnych punktów widzenia w tym samym okresie czasu. Tak samo w klasach wyższych nauczyciel biologii, omawiając przyczyny sześciokątnej formy plastrów pszczelnych, powinien nawiązywać do odpowiednich wiadomości z geometrii i algebry; lekturę autora łacińskiego należy wyzyskać dla komentarza historycznego; czytanka zaś francuska powinna zawierać

w sobie opowiadania o treści geograficznej lub historycznej, których czytanie należy łączyć w czasie z lekcjami geografii i historii — na odpowiednie tematy. Podobne zazębienie tematów w programach poszczególnych przedmiotów ma niewątpliwie rację, chociaż nie może być przeprowadzane rygorystycznie: każdy przedmiot posiada bowiem w nauczaniu systematycznym swą wewnętrzną prawidłowość, a pedantyczne układanie różnorodnych wiadomości na ten sam okres czasu wywołałoby tylko sztuczność nauczania nie uczyniwszy zadość ani zasadzie całości, ani wewnętrznej prawidłowości przedmiotów. Wymagałoby też ze strony nauczycieli ścisłego podporządkowania się z góry ułożonemu rozkładowi lekcyj, bez uwzględnienia tego konkretnego trybu nauczania, który w danej klasie się wytworzył. Takie ujęcie korelacji jest jednocześnie i zbyt statyczne, i zbyt wąskie.

Prawdziwa korelacja, jak scharakteryzowaliśmy ją powyżej, jest natomiast zasadą wyraźnie dynamiczną. Jest sprawą nie autorów programów, lecz nauczycieli. Polega nie na samym raz na zawsze z góry ustalonym zazębianiu tematów poszczególnych przedmiotów, lecz na ciągłym współdziałaniu pomiędzy nauczycielami różnych przedmiotów. Współdziałanie to powinno być dynamiczne, jak dynamiczny jest sam tryb nauczania. Powinno liczyć się z możliwością dygresyj ze względu na zagadnienia, które samorzutnie wyłoniły się przy nauce, z ewentualnym opóźnieniem lub odwrotnie przyspieszeniem w tempie pracy, albo też zmianą porządku podania materiału. Nauczyciele tej samej klasy powinni więc regularnie, np. raz na tydzień lub raz na dwa tygodnie, omawiać tematy lekcyj, pracę uczniów, być informowani o tym, co się dzieje na innych lekcjach i w życiu pozalekcyjnym uczniów. Dzięki tej wymianie informacyj i wrażeń o pracy uczniów wytwarza się sama przez się szersza oraz dynamiczna korelacja pomiędzy przedmiotami, która wykracza poza samo zazębienie programów,

będąc stałym, wzajemnym dostosowaniem i stwarzaniem na nowo całości nauczania.

Tak ujęta korelacja jest nie tylko czymś znacznie szerszym, niż zazębienie programów nauki, lecz wykracza poza programową, lekcyjną stronę szkoły: dąży bowiem do ogarnięcia w jedną całość lekcyjnych i pozalekcyjnych czynności młodzieży. Ostatecznym jej celem jest synteza między pracą i zabawą, które stanowią dwa filary życia szkolnego, w wieku chłopięcym już wyraźnie od siebie rozróżnione. Tak samo, jak zabawa jest przeniknięta w wieku przedpokwitania pierwiastkami pracy, i praca młodzieży powinna być przeniknięta treścią pochodzącą z zabawowych czynności młodzieży. Dopiero wtedy „gramatyka", stanowiąca kościec nauczania systematycznego, będzie pozbawiona swojej sztywności i kurs systematyczny uniknie niebezpieczeństwa dogmatyzmu. Podczas kiedy w nauczaniu języka, rysunków i robót ręcznych korelacja z innymi przedmiotami naukowymi uwydatnia prawie wyłącznie logiczną funkcję tych umiejętności, czyli naukowy. styl ekspresji, społeczna funkcja tych umiejętności i rozmaitości stylów z tej funkcji wynikających (przemówienie, dyskusja, artykuł, sprawozdanie, korespondencja, literatura, plakat itp.) wymagają korelacji tych formalnych przedmiotów z zabawowymi czynnościami młodzieży w jej zrzeszeniach dobrowolnych. Podobne urozmaicenie funkcyj najlepiej uczynić potrafi świadomą potrzebą uczniów precyzyjność pracy, a zatem i „gramatykę", na której się ta opiera. Gramatyka więc nie będzie narzucana im z zewnątrz, a precyzyjność pracy będzie odpowiadała ich własnym dążeniom. Będzie wówczas umotywowana nie rywalizacją w odtwarzaniu gotowego, z góry podanego wzoru, lecz uszlachetnionym współzawodnictwem w realizacji wspólnym wysiłkiem zadań wynikających z życia społecznego młodzieży. Korelacja, ujęta jako współdziałanie między przedmiotami nauczania oraz między pracą i zabawą, najbardziej przyczynia się do wzmocnienia

współdziałania między uczniami. Jest bowiem w dydaktyce wyrażeniem tej samej zasady konkretnej całości, która, jako zasada nowej szkoły aktywnej, polega przede wszystkim na stworzeniu z klasy prawdziwej wspólnoty pracy[1]).

Główne zagadnienie, które nowa szkoła aktywna chce rozwiązać, jest to zagadnienie prześwietlenia pracy pierwiastkiem twórczości. Praca szkolna jest bowiem zasadniczo pracą heteronomiczną", czyli „pracą zadaną", w której cel pracy jest wyznaczony przez cudzą wolę; nie jest zatem jeszcze pracą twórczą we właściwym sensie, gdyż twórczość jest realizacją celów postawionych sobie przez samego pracującego, a w każdym razie organicznie wynikających z jego życia i nacechowanych jego osobowością. Ale, pozostając pracą heteronomiczną, praca szkolna powinna jednak przygotowywać do pracy twórczej i zatem być prześwietlona pierwiastkiem twórczości. Zasada korelacji w podanym powyżej dynamicznym ujęciu mocno przyczynia się do rozwiązania tego zagadnienia. Kościec „gramatyki", broniący precyzyjności w wykonaniu zadania, nie pozwala pracy młodzieży zboczyć na tory dyletantyzmu. Skądinąd żywe ciało urozmaiconych tematów, w które ten kościec dzięki dynamicznie ujętej korelacji obrasta, przeciwstawia się zmechanizowaniu heteronomicznej pracy ucznia, właśnie prześwietla ją twórczością.

Czy tak ujęta korelacja nie jest odmianą metody projektów? Niewątpliwie, często wygląda ona, jak wykonanie przez zespół uczniów pewnego „projektu": pisanie, redagowanie, ilustrowanie i powielanie pisma uczniowskiego stanowi coś w rodzaju projektu, do którego realizacji przyczyniają się prawie wszystkie przedmioty nauki. Projektem jest także organizacja uroczystości szkolnej, wystawy na jakiś określony temat, przedstawienie teatralne. Każda dalsza wycieczka (razem z przygotowaniem do niej i opracowaniem jej wyników) może

[1]) Por. „Podstawy Pedagogiki", rozdz. IV.

i powinna być organizowana jako projekt. W tym sensie opracowanie projektów niewątpliwie należy do organizacji pracy i nauki na podstawie zasady korelacji. Ale projekty te nie powinny usuwać lekcyj z poszczególnych przedmiotów. Właściwa rola ich polega na ożywieniu tych lekcyj, przepojeniu ich pierwiastkiem twórczości, zastosowaniu podawanej w nich „gramatyki" różnych umiejętności, organizacji współdziałania pomiędzy przedmiotami.

Jeżeli projekt zastępuje naukę systematyczną, to traci te wszystkie swoje walory, sztywnieje sam, nie dając jednakże tego, co nauczanie systematyczne może i powinno dać. Ułożenie całego materiału nauki w projekty, z których każdy w pedantyczny sposób łączyłby wiadomości i umiejętności z wszystkich przedmiotów, nie pozwala nauczaniu osiągnąć ani jego celu dydaktycznego (wprowadzenie w system wiedzy), ani jego celu wychowawczego (wdrożenie do pracy coraz bardziej precyzyjnej i doskonałej), z drugiej zaś strony pozbawia „projekt" cech dobrowolności, samorzutności, naturalności. Ale tak właśnie ujmuje projekt „metoda projektów" konsekwentnie przeprowadzona. Pewna konkretna forma pracy, doniosła i wartościowa, gdy jest włączona w szerszą całość, będąca jednakże tylko szczegółem tej całości, wyolbrzymiona jest tutaj w całą „metodę" roszczącą pretensję do tego, aby być wszechśrodkiem rozstrzygającym od razu wszystkie trudności dydaktyczne. Jest to ten sam dobrze nam znany pedagogizm, który zbyt często mieści się nawet w najnowszych odkryciach pedagogiki pozbawionej szerszego fundamentu filozoficznego.

4. Zasada korelacji i istota zróżnicowania psychologicznego

Zasada konkretnej całości, która leży u podstawy nowej szkoły aktywnej i której jedną z odmian jest w dydaktyce zasada korelacji, posiada dwa aspekty: wspólności i indywidualności. Podczas kiedy szkoła bierna była zarazem antyspołeczna

i antyindywidualna, szkoła aktywna jednocześnie uspołecznia pracę uczniów i indywidualizuje ją. Nauka w niej nastawiona jest na konkretnego ucznia, a nie na przeciętnego, abstrakcyjnego, jak w szkole dawnej. Dlatego właśnie zasada szkoły czynnej jest zasadą konkretnej całości, całości zaś dlatego, iż klasa tworzy w szkole czynnej wspólnotę pracy, w której każdy uczeń, biorąc udział w realizacji wspólnego zadania, zajmuje niezastąpione, a zatem indywidualne miejsce[1]).

Te obydwie równoległe cechy szkoły czynnej występowały już w okresie łącznego nauczania, będącego pierwszą fazą realizacji w nauczaniu zasady konkretnej całości. Ale występowały jeszcze w prymitywnej postaci, gdyż nauczanie łączne odpowiada okresowi, w którym dzieci są dopiero wdrażane do wspólnoty pracy. Dlatego też w tym okresie nie było jeszcze wyraźnej indywidualizacji nauczania i nauka mogła być określona przez jednakowe, wspólne wszystkim dzieciom tej samej klasy „ośrodki życiowe". Zasada korelacji, będąc drugą wyraźniejszą i bardziej złożoną fazą zasady konkretnej całości, oznacza spotęgowanie tak pierwiastka wspólności, jak i pierwiastka indywidualności w nauczaniu. Wspólnota pracy występuje w okresie kursu systematycznego w stopniu znacznie wyraźniejszym i korelacja, jak pokazaliśmy powyżej, jest nie tylko współdziałaniem pomiędzy przedmiotami, lecz jednocześnie wzmocnionym współdziałaniem uczniów w dobrowolnych grupach, wytwarzających się w życiu pozalekcyjnym, a także współdziałaniem tych grup, z których doświadczenia korzysta cała klasa na lekcjach „gramatyki". „Projekty" o charakterze pozalekcyjnym umożliwiają organizację kursu systematycznego, wspólnego dla całej klasy, w formie prawdziwego współdziałania. Ale odwrotną stroną tego jest i spotęgo-

[1]) Por. „Podstawy Pedagogiki", rozdz. IV. Że indywidualizacja nie jest przeciwieństwem, lecz odwrotną stroną prawdziwej socjalizacji — szczegółowo dowodzę tego w pracy „Szkoła i demokracja na przełomie", rozdz. II.

wanie czynnika indywidualizacji. Zasada korelacji jest ściśle związana ze zróżnicowaniem psychologicznym, występującym właśnie na drugim stopniu szkoły. W poszukiwaniu organizacyjnej formy dla zasady zróżnicowania psychologicznego szkolnictwo współczesne wytworzyło kilka form jej realizacji. Która z tych konkretnych form zróżnicowania psychologicznego najbardziej odpowiada zasadzie korelacji w dynamicznym jej ujęciu, dopiero co przez nas scharakteryzowanym?

W rozdziale I (§ 7) rozróżniliśmy cztery formy zróżnicowania psychologicznego: amerykańską, angielską, wiedeńską i czeską. Amerykańska forma polega na tym, że kierownik szkoły, uwzględniając życzenia rodziców i zamiłowania oraz zdolności ucznia, ustala dla niego indywidualny program nauki, przy czym cały materiał nauki jest podzielony na równowartościowe półroczne „jednostki" (units), dające się wzajemnie zastąpić (np. angielski I, angielski II, arytmetyka I, arytmetyka II, algebra I, algebra II, historia starożytna, historia amerykańska, łacina, stenografia, buchalteria itp.) i dopuszczające najrozmaitsze kombinacje. Nieliczny szereg podstawowych jednostek stanowi wspólne jądro wszystkich indywidualnych programów danej klasy. Oczywiście, podobne rozproszenie programu usuwa możliwości jakiego bądź współdziałania pomiędzy przedmiotami. Program wygląda, według słów pewnego wybitnego amerykańskiego pedagoga, jak „kupa piasku bez powiązania i organizacji"[1]). Sami pedagogowie amerykańscy uznają też tę formę zróżnicowania psychologicznego za nieudaną. „Metoda projektów" powstała właśnie jako reakcja przeciwko temu krańcowemu zastosowaniu systemu wyboru przedmiotów przez ucznia.

---

[1]) Szczegóły patrz w mojej książce „Szkoła i demokracja na przełomie", str. 443 n., a także w książce J. Chałasińskiego „Szkoła w społeczeństwie amerykańskim", str. 392 n.

Angielski system, polegający na stworzeniu równoległych szkół lub równoległych klas (dla selekcjonowanych uczniów i dla nieselekcjonowanych), unika tego niebezpieczeństwa. Program każdej klasy stanowi organiczną całość, przystosowaną do typu ucznia, kładąc większy nacisk bądź na przedmioty teoretyczne dla jednej klasy, bądź na materiał praktyczny dla drugiej. Wytyczne programowe podkreślają też konieczność korelacji między przedmiotami jako współdziałania nauczycieli i podają przykłady zręcznie ułożonego zazębienia materiału naukowego z różnych przedmiotów. Kładą także największy nacisk na pozalekcyjne czynności młodzieży widząc w tych „corporate activities" (czynnościach współdziałania) stronę życia szkolnego nie mniej ważną niż programowa, lekcyjna strona. Przy tym starają się zapobiec ewentualnym błędom pierwotnej selekcji, umożliwiając przesunięcie z jednego ciągu klas do drugiego tych uczniów, których właściwe zdolności i zamiłowania uwydatniły się dopiero później, podczas pierwszych dwóch lat nauki w szkole drugiego stopnia. Podobna forma zróżnicowania psychologicznego miała niewątpliwie swoje praktyczne zalety, zwłaszcza wtedy, kiedy szkoła drugiego stopnia nie była jeszcze powszechna i chodziło o to, żeby korzystanie z niej, często połączone z otrzymaniem stypendium w wyższych klasach, wykraczających poza górną granicę obowiązku szkolnego, uczynić jak najbardziej wydajnym. Traci ono natomiast swoje znaczenie z rozbudowaniem szkoły drugiego stopnia jako szkoły powszechnej i obowiązkowej.

Niebezpieczeństwo angielskiej formy zróżnicowania psychologicznego polega na jej sztywności. Zachowała bowiem w sobie jeszcze ślady pierwotnego, statycznego ujęcia zróżnicowania psychologicznego jako segregowania uczniów na „zdolnych" i „niezdolnych" na podstawie badania psychologicznego. Ustawa z r. 1944, niestety, raczej wzmocniła tę sztywność. Uczyniwszy szkołę średnią szkołą powszechną od

skończonego 11 roku („11 +") do 15+ jednocześnie postawiła jedenastoletnie dziecko wobec trzech alternatyw: szkoła humanistyczna tradycyjnego typu (grammar school) lub szkoła techniczna (technical), lub szkoła realna (modern). Pierwsze dwa typy szkół dla selekcjonowanych, szkoła realna dla większości absolwentów szkoły początkowej. Sztywność takiej wczesnej selekcji spotkała się z ostrą krytyką kół pedagogicznych. Wielu pedagogów angielskich wypowiada się za „wielokierunkową szkołą" (multilateral school), tj. szkołą, która w jednym zakładzie łączy trzy wspomniane wyżej typy klas. Taka organizacja obowiązkowej szkoły średniej dałaby możliwość naprawienia w ciągu pierwszych lat błędów pierwotnej selekcji[1]).

Właściwa funkcja zróżnicowania psychologicznego jest przecież dynamiczna, a nie statyczna, polega nie na diagnozie zdolności uznanych za gotowe i dane, lecz na rozbudzeniu zdolności, na wyzwoleniu ich z pęt krępujących ich rozwój kompleksów. Takiemu ujęciu zróżnicowania psychologicznego właśnie odpowiada zasada korelacji jako dynamicznego współ-

---

[1]) Wydane w r. 1944 Memorandum specjalnej komisji o reformie programów (tzw. Norwood Report) poleca jednakowy program w pierwszych dwóch klasach wszystkich trzech typów szkoły średniej, ażeby właściwy wybór typu wykształcenia odłożyć aż do skończonego 13 (13+) roku życia. Sama Ustawa z r. 1944 jest tak sformułowana, że daje lokalnym samorządom w porozumieniu z ministerstwem oświaty możliwość organizowania bądź osobnych szkół różnych typów, bądź „wielokierunkowych szkół", w zależności od miejscowych warunków, byle tylko szkoła średnia nie łączyła się w jednym zakładzie ze szkołą początkową. Por. D. Beattie and P. Taylor, „The New Law of Education". London. 1944, str. 21 oraz W. Kenneth Richmond, „Education in England", Pelican, 1945, str. 161 n. Jak podawał „Times Educational Supplement" (wrzesień 1946), Londyński Samorząd powziął decyzję reorganizacji swego szkolnictwa średniego na zasadzie „wielokierunkowości". Z czasem oznaczałoby to stworzenie średniego dwuletniego stopnia szkoły dla młodzieży 11—13 lat o jednolitym programie mającym na celu „orientację" uczniów co do przyszłego kierunku nauki.

działania. Przy realizacji tej zasady, jak wynika z powyższej jej charakterystyki, zdolności różnicują się nie tyle według przedmiotów, ile według różnych stylów i funkcyj, które ujawniają się w tzw. formalnych przedmiotach (języku, rysunkach, pracy ręcznej). Nauczanie języka albo rysunków, w którym dzięki dynamicznie ujętej korelacji uwydatniają się najrozmaitsze funkcje języka względnie rysunków, pozwala każdemu uczniowi odnaleźć swój styl, najbardziej odpowiadający jego typowi psychicznemu. Taki styl najlepiej potrafi rozbudzić jego właściwe zdolności. Ponieważ każdy uczeń powinien przyswoić sobie systematyczny kurs („gramatykę") głównych przedmiotów, zadanie polega na tym, żeby on mógł odnaleźć w każdym z tych przedmiotów taką stronę, która najbardziej do niego przemawia, w której on sam czułby się silny. Z biegiem czasu niewątpliwie nastąpi proces krystalizacji zamiłowań ucznia, uwydatnienia indywidualnego ośrodka jego zainteresowań, odpowiadającego mniej więcej jego zdolnościom. Rozszerzone nauczanie w odpowiednich przedmiotach najlepiej uczyni zadość temu procesowi.

Pod tym względem wiedeńska forma zróżnicowania psychologicznego wydaje się być właściwszą niż angielska. Zachowując jedność klasy i wspólne nauczanie w głównych przedmiotach, daje ona dla każdego z dwóch ciągów, raczej dla każdej z dwóch grup tej samej klasy, rozszerzone nauczanie w innych przedmiotach. Niebezpieczeństwo wiedeńskiej formy zróżnicowania psychologicznego polega na tym, że nie jest także dość elastyczna. Co prawda, O. Glöckel i jego współpracownicy, określając dydaktyczne zadania szkoły drugiego stopnia, wysunęli sami zasadę „elastycznych programów nauki", mając przez to na myśli zabezpieczenie uczniom możliwości rozszerzonego nauczania w przedmiotach, w których uczeń wykazał zdolności i do których ma specjalne zamiłowanie. W praktyce jednakże trudności organizacyjne zmusiły reformatorów do bardziej sztywnego podziału klasy na dwie

grupy o zdolnościach teoretycznych i praktycznych, chociaż typy psychiczne młodzieży oczywiście nie dają się ująć w ramach tego podziału.

Czechosłowackie programy szkół wydziałowych z r. 1932 zabezpieczały natomiast uczniom tych szkół rozszerzone nauczanie w formie bardziej elastycznej. W III i IV klasie tych szkół każdy uczeń wykazujący postęp w nauce mógł sobie dobrać język obcy (łacinę, francuski, angielski lub jeden z języków słowiańskich, podczas kiedy już od I klasy uczył się „drugiego języka krajowego“[1]) oraz jeszcze 2 godziny tygodniowo rozszerzonej nauki z przedmiotów obowiązkowych albo 2 godziny z przedmiotów dodatkowych, jak muzyka, stenografia, pisanie na maszynie. Podobne rozwiązanie zagadnienia wydaje się najbardziej odpowiadające zasadzie zróżnicowania psychologicznego. Niebezpieczeństwo takiego „rozszerzonego nauczania“ polega na tym, że zostaje ono jakby na marginesie obowiązkowego programu nauki i nie każda szkoła będzie miała warunki potrzebne dla jego realizacji, wskutek czego łatwo może zostać żądaniem na papierze. Według powojennych programów 1946 r. rozszerzone nauczanie w III klasie szkół drugiego stopnia wynosi już 4, zaś w IV — 8 godzin tygodniowo, a więc nie jest czymś tylko fakultatywnym. Brakiem tej czeskiej formy zróżnicowania psychologicznego pozostaje jednak to, że nie wykorzystuje ona w dostatecznym stopniu pozalekcyjnych czynności młodzieży.

Dynamicznie ujętej zasadzie korelacji odpowiada najwięcej taka forma zróżnicowania psychologicznego, która wyróżnia się najmniejszą sztywnością i zatem także największym

---

[1]) Niemieckiego w szkołach z czeskim językiem wykładowym, czeskiego w szkołach niemieckich itp. Szczegóły patrz w „Szkoła i demokracja na przełomie“, str. 426 n. Obecnie zamiast języków niemieckiego i węgierskiego jako drugi język został wprowadzony język rosyjski. Patrz „Annuaire international de l'éducation 1946“. B. S. E. Nr 94, Genewa, str. 156.

dynamizmem. Jak korelacja nie jest statycznym zazębieniem materiału naukowego różnych przedmiotów, lecz ciągłym stwarzaniem na nowo wspólnoty przedmiotów i wspólnoty uczniów, tak samo i zróżnicowanie psychologiczne jest rozbudzeniem zdolności uczniów, uwydatnieniem ich typów psychicznych, a nie rozdzieleniem ich na sztywne grupy na podstawie dokonanej diagnozy zdolności. Zazębienie materiału jest pożądane, ale jako szczegół szerszego współdziałania i musi być pozbawione wszelkiego pedantyzmu. Tak samo segregacja uczniów na dydaktyczne grupy jest pożądana i ze względów praktyczno-organizacyjnych nawet konieczna, ale tylko jako szczegół szerszej indywidualizacji nauczania. Przy tym powinna być też jak najmniej sztywna. Indywidualizacja nauczania jest odwrotną stroną wytwarzającej się wspólnoty pracy i obydwie razem stanowią istotę dynamicznie ujętej korelacji.

Rozbudzenie właściwych zdolności młodzieży może iść tylko ręka w rękę z podniesieniem poczucia własnej wartości uczniów. W wielu wypadkach to rozbudzenie jest właściwie wyzwoleniem duszy dziecka z pęt rozmaitych kompleksów, które hamują jej normalny rozwój i przejawiają się w zaostrzonym poczuciu niższości. Tylko nauczanie, które daje każdemu uczniowi jak najwięcej szans do przejawienia swoich zdolności, a więc do wykazania swej wartości i to na tle wspólnoty, w której czułby się on niezastąpionym członkiem, potrafi dać mu jak najwięcej odwagi i jednocześnie jak najlepiej go uspołecznić. Ale takim nauczaniem jest właśnie nauczanie, oparte na zasadzie korelacji w sensie czynnego współdziałania.

Intencja systemu „karności połączonej ze swobodą", jak określa C. Norwood reżim samorządu młodzieży w fundacyjnych szkołach angielskich, polega według jego słów na tym, „żeby każdy uczeń mógł poczuć, że ma w sobie coś, co go czyni zdolnym do wniesienia własnego wkładu do wspólnego życia

jego „domu“ lub szkoły“[1]). Ta intencja samorządu uczniowskiego, ujętego jako organizacja zabawowych czynności młodzieży na drugim stopniu szkoły, rozszerza się na organizację nauczania na tym stopniu. Tutaj przejawia się wzajemne oddziaływanie zabawy i pracy, o którym była mowa powyżej. Strona wychowawcza i strona dydaktyczna szkoły znajdują się w stosunku ścisłej współzależności. Prawdziwe „wychowujące nauczanie“ polega nie na przepojeniu wykładu nauczyciela tendencyjnym moralizowaniem, lecz na organizacji nauczania jako czynnej pracy, przesiąkniętej pierwiastkiem twórczości. Taka wychowująca w pracy i współdziałaniu organizacja nauczania najbardziej odpowiada wymaganiom samego nauczania, którego celem na tym stopniu szkoły jest wprowadzenie ucznia w system nauki. Prawdziwa dydaktyka polega nie na metodycznych chwytach i różnych „formalnych stopniach nauczania“, lecz na takiej organizacji nauki w szkole, która najbardziej sprzyjałaby „uczeniu się“ młodzieży. Prawdziwe wykształcenie jest bowiem zawsze samokształceniem i prawdziwe nauczanie jest przede wszystkim organizacją „uczenia się“. Zasada korelacji wynika, jak widzieliśmy, z potrzeb nauczania. Jest to w pierwszym rzędzie zasada dydaktyczna.

---

1) „Dom“ oznacza tutaj trwałą grupę w internacie, do której każdy uczeń podczas całego swego pobytu w szkole należy. Szczegóły patrz w „Szkoła i demokracja na przełomie“, rozdz. V, § 3. Ta cecha angielskiej tradycji wychowania znalazła swój wspaniały wyraz w harcerstwie. Podstawową myślą Baden-Powella było właśnie takie urozmaicenie różnych sprawności i funkcji, ażeby każdy chłopiec (i dziewczyna) mógł się wykazać z jak najlepszej strony i wnieść swój wkład w życie gromady. Do krańcowej formy doprowadził tę myśl słynny angielski pedagog Sanderson twierdząc, że nie ma dzieci niezdolnych. Zadanie wychowania polega na wydobyciu na jaw właściwej zdolności dziecka, często głęboko ukrytej i zachwaszczonej. Psychologia indywidualna Adlera podaje psychologiczne uzasadnienie tej myśli. O Sandersonie patrz cytow. rozdział mej książki oraz H. G. Wells'a „The Great Educationist. W. Sanderson of Oundle“.

W rezultacie naszej analizy okazało się, że ona najbardziej sprzyja rozwiązaniu wychowawczych zadań szkoły drugiego stopnia. W ten sposób nauczanie staje się wychowujące, właśnie dlatego, że nie jest zniekształcane przez tendencyjność, jak to miało miejsce w „wychowującym nauczaniu Herbarta".

Ciekawą ilustrację dla powyższych uwag i postulatów daje praca 110 średniej męskiej szkoły w Moskwie, na czele której stoi zasłużony pedagog I. K. Novikow. Szkoła ta cieszy się ogromną popularnością, jako wzorowa szkoła obecnej Rosji. Przytoczymy tutaj tylko kilka charakterystycznych cytat z świetnego opisu tej szkoły wydrukowanego w Nr. 47 za 1946 r. (12. X.) „Uczitielskoj Gaziety".

Z rozdziału „Język — narzędzie kultury": „Za najważniejsze swoje zadanie 110 szkoła uważa wyrobienie u uczniów poprawnej, swobodnej mowy. W realizacji tego zadania biorą udział wszyscy pedagogowie, niezależnie od nauczanego przedmiotu. Na wszystkich lekcjach uczniom są stawiane jednolite wymagania co do prac piśmiennych i ustnych wypowiedzi". Nauczyciele języka rosyjskiego opracowali w tym celu wskazówki dla swych kolegów uczących innych przedmiotów. Wskazówki te dotyczą „kultury ustnej i piśmiennej mowy" młodzieży.

Współpraca między różnymi przedmiotami („dynamiczna korelacja" w ustalonym powyżej sensie) nie ogranicza się jedynie do „kultury mowy". Z rozdziału „Ośrodek myśli pedagogicznej" dowiadujemy się, że rada pedagogiczna 110 szkoły stanowi rzeczywiście takie centrum, gdyż każda nowa impreza i każde nowe przedsięwzięcie dotyczące pracy szkoły jest przedyskutowane wspólnie przez cały „kolektyw nauczycieli". Obok narad całego kolektywu (18—20 w ciągu roku) regularnie pracują komisje „przedmiotowe" (wszystkich nauczycieli tego samego przedmiotu), „klasowe" (różnych przedmiotów tej samej klasy), komisje „biblioteczna", „wycieczkowa", „laboratoryjna", łączące nauczycieli różnych przedmiotów.

Szkoła chce dopomóc każdemu uczniowi w „odnalezieniu siebie samego", w „wydobyciu na jaw jego zainteresowań i skłonności", w „przyswojeniu nawyków pracy samodzielnej". W tym celu organizuje ona na szeroką skalę pozalekcyjne czynności młodzieży, szczegółowo opisane w rozdziale „Po lekcjach". Czy udział w pozalekcyjnych czynnościach jest przymusowy czy dowolny? „Po wielu naradach zdecydowano, że uczeń może zapisać się, jeżeli chce, do jakiegobądź kółka uczniowskiego, jeżeli zaś nie chce, może nie brać w nich udziału... Jeżeli się zapisał, musi brać czynny udział w pracach kółka i podporządkowywać się

przyjętemu w nim regulaminowi. Wystąpić z wybranego kółka może dopiero w końcu roku szkolnego". „Jeżeli ktoś wejdzie do 110 szkoły podczas zajęć pozalekcyjnych, będzie oszołomiony życiem, które wre wszędzie pod dachem szkoły. Z daleka słyszymy chóralny śpiew. Dźwięczy gdzieś fortepian. W sali kultury fizycznej grają w koszykówkę. Amatorzy szachów obserwują grę szkolnych szachistów. W zaciemnionym pokoju amatorzy fotografowie wywołują swe zdjęcia. W gabinecie literatury odbywa się wymiana wrażeń po zwiedzeniu Tretiakowskiej galerii. Obok jakaś klasa omawia wycieczkę z geografii. W gabinecie biologii członkowie koła „Młody przyrodnik" naradzają się nad czymś z kierowniczką koła. Zespół redakcyjny dyskutuje treść jutrzejszego numeru (gazetki ściennej). W gabinecie chemii członkowie słuchają odczytu. W gabinecie fizyki przygotowuje się jakiś eksperyment..." Kółka — „Młody historyk", „Młody fizyk", „Młody matematyk", „Młody chemik", „Młody geograf", „Młody biolog", „Młody miłośnik literatury" pracują już od przeszło dwóch lat. Do tych kółek może wstąpić każdy uczeń poczynając od klasy V, jeżeli ma przynajmniej czwórkę z odpowiedniego przedmiotu i nie ma żadnej dwójki z innych przedmiotów, ze sprawowania zaś — piątkę. Każde kółko ma swego przewodniczącego, zarząd i komisję rewizyjną..." Każda organizacja uczniowska (tak kółka jak i komitety klas) ma swego kierownika spośród personelu nauczycielskiego, ale „kierownicy unikają obydwu skrajności": „nadmiaru samodzielności, jak również nadmiaru opieki". „Weźmiemy dla przykładu chociażby kółko geograficzne. Jakaż to masowa, szeroka organizacja! Liczy ona 60 członków zwyczajnych i 75 stałych. Jest podzielona na sekcje według wieku uczniów. Tegoroczne tematy można podzielić na 4 rodzaje: 1) studium Z. S. S. R., 2) podróżnicy i badacze mórz, 3) geografia poszczególnych części świata, 4) ogólna nauka o ziemi..."

Nie sposób podawać tutaj dalszych szczegółów.

5. Drugi szczebel systematycznego kursu nauki

Jeśli na pierwszym szczeblu systematycznego kursu nauki położony był nacisk na „gramatykę" przedmiotów formalnych, do których należą język ojczysty i obcy, rysunki, roboty ręczne, ale również i matematyka, to nie znaczy bynajmniej, że przedmioty materialne, jak przyroda, historia, geografia nie należą na tym stopniu do programu nauki. Są one prowadzone również jako wykład elementów odpowiednich gałęzi wiedzy,

ułożonych w formie systematycznej, tj. stosującej zasady jedni, rozczłonkowania i ciągłości, a więc logiczne zasady systemu naukowego. Wszystkie fakty i prawa rozmieszczają się tu w określonym porządku, wypływającym z logicznej struktury odpowiedniej dziedziny wiedzy. Opierając się na materiale faktów i zagadnień doznanych przez uczniów już na poprzednim stopniu nauczania łącznego, kurs systematyczny uzupełnia ten materiał i zaokrągla go, objaśnienie zaś przeżytych zagadnień wypływa samo przez się jako wynik ułożenia tych faktów w logicznej całości. Objaśnienie w naukach przyrodniczych jakiegoś faktu jest przecież niczym innym, jak wskazaniem temu faktowi określonego miejsca w systemie wiedzy, co dokonywa się przez logiczną klasyfikację faktów, przy czym prawa przyrody są także tylko ściślejszym, bo posługującym się środkami matematycznymi, rodzajem takiego uszeregowania. I chociaż w historii objaśnienie ma inną strukturę logiczną i posługuje się też innymi środkami, jednak także polega na wskazaniu każdemu faktowi jego określonego miejsca w chronologicznym łańcuchu zdarzeń oraz całości życia społeczno-kulturowego odpowiedniego okresu historycznego[1]). Zadaniem kursu systematycznego na jego pierwszym szczeblu jest właśnie uwypuklenie w oczach uczniów całości każdego przedmiotu i logicznej struktury tej całości, co nie zaprzecza korelacji tych przedmiotów, zwłaszcza z przedmiotami formalnymi, w których samodzielna aktywność uczniów znajduje większe możliwości przejawienia się, niż w przyswojeniu przez uczniów systemu naukowego przedmiotów materialnych. Zresztą i tutaj wspólny kościec systemu ujętego w zwięzłych sformułowaniach podręcznika może i powinien obrastać w ciało szerszych zajęć korzystających z lektury książek popularnych, atlasów, encyklopedyj i innych pomocy naukowych. Oczywiście, że zajęcia

[1]) Por. „Podstawy Pedagogiki", rozdz. IX.

te, indywidualizowane według rozbudzających się zamiłowań uczniów i korelowane z przedmiotami formalnymi, wymagają organizacji odpowiednich pracowni, w których młodzież mogłaby pracować w sposób indywidualny[1]).

Z biegiem czasu jednak centrum ciężkości w nauczaniu systematycznym przesuwa się z przedmiotów formalnych na przedmioty materialne. To przesunięcie akcentu jest następstwem zmiany zainteresowań młodzieży w wieku dojrzewania. Techniczne zainteresowania ustępują miejsce zainteresowaniom światopoglądowym, postawa aktywna — postawie bardziej kontemplacyjnej. Z rozszerzeniem doświadczenia rozbudza się czysta ciekawość, tj. poznanie wyzwala się z więzi pragmatyzmu i przyjmuje charakter bardziej abstrakcyjny — charakter poznania dla poznania. Jest to okres, kiedy nawet przedmioty formalne tracą już swój charakter technicznych sprawności: nauka języka staje się nauką o literaturze, łączącą się tak z historią, jak i teorią literatury, nauka rysunków staje się nauką o sztuce plastycznej, wprowadzającej również w dzieje i teorie sztuki, nawet w matematyce akcent przesuwa się z techniki rachowania na bardziej materialne poznanie idealnego świata liczb i form przestrzennych. Zakres materialnej wiedzy o świecie rozszerza się: na tym właśnie stopniu powstaje możliwość wprowadzenia nowych przedmiotów, jak filozofii, zaspakajającej światopoglądowe dążenia młodzieży, albo socjologii i ekonomii, wprowadzających w zagadnienia społeczne teraźniejszości. Przyrodoznawstwo wyraźnie różnicuje się na fizykę, chemię, biologię. Historia z dziejów państwa rozszerza się w dzieje kultury.

---

[1]) Na tym polega prawda planu daltońskiego, który, jak przedstawiłem to na innym miejscu („Szkoła i demokracja na przełomie", rozdz. II), oznacza zreformowanie pracy domowej uczniów, a nie usunięcie wspólnych lekcyj w klasie na rzecz zajęć indywidualnych. Rzecz zrozumiała, to ograniczone zastosowanie planu daltońskiego rozpoczyna się dopiero na drugim stopniu szkoły.

W tym okresie, który odpowiada już trzeciemu stopniowi szkoły, nauczanie systematyczne wstępuje w nową fazę. Kurs systematyczny, zachowując wszystkie cechy systemu naukowego, który stanowi nadal właściwy przedmiot nauczania, powinien być prześwietlony pierwiastkiem metody naukowej. Każdy system naukowy jest bowiem tylko doczesną krystalizacją nauki jako żywego prądu badania rzeczywistości. Poza systemami naukowymi istnieje nauka w jej płynnym stanie, jako żywa tradycja, ciągle na nowo stwarzająca się przez badawczą pracę uczonych, wysuwających nowe zagadnienia, które aż dotąd w systemie naukowym nie były poruszone i których rozwiązanie doprowadza do ciągłego uzupełniania dominującego systemu naukowego, a często do jego poprawiania i nawet całkowitego przekształcenia. Jeżeli system jest skrystalizowanym produktem metody naukowej, to nauka w jej płynnym stanie jest aktualizowaną metodą naukową, bezpośrednio realizującą się w badaniu świata. Ostatecznym celem wykształcenia naukowego jest wdrożenie ucznia do metody badania i zatem wprowadzenie go w żywy prąd tradycji naukowej, co może być osiągnięte dopiero poza granicą szkoły właściwej, w uczelni wyższej, która nie jest już tylko szkołą, lecz ogniskiem twórczości naukowej, zbiornikiem pracy badawczej. Szkoła właściwa, nie będąc takim zbiornikiem nawet na swym trzecim stopniu, nie może stawiać sobie tego celu. Jej zadanie jest znacznie skromniejsze: wprowadzenie ucznia w system naukowy obecnie dominujący, którego przyswojenie jest zresztą założeniem późniejszego wdrożenia do metody badawczej. Albowiem owładnąć metodą badawczą, to znaczy umieć ustosunkowywać się krytycznie do systemu naukowego, co możliwe jest tylko dla tego, kto ten system sobie przyswoił. Tylko takie wyjście poza obręb danego systemu naukowego jest płodne i brzemienne w odkrycia nowych faktów i teo-

ryj, które jest poprzedzone gruntownym zapoznaniem się z tym systemem.[1])

Ale kurs systematyczny może być na trzecim stopniu szkoły pogłębiony tak, że zostając nauczaniem systemu, daje uczniom możliwość wglądu w metodę badawczą i w zagadnienia, nad których rozwiązaniem pracuje obecnie nauka w jej płynnym stanie. W tak zorganizowanym kursie systematycznym metoda naukowa będzie przeświecała w systemie zostającym jeszcze właściwym przedmiotem nauki. Tylko taki kurs będzie należytym przygotowaniem do kursu naukowego, będącego już zadaniem uczelni wyższej. Na czym polega podobne prześwietlenie kursu systematycznego wyższym pierwiastkiem metody naukowej?

Co prawda, podręcznik stojący na poziomie wiedzy współczesnej i posługujący się w pełnej mierze stylem naukowym stanowi nadal kościec nauczania. Jest jednak teraz uzupełniony tym, co można by nazwać źródłami tradycji naukowej: lekturą klasycznych rozpraw (oczywista w wyjątkach i z udostępniającym je komentarzem) i artykułów współczesnych autorów z odpowiedniej dziedziny oraz pracą laboratoryjną w szerszym sensie tego słowa. W takich przedmiotach, jak fizyka, chemia, biologia będzie to praca w laboratorium mająca na celu zapoznanie uczniów z przyrządami i elementarnymi sposobami pracy badawczej (pomiary, analiza, zootomia) oraz z przeprowadzeniem eksperymentu i jego analizą. W takich przedmiotach, jak historia, „metoda laboratoryjna", będzie polegała na zaznajomieniu uczniów z materiałem dokumentalnym oraz ze sposobami historycznej krytyki źródeł i dowodzenia. System nauki nie jest zatem podawany w sposób dogmatyczny, lecz w sposób rozwijający w uczniu nastawienie krytyczne. Tam, gdzie istnieje w nauce rozbieżność poglądów, nie powinna ona być zatuszowywana, lecz raczej należy ją uczynić

[1]) Szczegóły patrz w „Podstawach Pedagogiki", rozdz. XI.

środkiem wychowania w ścisłości myślenia naukowego, wymagając od uczniów jak najściślejszego sformułowania różnych teoryj o tym samym zagadnieniu naukowym. Referaty uczniów połączone z dyskusją mogą być dobrym środkiem takiego wychowania w ścisłym myśleniu i umiejętności logicznego dowodzenia własnego poglądu oraz analizowania cudzego. Tak zorganizowane nauczanie uchroni ucznia zarówno od powierzchownego dyletantyzmu, jak i od dogmatyzmu myślenia. Właśnie w tym wieku dążenia światopoglądowe młodzieży często skłaniają ją do wiary w pewną teorię jako doktrynę, która potrafiła raz na zawsze rozwiązać wszystkie zagadnienia naukowe. Przyuczyć młodzież do ostrożności we wnioskowaniu, do zrozumienia granic każdej teorii i każdej nauki, do szanowania pracy naukowej, wymagającej mozolnego trudu i subtelności myśli, oraz zapoczątkować jej wgląd we współczesną problematykę naukową — wszystko to stanowi zadania drugiego etapu systematycznego kursu nauki.

Rzecz zrozumiała, że podołać tym zadaniom potrafi nauczyciel, który nie tylko „skończył" uczelnię wyższą, tj. zdał odpowiednie egzaminy i wykazał się pracą dyplomową, lecz zostaje nadal w kontakcie z żywą tradycją naukową. Nauczyciel, który nadal żyje w swym przedmiocie, śledzi odpowiednią literaturę, ciągle kształci się, ewentualnie prowadzi własne badania w zakresie swego zawodu. Na trzecim stopniu szkoły jeszcze więcej niż na stopniach poprzednich jest nauczyciel przede wszystkim żywym przedstawicielem tradycji naukowej, jak gdyby wcieloną metodą naukową, która przechodzi od człowieka do człowieka drogą bezpośredniego kontaktu.

6. Zasada koncentracji i swoiste wykształcenie ogólne

Jeżeli na pierwszym swym szczeblu kurs systematyczny nauki opierał się na materiale nauczania łącznego, z którego powoli wyrastał, to na drugim szczeblu jest zwrócony ku me-

todzie badania naukowego, która coraz bardziej w nim prześwieca.[1]) Umysł młodzieńca w tym okresie znowu zwraca się ku poznaniu świata, tym razem rozszerzonemu i pogłębionemu, podczas kiedy w pośrednim okresie wieku chłopięcego (okresie „intermediate education") raczej chodziło o zapewnienie i usystematyzowanie doświadczenia już zdobytego oraz opanowanie formalnych umiejętności o charakterze bardziej technicznym. Dlatego też powiedzieliśmy, że w tym okresie akcent w programach nauki przesuwa się znowu z formalnych przedmiotów na materialne. Umiejętności formalne po dokonanym na poprzednim stopniu opanowaniu ich „gramatyki" przestają znowu być osobnymi przedmiotami nauki i stają się środkami wyrażania się, jakimi były na stopniu nauczania łącznego. Jeżeli przedmiot „języka ojczystego" staje się nauką o literaturze, a przedmiot rysunków staje się nauką o sztuce, to praca ręczna zupełnie znika w programie jako osobny przedmiot. Pozostaje w szkole zawodowej, lecz wyrasta tu w „zawód", który jest, oczywista, umiejętnością techniczną, lecz posiada swą własną treść i nie stanowi jedynie zespołu sprawności ekspresyjnych. Zresztą to samo można powiedzieć o języku i rysunkach w szkole zawodowej, gdzie nauka korespondencji albo rysunek zawodowy stanowią organiczną część programu, będąc jednak nie tyle osobnym „przedmiotem", ile środkiem wyrażenia przepojonym treścią zawodu.

Zależnie od zawodu praca ręczna przyjmuje charakter bądź bardziej techniczny, bądź bardziej artystyczny. W niektórych zawodach przyjmuje charakter pracy laboratoryjnej, np. wyrabianie przyborów fizykalnych, mierniczych, elektrotechnicznych i innych, w niektórych zaś — pracy monterskiej.

[1]) W „Podstawach Pedagogiki", gdzie ograniczyłem się do ogólnej charakterystyki stopni wykształcenia naukowego, nie uwzględniłem tej różnicy, mającej jednak dla pedagogiki szkoły współczesnej podstawowe znaczenie.

np. montowanie silnika, wyrabianie czy przystosowywanie części zapasowych maszyny. Nawet w szkole ogólnokształcącej praca ręczna może zachować swe miejsce w połączeniu z pracą laboratoryjną — fizykalną, chemiczną czy biologiczną. Nie byłoby to bynajmniej brakiem szacunku dla szkoły ogólnokształcącej trzeciego stopnia, gdyby każda taka szkoła była zaopatrzona w warsztaty i posiadała nauczyciela pracy ręcznej. Nie będąc obowiązkową praca ręczna miałaby ogromną wartość dla ochotników, zwłaszcza dla tych uczniów, którzy wybrali kierunek studiów fizykalnych, chemicznych czy technicznych. Korelacja między taką pracą ręczną o charakterze laboratoryjnym i wspomnianymi przedmiotami naukowymi narzuca się spontanicznie, bez jakiegokolwiek sztucznego przyciągania treści naukowej do robót ręcznych.

Skądinąd zachowuje swoje całe znaczenie i życie pozalekcyjne młodzieży, w którym praca ręczna, jak również język i rysunki, nie będąc już osobnymi przedmiotami, służą nadal jako środki wypowiadania się. Zwłaszcza praca ręczna jest na tym stopniu pracą nie klasy, lecz dobrowolnych, luźnych grup uczniów. Będąc u jednych połączona z ich studiami naukowymi, jest dla innych amatorstwem, dla trzecich zaś wypełnieniem ich obowiązku społecznego lub środkiem zaopatrzenia się w przedmioty potrzebne zespołowi towarzyskiemu. Twierdzeniu, że umiejętności formalne tracą na trzecim stopniu szkoły swój charakter osobnych przedmiotów i stają się znowu środkami ekspresji, nie zaprzecza to, że nauczyciel rysunków albo matematyki i fizyki, biologii czy historii — może, a w klasie odpowiedniego kierunku (biologicznego czy matematycznego lub historycznego) powinien, poświęcić pewną ilość lekcyj rysunkowi biologicznemu, względnie fizykalnemu i matematycznemu (wykres, rzutowanie) albo historycznemu (odczytywanie i reprodukcja dokumentów archeologicznych). Tak samo i nauczyciel języka może, a w klasach odpowiedniego kierunku powinien, poświęcić pewną ilość lekcyj analizie stylu nauko-

wego, biorąc jako materiał rozprawy naukowe, studiowane na innych przedmiotach.

Z przytoczonych przykładów wynika, że i na trzecim stopniu szkoły zasada korelacji, jako dynamicznego współdziałania pomiędzy różnymi przedmiotami, jak również i między przedmiotami a życiem pozalekcyjnym młodzieży w jej dobrowolnych zespołach, zachowuje w pełnej mierze swoje znaczenie. Współdziałanie pomiędzy przedmiotami nawet wzmacnia się, przybierając formę koncentracji programów nauki wokół określonego ograniczonego zespołu przedmiotów. To spotęgowanie zasady korelacji do zasady koncentracji jest na trzecim stopniu szkoły koniecznością również dydaktyczną, jak i wychowawczą. Odpowiada postulatom systematycznego kursu nauki oraz wynika z duchowej struktury młodzieży w okresie wczesnej młodości. Drugi etap systematycznego kursu nauki, wymagając pogłębienia nauczania przy pomocy pracy o charakterze laboratoryjnym oraz przez zapoznanie uczniów ze źródłami, zakłada ograniczenie zakresu nauki, koncentrację nauczania około jednego przeważającego pnia naukowego lub techniczno-gospodarczego. Kurs systematyczny, który byłby naprawdę prześwietlony przez metodę naukową, wymaga nie tylko dużo czasu, a więc ilościowej przewagi pewnej pokrewnej grupy przedmiotów w programie nauki, lecz także i skupienia zainteresowań ucznia koło określonego pokrewnego zespołu zagadnień. Nie można w sposób pogłębiony uczyć się po trochu wszystkiego przy rozproszeniu uwagi i zainteresowań pomiędzy mnóstwo rozbieżnych problemów. Ogólne wykształcenie, ujęte jako wykształcenie encyklopedyczne, przestaje być wykształceniem prawdziwym. Powierzchowna wiedza podręcznikowa będzie zawsze górowała w nim nad zapoznaniem się ze źródłami i metodami pracy poznawczej. Poznanie rzeczywistości będzie w nim zastąpione słowami podręcznika; poza nimi uczeń nie będzie odczuwał żadnej głębszej treści, na którą one powinny by były wskazywać. Wycho-

wanie w ścisłości myślenia zostanie wypaczone w jak najdokładniejsze zapamiętywanie gotowych formuł podręcznika. Żeby stać się wykształceniem prawdziwym, ogólne wykształcenie powinno natomiast przybrać charakter wykształcenia swoistego.

Postulat ten najbardziej odpowiada i wychowawczym zadaniom wieku wczesnej młodości. Zdolności młodzieży, rozbudzone w poprzednim okresie i krystalizujące się w wyraźne typy psychiczne, stają się obecnie składnikami rozwijającej się osobowości człowieka. Im bardziej młodzieniec uświadamia sobie własną osobowość, tym bardziej dąży do wypełnienia jej treścią życia. Szuka swojego miejsca w życiu, wytwarza sobie swój „pogląd na świat" nie w sensie jakiejś określonej ideologii albo doktryny, lecz w sensie intuicyjnego ustosunkowania swej jaźni do świata jako całości. Zagadnienia przyszłego zawodu, jak również i zagadnienia światopoglądowe występują obecnie na plan pierwszy. Osobowość rośnie właśnie w miarę rozprawiania się jaźni człowieka z życiem i światem, który ona odzwierciedla w swoisty, indywidualny sposób, stając się przeto sama mikrokosmosem, tj. małym światem[1]). Na tym polega różnica między osobowością a strukturą psychiczną, będącą układem składników subiektywnych. Osobowość jest istotą duchową, a nie tylko psychiczną, tj. kształtowaną nie przez same zdolności i właściwości subiektywne, lecz i przez obiektywną treść kultury ludzkiej, którą sobie wybiera jako swą drogę życiową. Dlatego zróżnicowanie psychologiczne w tym okresie już nie wystarcza i zamienia się na zróżnicowanie o charakterze przedmiotowo-kulturowym. W szkole zawodowej to zróżnicowanie realizuje się jako zróżnicowanie zawodowe, w szkole ogólnokształcącej jako rozgałęzienie wykształcenia ogólnego na kierunki naukowe (matematyczny, biolo-

[1]) Por. rozdz. I mojej książki „O sprzecznościach i jedności wychowania".

giczny, językowy, humanistyczny). Tak zasada koncentracji, jako pogłębienia nauczania skupionego około pewnej ograniczonej dziedziny kultury, jest wspólnym postulatem zarówno nauczania, jak i wychowania na trzecim stopniu szkoły.

Realizacja tej zasady w szkolnictwie współczesnym przybiera różne formy, z konieczności bardziej sztywne, niż realizacja zróżnicowania psychologicznego. Na tym stopniu chodzi już nie o rozbudzenie właściwych zdolności uczniów przez dopasowanie nauczania do krystalizującego się psychicznego typu ucznia przy pomocy elastycznych programów nauki, lecz o koncentrację nauki około zawodu lub kierunku naukowego na podstawie dokonanego przez ucznia wyboru. Segregacja uczniów zdaje się być tutaj koniecznością, która nie może nie znaleźć swojego wyrazu w programowej, oficjalnej stronie życia szkoły. Podczas kiedy zróżnicowanie psychologiczne zakładało ten sam wspólny kościec „gramatyki" i realizowało się w otaczającej go szerszej, ale i luźniejszej sferze czynności pozalekcyjnych lub tzw. rozszerzonego nauczania, zasada koncentracji zakłada zróżnicowanie dotyczące samego jądra nauki. Nawet programy przedmiotów wspólnych dla wszystkich uczniów różnią się w idealnym ujęciu nie tylko liczbą godzin, lecz i doborem materiału, nawet podejściem do materiału (np. język ojczysty, matematyka, historia w liceach przyrodniczych, humanistycznych, pedagogicznych). Zasada koncentracji jest więc jak gdyby zgęszczoną formą zasady korelacji. Zróżnicowanie przejawia się z początku w sferze czynności pozalekcyjnych i tylko pośrednio w pracy lekcyjnej, potem przechodzi do oficjalnego programu nauki, ale dotyka tylko peryferii rozszerzonego nauczania. Aż dotąd jest ono jeszcze zróżnicowaniem psychologicznym. Kiedy zróżnicowanie ogarnia już samo jądro programu naukowego, staje się zróżnicowaniem kulturowo-zawodowym, korelacja zaś staje się koncentracją nauczania.

W szkolnictwie współczesnym dają się rozróżnić cztery organizacyjne formy zasady koncentracji. Pierwsza z tych form, która aż do niedawna była rozpowszechniona w szkolnictwie środkowo-europejskim (w Austrii, Czechosłowacji, Niemczech[1]), polega na stworzeniu różnych typów szkół: typ szkoły klasycznej, realnej, humanistycznej itp. Forma ta najmniej odpowiada zasadzie koncentracji, gdyż przy wyborze szkoły w większości wypadków decyduje nie jej typ, lecz inne okoliczności, w miejscowościach zaś z jedną szkołą wybór jest w ogóle uniemożliwiony. Nie odpowiada zasadzie koncentracji i znana nam już forma amerykańska z jej krańcowym rozproszeniem programu naukowego na luźne „jednostki". Koncentracja jest bowiem wzmocnioną korelacją i wszystko, co powiedzieliśmy już o amerykańskim systemie krańcowego wyboru przedmiotów, daje się jeszcze w większej mierze powiedzieć przy zastosowaniu go na trzecim stopniu szkoły. Natomiast francuska forma „furkacji", tj. rozgałęzienia programu naukowego w tym samym zakładzie, mającym odpowiednią ilość klas równoległych, oraz angielska forma stworzenia w dwóch ostatnich klasach szkoły średniej, stanowiących tzw. „advanced course", kilka grup uczniów wybierających sobie ten sam zwarty kierunek pogłębionych studiów[2]), zdają się najbardziej odpowiadać zasadzie koncentracji. Każda z tych form ma swoje zalety organizacyjne i konkretna sytuacja (liczba uczniów i nauczycieli w szkole, liczba i charakter pomieszczeń itp.) decyduje, która z tych form jest w danym wypadku najlepsza.

[1]) W Niemczech aż do ustawy z r. 1936—38, która zunifikowała szkołę średnią stworzywszy jednolity „normalny typ" tej szkoły.

[2]) Szczegóły patrz w „Szkoła i demokracja na przełomie" str. 228. Wspomniany w § 4 „Norwood Report" pozwala przypuszczać, że w wyższych klasach g r a m m a r i t e c h n i c a l school, wykraczających poza obowiązek szkolny, zasada rozgałęzienia programu naukowego i koncentracji nauczania zostanie zachowana. Modern school zaś najprawdopodobniej nie będzie wykraczała poza obowiązek szkolny (obecnie przedłużony do 15 lat z zapowiedzią przedłużenia później do 16 lat).

Należy przy tym jak najmocniej podkreślić, że koncentracja nauczania na trzecim stopniu szkoły nie powinna się wyradzać w przedwczesną specjalizację, co stanowi niebezpieczeństwo angielskiego „advanced course". „We wszystkich typach programu nauki na trzecim stopniu szkoły, mówi słusznie V. Prihoda, chodzi nie o ciasną specjalizację, lecz o ujęcie całości przyrody i kultury z pewnego określonego punktu widzenia. Przez to, że uczeń poznaje życie w jego różnych objawach i wnika w jednolite kształtowanie się kultury, a przy tym otrzymuje możność pogłębienia swych wiadomości i swego doświadczenia w niektórych dziedzinach kultury, może on znacznie łatwiej dotrzeć do duchowego zbliżenia się ze światem kulturowym, wżyć się w niego, co jest warunkiem każdej prawdziwej kultury. Na miejsce powierzchownej wszechwiedzy występuje tu celowy dobór tego, co wiedzieć można, koncencentracja i konsolidacja nauczania"[1]).

Właściwym przedmiotem nauki na trzecim stopniu pozostaje całość świata, ujęta jednak nie jako encyklopedyczna suma wiadomości, lecz jako głębsza istota pewnej dziedziny kultury, która odzwierciedla w sobie tę całość w swoisty sposób. Przyjmując charakter wykształcenia swoistego wykształcenie nic nie traci przeto na swojej „ogólności". Jak pokazaliśmy to już wyżej (rozdz. I, § 6), prawdziwa ogólność wykształcenia polega nie na encyklopedyzmie, lecz na połączeniu trzech momentów: czynnego udziału całostkowej osobowości ucznia w przyswojeniu dóbr kulturowych, wdrożeniu osobowości ucznia do żywego prądu tradycji kulturowej, odkryciu mu dostępu do źródeł kultury przez jak najdłuższe obcowanie z nimi. Ale właśnie wszystkie te zadania mogą być osiągnięte tylko przez swoiste wykształcenie ogólne, którym też w grun-

[1]) Por. V. Prihoda, „Jednotna skola tretiho stupne". Praha, 1932, str. 8. Szczegóły patrz w „Szkoła i demokracja na przełomie", str. 439 n.

cie rzeczy było tradycyjne wykształcenie klasyczne[1]). Zasada koncentracji w naszym ujęciu nie tylko nie oznacza specjalizacji nauczania, lecz wprost przeciwnie czyni nawet ze szkoły zawodowej szkołę wykształcenia ogólnego. Program współczesnej szkoły zawodowej trzeciego stopnia ma bowiem na celu również podać zawód jako mikrokosmos, w którym odzwierciedla się całość świata przyrody i kultury. Przezwyciężenie i zarazem uszlachetnienie zawodu, do którego dąży współczesna szkoła zawodowa, osiąga się nie przez mechaniczne uzupełnienie w programie nauki przedmiotów zawodowych przedmiotami ogólnokształcącymi, lecz przez korelację wszystkich przedmiotów skupionych około zawodu jako szerszej całości, ujętej tak, że staje się ona źródłem prawdziwego wykształcenia.

Zasada koncentracji oznacza w pewnej mierze powrót do łączności nauczania. Jeżeli jednak w nauczaniu łącznym przedmiotem nauki była pierwotna niezróżnicowana całość regionalnego środowiska, będącego ciasnym światem dziecka, to przedmiot swoistego wykształcenia ogólnego stanowi już zróżnicowana całość świata, ujęta z punktu widzenia określonej dziedziny kultury, którą młodzieniec wybiera sobie jako kulturowe środowisko swojej przyszłej pracy. W zasadzie koncentracji zostaje jednak zachowane wszystko to, co na pośrednim stopniu nauki wysunęła zasada korelacji: dynamiczne współdziałanie pomiędzy przedmiotami, nauczycielami i uczniami oraz ciągłe współdziałanie pomiędzy lekcyjną pracą młodzieży i jej czynnościami pozalekcyjnymi. Albowiem każda nowa faza rozwojowa zasady całości w nauczaniu nie tyle neguje fazę poprzednią, ile ją przezwycięża, przezwycięża ją w sensie Heglowskiej „Aufhebung", w której negacja oznacza jednocześnie i zachowanie negowanego.

[1]) Zanim nie zwyrodniało ono wskutek kompromisów z duchem utylitaryzmu i realizmu. Por. rozdz. VI w mojej książce „O sprzecznościach i jedności wychowania".

7. Typ psychiczny i osobowość

Omawiając w powyższych paragrafach obydwa etapy kursu systematycznego powiedzieliśmy, że pierwszy etap, określony przez zasadę korelacji, dąży do przystosowania nauczania do typu psychicznego ucznia, drugi zaś etap, określony przez zasadę koncentracji, nawiązuje do budzącej się osobowości młodzieńca. Na czym właściwie polega różnica między strukturą psychiczną a osobowością człowieka?

Nie wszyscy autorzy przeprowadzają tę różnicę. Psychologowie kierunku eksperymentalnego albo unikają używania terminu „osobowość", albo używają tego terminu obok terminu „charakter" lub nawet „temperament", rozumiejąc przez wszystkie te terminy mniej więcej to samo: zespół stałych, najczęściej wrodzonych cech charakteryzujących wszechstronnie psychikę danej jednostki (jej spostrzegawczość, inteligencję, życie uczuciowe, sposoby reagowania i postępowania itp.). Przez „typ psychiczny" rozumieją natomiast gatunkowe pojęcie obejmujące osobników o podobnych cechach psychicznych. Pojęcia te, stworzone na podstawie badań empirycznych, wyróżniają morfologiczne podobieństwa, które się dają obserwować u większej grupy jednostek. Ustalenie typów psychicznych umożliwia klasyfikację konkretnych jednostek, a więc orientację w postępowaniu wobec ludzi w praktyce pedagogicznej, lekarskiej, sądowej i jakiej bądź innej dziedzinie życia praktycznego. Przy tym autorzy wspomnianego kierunku nie rozróżniają między „typem psychicznym" a „typem osobowości" lub też „temperamentem", albo „charakterem" ujętymi również jako „typy". Tak właśnie postępuje jeden z najwnikliwszych badaczy psychologii eksperymentalnej A. Łazurski, który w roku 1904 wydrukował szczegółowo opracowany „program badania osbowości"[1]). Z najnowszych autorów

[1]) Program ten był opublikowany w rosyjskim miesięczniku „Wiestnik Psichołogii" r. 1904, nr 9, a potem przedrukowany w książce

E. Kretschmer używa zamiennie terminów „temperament", „charakter", „typ osobowości", a także „typ psychologiczny"[1]).

Natomiast W. Stern wyraźnie widzi różnicę między „typem psychologicznym" a osobowością. „Typ psychologiczny jest to dominująca dyspozycja psychicznego lub psychofizycznie neutralnego rodzaju, która daje się obserwować przy pomocy porównania u pewnej grupy ludzi, chociaż ta grupa nie może być odgraniczona od innych grup w sposób jednoznaczny i raz na zawsze ustalony (eindeutig und allzeitig)". Granice pomiędzy różnymi typami są płynne, co wynika z plastycznego charakteru dyspozycyj przejawiających się często w sposób niewyraźny, i na tym polega różnica między typem psychologicznym a gatunkiem biologicznym[2]). Natomiast osobowość jest „realną jednią w wielości" (unitas multiplex), posiadającą wewnętrzną samoistność (Eigensein) oraz, mimo wielości funkcji częściowych, wykonywującą samodzielną, jednolitą, zdążającą do celu (zielstrebige) czynność. Przy tym „osoba" w ujęciu W. Sterna jest pierwiastkiem metafizycznym, wykraczającym poza życie ludzkie i nawet byt biologiczny. Osobowość zaś ludzka odróżnia się od „osoby" tym, że nie stanowi ona gotowej realnej substancji, lecz jest raczej idealnym zadaniem oraz procesem samorozwoju, w którym urzeczywistnia się ów ideał. Dlatego nie jest ona nigdy skończona (vollendet), posiada stopnie istnienia (można stać się więcej lub mniej osobowością), wykracza poza siebie zawierając w sobie cele ponadosobowe („nadrzędne", „współ-

„Oczerk nauki o charaktierach" (II wyd. 1908, Petersburg). Niemieckie skrócone wydanie tej pracy: A. Łazurski, „Ueber das Studium der Individualität". Lipsk 1912.

[1]) E. Kretschmer, „Körperbau und Charakter". 7. u. 9. Aufl. 1929.

[2]) W. Stern, „Differentielle Psychologie". 3 wyd. 1921. Rozdz. XII.

rzędne" i „idealne"), które ona przyswaja sobie i realizuje[1]). W zależności od przewagi tych czy owych celów oraz od stopnia skończoności można by było ustalić „typy osobowości".

Nie możemy tutaj zastanawiać się nad teorią W. Sterna, której szczegóły zresztą tkwią w metafizycznych założeniach jego filozofii „krytycznego personalizmu"[2]). Przytoczyłem teorię Sterna tylko jako przykład rozróżnienia w psychologii współczesnej między „psychiką" i „osobowością", względnie „typem psychicznym" a „typem osobowości". Analogiczne rozróżnienie znajdujemy u przedstawicieli psychologii postaci (zwłaszcza u K. Koffki), psychologii humanistycznej (E. Spranger), psychologii rozwojowej (K. i Ch. Bühlerowie). Pojęcie osobowości odgrywa również znaczną rolę, jak zobaczymy dalej, w pedagogice psychoanalitycznej (zwłaszcza u O. Pfistera) i psychologii indywidualnej (A. Adler). Spróbujmy określić, czym jest osobowość w odróżnieniu od typu psychicznego, ograniczając się do właściwości, które można obserwować w doświadczeniu.

Kiedy mówiliśmy o przystosowaniu wychowania do typu psychicznego ucznia, mieliśmy na myśli zróżnicowanie wychowania odpowiednio do różnic jakościowych inteligencji, stanu motorycznego, uczuciowości, zachowania się i ustosunkowania do otoczenia itp. Już na pierwszym stopniu szkoły nauczanie powinno uwzględniać jakościowe różnice pamięci (typ wzrokowy, słuchowy, dotykowo-ruchowy, mieszany). Na drugim stopniu szczególnego znaczenia nabiera jakościowa różnica typów myślenia (myślenie o charakterze praktycznym i teore-

---

[1]) W. Stern nazywa ten proces przyswajania przez osobowość celów ponadosobowych „introcepcją". Por. jego dzieło „Die menschliche Persönlichkeit", 2 wyd. 1919, rozdz. I.

[2]) Por. ciekawą rozprawę M. Odrzywolskiego: „Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika", Chowanna, 1939 (również oddzielne wydanie w Bibliotece wydawnictw Instytutu Pedagogicznego w Katowicach). Patrz także przypis [1]) na str. 200.

tycznym[1]), zręczności ręcznej, np. w rysunku typ o zdolnościach konstruktywnych i o zdolnościach wrażeniowych. W tym wieku uwydatniają się wyraźniej różnice pod względem zachowania się: typ aktywny — ekstrawertyka i marzyciela — introwertyka (C. Jung) lub wyróżnione przez A. Adlera typy: normalny, optymisty, pesymisty, typ aspołeczny, napastnika, marzyciela lub typy „dzieci wymagających specjalnej troski" (E. Wexberg) — dziecko niedobre, kłamliwe, ambitne, wzorowe, nieśmiałe, lękliwe, głupie lub jeszcze wcześniej wyróżnione przez P. Leshafta typy: obłudny, ambitny, dobroduszny, łagodnie-zahukany, surowo-zahukany, przygnębiony[2]).

Same nazwy tych ostatnich typów zdradzają, że klasyfikacje te dotyczą już nie struktury psychicznej ściśle związanej z odziedziczoną strukturą fizyczną (którą ma na myśli np. starożytna nauka o temperamentach lub nauka o charakterach Kretschmera), lecz raczej socjo-psychicznej struktury jednostki, która krystalizuje się pod wpływem środowiska i odbija w sobie to środowisko w pozytywny lub negatywny sposób. Typy Leshafta są wyraźnie typami socjo-psychicznymi, tak samo i typy Wexberga, gdyż „dziecko głupie" nie odznacza się tylko niskim ilorazem inteligencji, lecz także tym, że jest uznane za głupie przez swoje otoczenie i wie o tym. Strukturę psychiczną, która odbija w sobie środowisko społeczne i która jednocześnie odzwierciedla się w opinii środowiska, F. Znaniecki nazywa „osobowością społeczną". Wyróżnia przy tym następujące typy owej „osobowości społecznej": ludzie dobrze

---

[1]) Różnica ta wg Bühlerowej uwydatnia się w okresie od 10 do 15 roku życia. Por. „Dzieciństwo i młodość", rozdz. IV, § 3.

[2]) Por. P. Leshaft, „Siemiejnoje wospitanije riebionka". Petersburg 1910. — Świetny przegląd różnych prób typologii dzieci na tle ogólnych teoryj charakterologicznych podaje St. Baley w rozprawie „Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży". Sam Baley nie rozróżnia tu między „typem psychicznym" a „typem osobowości".

wychowani, typ buntowniczy, człowiek pracy, typ zabawowy[1]). Można byłoby więc rozróżnić w psychicznej strukturze człowieka jakby dwie warstwy: warstwę biologiczną — wrodzonych dyspozycji oraz warstwę społeczną, kształtującą się pod wpływem środowiska społecznego.

Kiedy dyspozycja łączy się z trwałym zainteresowaniem dla jakiej bądź obiektywnej umiejętności, staje się ona zdolnością, np. zdolnością do matematyki, do techniki, do deklamacji itp. Zadaniem wychowania, zwłaszcza na drugim stopniu szkoły, jest właśnie obudzenie zdolności przez dostarczenie odpowiedniego materiału dla ćwiczenia i działania. Dyspozycja kształci się na tym materiale, nabywa kultury i z zadatku potencjalnego staje się zdolnością efektywną[2]). Często proces ten zostaje zahamowany przez brak odpowiedniego materiału albo przez zaburzenia psychiczne, przyjmujące w niektórych przypadkach wzmożoną formę „kompleksów". Mówimy wtedy o popędach, które przyjęły niewłaściwy kierunek albo o ujemnych skłonnościach (skłonność do bijatyki, włóczęgostwa itp.). Zadaniem wychowania jest uwznioślenie popędów przez skierowanie ich ku pozytywnym, wartościowym celom działania. We wszystkich tych wypadkach chodzi o to, żeby wychowanie uwzględniło dyspozycje psychiczne oraz zaburzenia i kompleksy wychowanków, dążąc do obudzenia ich właściwych zdolności i do wyprostowania ich negatywnych skłonności przez usunięcie kompleksów i uwznioślenie popędów. Wyróżnienie przez psychologię typów psychicznych, określonych przez dominującą dyspozycję lub skłonność albo też przez zespół wzajemnie powiązanych właściwości psychicznych (bądź

---

[1]) Por. „Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości". 1938.

[2]) Por. wnikliwą analizę pojęcia inteligencji w książce St. Szumana: „Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym". Książnica-Atlas, 1938, rozdz. VIII. Szuman uznaje za konieczne rozróżnienie między inteligencją jako dyspozycją („zdolnością potencjalną") i inteligencją jako „umiejętnością efektywną".

związanych z właściwościami fizycznymi, bądź tkwiących w oddziaływaniu na jednostkę środowiska społecznego), ma ogromne znaczenie dla orientacji wychowawców oraz dla należytej organizacji wychowania, wymagającej podziału wychowanków na odpowiednio dobrane grupy.

Dyspozycje, skłonności, zdolności, popędy i kompleksy, z których składa się typ psychiczny, stanowią zjawiska psychiczne, łączące się z właściwościami cielesnymi oraz w dużej mierze uwarunkowane przez stosunki społeczne. Należą one częściowo do potoku świadomości, który psychologia jeszcze niedawno utożsamiała z psychiką w ogóle, częściowo zaś do podświadomego życia psychicznego, którego odkrycie stanowi zasługę psychoanalizy i pokrewnych kierunków nowszej psychologii. Natomiast osobowość jest nie tylko świadomością, lecz samoświadomością. Podstawową jej cechą jest s a m o - w i e d z a, stanowiąca już nie tylko zjawisko psychiczne, lecz duchowe. Duch odbija się w sobie i właśnie ta „refleksja" młodzieńca o swym miejscu w świecie stanowi główny objaw „odkrycia własnej jaźni", w którym E. Spranger upatruje podstawowy fakt okresu dojrzewania[1]). Samowiedza oznacza ustosunkowanie się do świata jako całości, a więc kształtowanie się światopoglądu. Świadomość odbija się w całości świata, którą w siebie wchłania i staje się przez to sama małym światem, mikrokosmosem, tzn. całością posiadającą wewnętrzną określoną strukturę. Dlatego też „cierpienia światopoglądowe" idą ręka w rękę z „odkryciem własnej jaźni", a proces kształtowania się światopoglądu jest równoległy do procesu kształtowania się osobowości[2]).

---

[1]) Patrz „Psychologie des Jugendalters", 16 Aufl., str. 38 n.

[2]) Patrz rozprawę S t. S z u m a n a „O cierpieniach światopoglądowych młodzieży" w I roczniku „Kultury i Wychowania" 1933 r. oraz moją książkę „O sprzecznościach i jedności wychowania", rozdz. 1 i 2. Samowiedza charakteryzuje życie ducha w ogóle, cechuje ona nie tylko ducha podmiotowego (osobowość), lecz i ducha przedmiotowego (tra-

Drugą cechą charakteryzującą osobowość jako ducha podmiotowego jest w o l n o ś ć, zresztą ściśle związana z samowiedzą. Psychologia eksperymentalna nie uznaje wolności, bo szuka jej na płaszczyźnie bytu psychicznego, na której jej nie można znaleźć. Byt psychiczny stanowi część przyrody, w której panuje determinizm. Błędem tzw. indeterminizmu jest właśnie to, że rozumie on wolność jako dyspozycję psychiczną, która, przeciwstawiając się determinizmowi przyrody, stanowi wyłom w przyczynowości procesów psychicznych, a więc po-

---

dycję kulturową). Każda postać ducha przedmiotowego (np. filozofia Platona czy „Hamlet" Szekspira lub „Cezar") posiada jakby podwójne życie: po pierwsze, należy do pewnej epoki historycznej, kiedy powstała i rozwijała się, stanowi część żywego nurtu twórczości kulturalnej; po drugie, żyje dalej poprzez wieki poza epoką historyczną, do której należy, żyje wtedy na nowej płaszczyźnie, mianowicie na płaszczyźnie późniejszej tradycji kulturowej, która ją wchłania w siebie i której ustosunkowanie się do niej ma własne dzieje. W tym sensie można mówić o „filozofii Platona w przebiegu stuleci", o „dziejach Hamleta w literaturze angielskiej i światowej" (każda bowiem epoka inaczej interpretuje Hamleta, ma „swojego Hamleta"), o Cezarze w dziejach idei politycznych itp. Dlatego też każde arcydzieło historyczne ma podwójne znaczenie: jest opisem i próbą zrozumienia tych dziejów, które stanowią jego przedmiot, ale jednocześnie jest również dokumentem późniejszej tradycji kulturowej, charakteryzującym twórczość duchową epoki, podczas której było napisane. Dzieje mają swoją historię, która znowu staje się przedmiotem historiozofii. To odbicie postaci historycznych w późniejszych dziejach nie jest niczym innym, jak przejawem samowiedzy charakteryzującej jednakowo tak ducha podmiotowego, jak i ducha przedmiotowego realizującego się w dziejach. W przyrodzie brak samowiedzy. Każdy proces przyrody, czy to będzie martwa przyroda fizyczna i chemiczna, czy życie biologiczne albo proces psychiczny, powstaje, rozwija się i zanika zostając na jednej płaszczyźnie bytu. Przedmiotem coraz nowej „refleksji", a więc coraz nowego piętra historii, może stać się przyrodoznawstwo, a nie sama przyroda. Szczegółowe określenie ducha przedmiotowego i wzajemnego stosunku między różnymi aspektami życia duchowego podaję w rozdz. 6 i 7 swej książki „O sprzecznościach i jedności wychowania". Por. K. E r i s m a n, „Das Wesen des Geistes", 1925.

trafi ową przyczynowość naruszyć. Indeterminizm widzi w wolności dyspozycję dowolnego wyboru jednej z wielu możliwych dróg postępowania, leżących otworem przed jednostką; wolność jest określona wtedy w sposób czysto negatywny jako brak dostatecznej przyczyny, jako przypadek. Tymczasem wolność pozytywna jest stwarzaniem w rzeczywistości tego, co przed tym nie istniało. Dlatego właśnie najwyższym przejawem wolności jest stworzenie właściwej drogi postępowania w sytuacji, która wydawała się być sytuacją bez wyjścia. Wolność, ujęta jako pozytywny proces twórczości w człowieku, nie zaprzecza determinizmowi procesów psychicznych ani fizycznych. Wybór, który ona w sobie zawiera, jest wyborem między wartościami, a nie między gotowymi, danymi w bycie drogami. Wartości zaś apelują do osobowości człowieka, aby ona realizowała je w rzeczywistości, a więc jeszcze nie istnieją, a tylko posiadają „obowiązującą ważność". Wybierając między nieistniejącymi jeszcze, lecz tylko posiadającymi ważność, wartościami, osobowość stwarza nową, własną drogę postępowania, której przedtem nie było, a która przeto nie mogła podlegać determinizmowi. Tak ujęta wolność nie łamie praw przyrody, lecz raczej posługuje się nimi, jak gdyby „nawarstwia" się na przyczynowości procesów przyrody będąc ich dalszym, nowym uformowaniem, a nie naruszaniem czy zniekształcaniem przyczynowości. W tym sensie i osobowość nawarstwia się na dyspozycjach i zdolnościach, popędach i skłonnościach, na wszystkim tym, co stanowi świadomą i podświadomą warstwę życia psychicznego człowieka, nadając temu życiu nową formę, czyli strukturę. Nie jest ona daną i gotową substancją, lecz raczej nieskończonym zadaniem dla twórczości jednostki oraz twórczym procesem realizacji tego zadania i dlatego właśnie posiada ona, tak samo, jak wolność i samowiedza ją cechująca, stopnie samourzeczywistnienia.

Jeżeli osobowość urzeczywistnia się w aktach wyboru między wartościami i w czynach realizujących wartości, to

stąd wynika, że zawiera ona w sobie pierwiastki ponadosobowe[1]). Podczas kiedy byt psychiczny nie wykracza poza podmiot, jest zamknięty w swej podmiotowości, osobowość kształtuje się przez ponadosobowe wartości, do których dąży i które realizuje. Ponadindywidualne wartości stanowią jak gdyby drugi biegun życia osobowości. Poruszyliśmy już tę sprawę w końcu poprzedniego rozdziału, omawiając błąd tzw. pajdocentryzmu.

Podczas kiedy psychologia eksperymentalna, będąca właściwie psychologią naturalistyczną, albo unika terminu „osobowość", albo używa go zamiast terminu „jednostka", w psychologii humanistycznej mamy kilka prób ustalenia „typów osobowości" w odróżnieniu od „typów psychicznych". Wystarczy tutaj przytoczyć przykłady klasyfikacji osobowości przez Ed. Sprangera albo przez K. Jaspersa[2]). W typologii osobowości Ed. Sprangera każdy z wyróżnionych dziewięciu typów (teoretyczny, estetyczny, ekonomiczny, religijny, społeczny, władczy, techniczny, prawniczy i pedagogiczny) jest określony przez „swoisty układ wartości", który osobowość w swym życiu realizuje. Typologia osobowości K. Jaspersa wydaje się być bardziej podmiotowa, bo rozróżnia typy oso-

---

[1]) Te cechy osobowości są słusznie podane w przytoczonym powyżej określeniu W. Sterna. Teoria „osoby" (Person), stanowiąca u W. Sterna metafizyczną podbudowę jego określenia osobowości (Persönlichkeit), raczej niepotrzebnie komplikuje i zaciemnia zagadnienie osobowości, niż je wyjaśnia. Por. moją analizę pojęć osobowości i wolności w „Podstawach pedagogiki" rozdz. 2 i w książce „O sprzecznościach i jedności wychowania", rozdz. 3, § 2.

[2]) E. Spranger, „Lebensformen". 1 wyd. 1915. K. Jaspers, „Psychologie der Weltanschauungen". 1 wyd. 1923. Pierwszą chyba typologię osobowości (w formie hierarchii, według obranych przez jednostkę wartości) znajdujemy w „Fedrosie" Platona (247). Platon rozróżnia 9 typów osobowości: na pierwszym miejscu stoi „dusza filozofa, na drugim „władcy, który praw słucha", na ósmym miejscu — sofisty, na ostatnim tyrana (przekł. Witwickiego, str. 64).

bowości według swoistej postawy jednostki (rzeczowa, samokrytyczna, entuzjastyczna) wobec świata, będącej zawiązkiem światopoglądu, którego typy są ściśle związane z typami osobowości. Ale już sam termin „postawa" wobec świata, zawierającego w sobie przecież pewien układ wartości, wskazuje na ponadosobowy biegun życia osobowości.

Psychologia wczesnej młodości potwierdza nasze określenie osobowości. Jednym z charakterystycznych objawów „odkrycia własnej jaźni" jest obok samoanalizy przeżycie pewnej „tęsknoty", tęsknoty za jakimś bliżej nieokreślonym pięknem. Jest to to samo pierwsze „opierzenie duszy", o którym Platon mówi w „Fedrosie", że towarzyszy mu „cierpienie podobne do bólu zębów, które zaczynają dopiero rosnąć wywołując swędzenie i nieznośne drażnienie dziąseł". Dusza młodzieńcza doznaje pierwszych porywów twórczości i stara się przy pomocy samoanalizy uświadomić sobie swoje prawdziwe powołanie. Jest to okres erotyczny w sensie, jaki pojęciu Erosa nadał Platon: E r o s bowiem, jak Platon charakteryzuje go w „Uczcie", nie jest niczym innym jak miłością wartości („miłością doskonałego"). Dusza przeżywa apel wartości ponadosobowych i dąży do twórczości, która jest realizacją wartości w życiu. Z tym łączy się poczucie nieskończoności, intuicja odsłaniającej się bezbrzeżności życia i obawa, czy uda się sprostać wymogom wartości, a więc znaleźć swoje miejsce w życiu.

Oczywiście, nie wszyscy doznają tych przeżyć wczesnej młodości. Zbyt wiele osób nie ma młodości, tak samo, jak wiele ludzi nie ma dzieciństwa. Warunki społeczne i rodzinne ogromnej masy młodzieży układają się tak, że przyśpieszają jej wiek życia, co powoduje utratę swoistych walorów wieku młodości i dzieciństwa, a więc zubożenie rozwoju duchowego jednostki[1]). Jednym z podstawowych zadań szkoły współczesnej

[1]) Por. referat H. R a d l i ń s k i e j na III Międzynarodowym Kongresie Pracy Społecznej w Londynie (1936) oraz jej wstępne uwagi do

jest właśnie wyrównanie tego braku młodości, zapewnienie młodzieży robotniczej normalnych przeżyć okresu wczesnej młodości, a zatem przywrócenie walorów duchowych tego okresu i przeto wzmożenie tętna życia całego społeczeństwa.

W krańcowych przypadkach ten brak przeżyć erotycznych w ustalonym powyżej sensie słowa powoduje takie wypaczenie życia młodzieńca, które wymaga specjalnych zabiegów pedagogicznych o charakterze na wpół leczniczym. Jest to właściwa klientela poradnictwa pedagogicznego, w którym psychoanaliza i psychologia indywidualna mogą oddać duże usługi[1]). Wystarczy tutaj zaznaczyć, że właśnie obie te szkoły psychoanalityczne, oparte nie na sztucznym abstrakcyjnym eksperymencie, lecz na żywym doświadczeniu lekarskim i wychowawczym, przywracają w psychologii współczesnej pojęcie osobowości jako podstawową zasadę normalnego życia człowieka. S. Freud rozróżnia w życiu psychicznym jakby trzy warstwy, które oznacza terminami „ono" (Es), „jaźń" (Ich) i „nad-jaźń" (Ueber-ich). „Ono" tkwi w popędach przeważnie nieświadomych, „nad-jaźń" stanowią ponadosobowe normy, które wywierają presję na świadomość człowieka („cenzurę") i których źródłem jest społeczeństwo, podczas kiedy „jaźń" reprezentuje centrum świadomości człowieka. Jeżeli „ja" nie daje sobie rady ze swymi popędami, tj. nie zdobędzie się na to, żeby pogodzić swe popędowe pragnienia z wymaganiami „nad-jaźni", to następuje wyparcie popędów ze świadomości. Wyparte popędy istnieją nadal w nieświadomości i mogą wskutek swego skojarzenia ze wspomnieniami o charakterze wyobrażeniowym, uczuciowym, ruchowym, stanowiącymi warstwę tzw. „przedświadomości", rozrosnąć się w „kompleksy", które, podobnie do nowotworów pasożytujących na organizmie fizjo-

---

pracy „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych", 1937, str. 29 n.

[1]) Por. A. Aichhorn, „Verwahrloste Jugend". Wiedeń, 1925

AKADEMIA SZTUKI WOJENNEJ BIBLIOTEKA

logicznym człowieka, wywołują zaburzenia w życiu psychicznym jednostki, a często nawet i chorobliwe objawy fizyczne. Leczenie psychoanalityczne tych zaburzeń psychicznych polega na wykryciu (za pomocą szczegółowo opracowanej metody interpretacji objawów) tego przeżycia, które spowodowało wyparcie popędu do nieświadomości, a potem na uświadomieniu sobie przez pacjenta owej pierwotnej przyczyny kompleksu. Psychoanaliza musi dopomóc pacjentowi, ażeby zdobył się na włączenie treści swego kompleksu w potok swej świadomości, rozprawił się z nią i przetrawił ją, ażeby kompleks w ten sposób rozpłynął się w normalnym przebiegu świadomości. Lecz psychoanaliza nie ogranicza się do samego leczenia. Aby utrwalić skutki leczenia, a z drugiej strony zapobiec powstawaniu kompleksów, potrzebne jest odpowiednie wychowanie. Wychowanie to polega na sublimacji popędów, tzn. na takim ich uwznioślenia, które unika starannie ich wyparcia ze świadomości. Charakteryzując ten proces uwznioślenia O. Pfister ciągle posługuje się pojęciem osobowości, przy czym nadaje temu pojęciu cechy zbliżone do powyżej wymienionych[1]). Uwznioślenie polega na tym, że energie uczuciowe i wolowe związane z jakąś niższą funkcją popędową zostają przeniesione i zużyte w kierunku celów wyższych. „Ja“ jednostki powinno wprzęgnąć energię popędów swojego „ono“ do czynności skierowanych ku wyższym celom stanowiącym treść „nad-jaźni“. Dla Pfistera cele te nie są tylko wymaganiami społeczeństwa, lecz są „wartościami duchowymi“ posiadającymi ponadosobową ważność. Warunkiem właściwej sublimacji energii popędowych jest według Pfistera twórczy stosunek „jaźni“ do wartości ponadosobowych. Jeżeli „jaźń“ biernie, w sposób niewolniczy, podporządkowuje się tym wartościom, to one przyjmują postać

[1]) „Psychoanaliza na usługach wychowania“. Polski przekład J. Mirskiego, 1931.

norm o charakterze negatywnym, tj. zakazów i nakazów, sprawujących cenzurę, w której Freud upatrywał z początku główną funkcję „nad-jaźni" i która wywiera presję powodującą wyparcie. „Ja" powinno dobrowolnie przyswoić sobie wartości ponadosobowe jako własną wyższą treść swych dążeń. Wartości mają nie rozkazywać, lecz apelować do jaźni wywierając w świadomości poczucie miłości do siebie, a zatem dążenie do realizacji ich w życiu z własnego przyzwolenia jednostki. Będzie to nie tylko bierne podporządkowanie się cenzurze „nad-jaźni", lecz czynne wchłonięcie „nad-jaźni" do świadomości, twórcze utożsamienie swego „ja" z wartościami ponadosobowymi. Drugim warunkiem jest uświadomienie sobie swych popędów, bezwzględna szczerość wobec siebie samego, prowadząca do jak najpełniejszego poznania siebie samego, tzn. do s a m o w i e d z y. Wtedy, powiada O. Pfister, człowiek będzie tworzył „nie dwoiste jestestwo, lecz jedną uduchowioną całość", będzie stawał się w coraz większym stopniu autonomiczną osobowością. Osobowość jest więc według Pfistera zadaniem właściwego wychowania oraz procesem, w którym świadomość człowieka, jego jaźń urzeczywistnia własnym wysiłkiem woli organiczne spojenie swych popędów z wartościami ponadosobowymi, owe wprzęgnięcie podświadomych energii popędowych w służbę wartości.

Niemniej dużą rolę odgrywa pojęcie osobowości w psychologii indywidualnej A. A d l e r a. Tylko że, wskutek ogólnych założeń teorii Adlera, przyjmuje ono zabarwienie społeczne. Adler upatruje ostateczne źródło wszystkich kompleksów w poczuciu niższości, które jest odwrotną stroną cechującego każdą jednostkę „popędu do znaczenia" (Geltungstrieb) i stanowi naturalne przeżycie okresu wczesnego dziecięctwa, tak samo jak u Freuda podobnym przeżyciem jest seksualny stosunek do samego siebie oraz do jednego z rodziców. Ponieważ poczucie niższości może powstawać jedynie na tle środowiska społecznego, są to przeważnie warunki spo-

łeczne, od których zależy bądź spotęgowanie jego w „kompleks", wywołujący zaburzenia psychiczne lub nawet zniekształcenie całej linii życiowej człowieka, bądź odwrotnie — przezwyciężenie jego w normalnym rozwoju jednostki. Warunkiem przezwyciężenia kompleksu niższosci jest usunięcie albo wyrównanie braków środowiska oraz skierowanie naturalnego popędu jednostki na właściwe tory, tj na drogę, na której może ona wykazać swe najlepsze strony w realizacji wartości, powszechnie uznanych w danym środowisku. W miarę realizacji takich ponadosobowych wartości jednostka uspołecznia się, tj. zaspokaja swój popęd do znaczenia w sposób pożyteczny dla społeczeństwa, a jednocześnie staje się osobowością, tzn. zyskuje uznanie ze strony społeczeństwa. Według Adlera stać się osobowością, to znaczy właśnie znaleźć swoje miejsce w środowisku społecznym, swoje powołanie lub w każdym razie właściwą drogę życia i w ten sposób pozyskać uznanie. Proces personalizacji jednostki jest odwrotną stroną procesu jej uspołecznienia. A więc również i według Adlera samowiedza połączona z twórczą pracą nad realizacją wartości ponadosobowych stanowi cechę konstytutywną osobowości. Nie możemy wdawać się tutaj w szczegółowe omówienie teorii psychoanalitycznych. Poruszyłem poglądy Freuda i Adlera tylko jako przykłady tego, że psychologia współczesna w coraz większej mierze uznaje różnicę między „typem osobowości" a „typem psychicznym", a więc między psychiką („duszą") a osobowością, jako zjawiskiem wykraczającym poza warstwę życia psychicznego. W odróżnieniu od tego, co stanowi treść typu psychicznego, osobowość jest przepojona wartościami o ważności ponadosobowej, nie jest gotowym faktem, lecz raczej zadaniem oraz procesem, realizującym się w miarę partycypacji jednostki w wartościach i urzeczywistniania ich w życiu. Jej kategoriami konstytutywnymi są samowiedza i wolność jako pozytywna siła twór-

czości[1]). Dlatego dużo przemawia za tym, żeby różnica ta została uwzględniona i w terminologii. Pochodzące jeszcze od Plotyna, przyswojone potem przez Ojców Kościoła i w w. XIX na nowo wprowadzone przez filozofię Hegla rozróżnienie między „duszą" (psyche) a „duchem" (pneuma) najlepiej oddaje tę różnicę. Osobowość nie jest zjawiskiem psychicznym, lecz duchowym, pokrewnym i ściśle związanym z „kulturą", będącą realizacją tych samych ponadosobowych wartości w dziejach ludzkości. Jest ona „duchem podmiotowym", realizującym się na podłożu życia psychicznego, lecz i wykraczającym poza nie, w odróżnieniu od tradycji kulturowej jako „ducha przedmiotowego". Natomiast psychika razem z życiem biologicznym, z którym jest ściśle związana, należy do warstwy przyrody, a nie kultury[2]). Nic dziwnego, że psychologia naturalistyczna po prostu nie widzi osobowości, bo ogranicza swój widnokrąg warstwą zjawisk psychicznych będących częścią świata przyrody. Natomiast przedstawiciele wszystkich innych kierunków psychologii współczesnej nie tylko posługują się pojęciem osobowości, lecz, jak to wynika z powyższych

---

[1]) Por. N. Hartmann. „Das Problem des geistigen Seins". 1933, rozdz. 11—15, 1933.

[2]) Terminologia ta jest obecnie szeroko rozpowszechniona i używana przez autorów najróżniejszych kierunków. Oprócz wspomnianego powyżej Hartmanna, broniącego raczej poglądu ateistycznego, terminologię tę stosują autorzy katoliccy (por. artykuł ks. K. Michalskiego „Duch, dusza i ciało" w Verbum, 1937 r.) i prawosławni (por. N. Bierdiajew, „Filosofija swobodnogo ducha", Paryż 1929), filozofowie i psychologowie K. i Ch. Bühlerowie wyraźnie rozróżniają pomiędzy duchem i psychiką. Tematem przetłumaczonej na polski język książki Bühlerowej „Dzieciństwo i młodość" jest właśnie, jak autorka zresztą zaznacza to sama w przedmowie, rozwój duchowy człowieka, proces kształtowania osobowości na tle procesów zachodzących w psychofizycznym systemie człowieka. Por. moją książkę „O sprzecznościach i jedności wychowania", str. 204 n.

rozważań, charakteryzują zjawisko osobowości na ogół w sposób zgodny, mimo znacznej rozbieżności stanowisk[1]).

Czy nasze określenie osobowości, połączone z twierdzeniem, że podstawowe cechy osobowości zjawiają się dopiero w okresie wczesnej młodości, nie zaprzecza postulatowi niejednokrotnie wysuwanemu w poprzednich rozdziałach, mianowicie, ażeby wychowanie już od pierwszego stopnia szkoły, a nawet w przedszkolu liczyło się z duchowym rozwojem wychowanków jako osobowości? Ujawnienie podstawowych cech osobowości w okresie dojrzewania nie zaprzecza ani istnieniu ich w poprzednich fazach rozwojowych w stanie potencjalnym, ani konieczności takiego wychowania, które by już w fazach wcześniejszych sprzyjało późniejszemu ich ujawnieniu w życiu. Dziecko już od urodzenia jest istotą duchową, już po kilku miesiącach swego życia wykazuje rozwój duchowy, a nie tylko wzrost organizmu fizycznego i dyspozycyj psychicznych[2]),

[1]) Zgodne z powyższym określenie osobowości podają przedstawiciele pedagogiki humanistycznej, czyli „pedagogiki kultury". Przytoczę tutaj określenie G. Kerschensteinera: „Osobowości to są swoiste, oryginalne wcielenia lub postaci królestwa wartości. Osobowość jest tym bardziej wyraźna, im jaśniejsze jest kształtowanie jednostki przez wartości ponadosobowe. Jest ona tym bogatsza, im rozmaitsze są wartości, urzeczywistniające się w jej bycie i czynach"... Kategoriami osobowości, która jest jednocześnie zadaniem i procesem, są: swoista struktura właściwości psychicznych, stała i samodzielna postawa wobec świata, samokształtowanie własnej indywidualności przez realizację wartości ponadindywidualnych, samoograniczenie i samowiedza. Por. „Theorie der Bildung", 1926, str. 83, a także „Charakterbegriff und Charaktererziehung", 1912. — Analogiczną definicję osobowości podaje B. Nawroczyński w „Zasadach nauczania" (rozdz. IV, 3). Uwzględniając pierwiastki ponadosobowe, jako kształcące osobowość, podkreśla on harmonijność struktury jako podstawową jej cechę. Czy jednak nie ma osobowości pozbawionych wewnętrznej harmonii, rozdartych wewnętrznie?

[2]) Bardzo dobrze dowodzi tego K. Bühler w swym dziele „Die geistige Entwicklung des Kindes" oraz Ch. Bühlerowa w cytowanej już książce.

mimo że samowiedza, samokształtowanie poglądu na świat, wybór własnej drogi życiowej, porywy twórczości i przeżycia erotyczne w ustalonym wyżej sensie (miłość wartości) ujawniają się w sposób wyraźny dopiero w okresie dojrzewania.

W dyskusji z powodu powyższego paragrafu, odczytanego przez autora w gronie kolegów podczas okupacji, prof. St. Baley zaproponował rozróżnić trzy pojęcia osobowości używane we współczesnej literaturze naukowej przez różnych autorów. „Osobowość nr 1" jest to pojęcie wyłącznie biologiczne, oznaczające wrodzone cechy jednostki. W takim sensie (obok Kretschmera) używa terminu osobowości amerykański prof. Allport w swej książce „Personality". „Osobowość nr 2" jest pojęciem używanym przeważnie przez socjologów. Owa „społeczna osobowość" oznacza jednostkę ukształtowaną przez środowisko społeczne i odzwierciedlającą się w nim. W tym sensie używa terminu osobowość F. Znaniecki oraz E. Durkheim. „Osobowość nr 3" jest pojęciem oznaczającym strukturę ukształtowaną przez wartości kulturowe. W tym sensie tego terminu używają filozofowie i pedagogowie kultury. To trafne rozróżnienie zgadza się zupełnie z tym rozróżnieniem warstw w jednostce ludzkiej, które przeprowadziłem w zarysie w książce „O sprzecznościach i jedności wychowania", rozdz. 6. 1 warstwa osobnika biologicznego, obejmująca inteligencję jako wrodzoną dyspozycję i to, co dawna psychologia nazywała temperamentem, współczesna zaś najczęściej nazywa charakterem (Łazurski, Kretschmer, Jaensch, Pfahler); 2. jednostka jako członek grupy społecznej, dla której poprzednia warstwa jest podłożem; wspomniana typologia Znanieckiego oraz typologia dzieci „trudnych do wychowania" ma na myśli przede wszystkim tę warstwę bytu społecznego w człowieku; 3. obydwie te warstwy są podłożem dla warstwy bytu duchowego człowieka. Wolę termin osobowość zarezerwować dla tej tylko warstwy, zwłaszcza, że jego pochodzące z łaciny brzmienie (personne, personality itd.) i pochodne od niego terminy (personalizm), nawiązując do pierwotnego sensu słowa persona (= dramatis persona, czynny uczestnik dramatu), podkreślają momenty wolności i niemożliwości zastąpienia (bezwzględnej wartości), które charakteryzują wyłącznie człowieka jako istotę duchową. Por. E. Mounier. „Manifeste du personnalisme". Wyd. miesięcznika Esprit. Paryż 1938.

Rozdział V

SZKOŁA DOKSZTAŁCAJĄCA ZAWODOWA JAKO POWSZECHNA SZKOŁA TRZECIEGO STOPNIA

W poprzednich rozdziałach podaliśmy charakterystykę form, które przyjmuje zasada całości w nauczaniu na rozróżnionych przez nas trzech stopniach szkoły, odpowiadających fazom rozwojowym wieku szkolnego: fazie późnego dzieciństwa (nauczanie łączne), fazie wieku chłopięcego (korelacja nauczania) i fazie wczesnej młodości (koncentracja nauczania). Dopiero koncentracja nauczania, która stanowi w nauczaniu wyższą formę realizacji zasady całości, rozwiązuje zadanie szkoły w całej pełni, dając to, co zwykle się nazywa wykształceniem ogólnym i co określiliśmy dokładniej jako „swoiste wykształcenie ogólne". Czy jednakże rozwój osobowości ucznia, wdrożenie jej do tradycji kulturowej, wyrobienie świadomej, krytycznej postawy wobec życia, tj. wszystko to, na co składa się prawdziwe wykształcenie, nie wykracza już poza granice obowiązku szkolnego? Czy tak ujęte wykształcenie nie jest z konieczności zadaniem szkoły dobrowolnej, tj. w pierwszym rzędzie pełnej szkoły średniej i może także liceum zawodowego, przeznaczonych nie dla ogółu obywateli, lecz dla selekcjonowanej elity? Pytania te wysuwają przed nami zagadnienie szkoły dokształcającej, która w większości krajów stanowi obecnie uwieńczenie obowiązku szkolnego. Ale i z wielu innych względów, zwłaszcza natury gospo-

darczej i państwowej, szkoła dokształcająca zajmuje coraz ważniejsze miejsce w systemie szkolnictwa współczesnego.

1. Wewnętrzny rozwój szkoły dokształcającej

Już sama nazwa szkoły dokształcającej (Fortbildungsschule po niemiecku, cours complementaire po francusku, continuation school po angielsku) wskazuje na to, czym była ta szkoła w czasie swojego powstania w XIX wieku. Była ona pod każdym względem surogatem normalnej szkoły powszechnej. Program jej nie przekraczał, a często i nie osiągał tego, czego dobra szkoła powszechna miała nauczyć. Uczniami jej byli najczęściej młodzieńcy, którzy, wyszedłszy poza granicę wieku obowiązku szkolnego, z tego czy innego powodu nie skończyli całego kursu szkoły powszechnej. Dla większości była to szkoła powtarzająca elementarny kurs nauczania, aby zapobiec powrotowi częściowego lub nawet całkowitego analfabetyzmu. Będąc surogatem szkoły powszechnej szkoła dokształcająca była niby podrzutkiem w systemie szkolnictwa: nie miała ani swego budynku, ani własnych nauczycieli, ani podręczników i pomocy naukowych, lecz wszystko pożyczała od szkoły powszechnej, a nauczanie odbywało się wieczorami lub w niedzielę. Zdawało się, że z realizacją obowiązku szkolnego i podniesieniem poziomu szkoły powszechnej szkoła dokształcająca, jako żyjąca brakami szkoły normalnej, straci rację swojego istnienia.

W rzeczywistości okazało się inaczej. Rozbudowanie i podniesienie poziomu szkoły powszechnej spowodowało nieoczekiwany rozkwit szkoły dokształcającej, która, zmieniwszy swą pierwotną funkcję, uzyskała własne miejsce w systemie szkolnictwa, tj. swoje własne zadania wychowawcze i dydaktyczne, a razem z tym i własne programy, własny personel nauczycielski i odpowiednie zewnętrzne warunki pracy (własne pomoce naukowe oraz własny gmach, specjalnie przystosowany

do jej potrzeb). Ten proces przekształcania szkoły dokształcającej odbywał się równolegle z procesem przebudowy szkoły powszechnej. Z rozczłonkowaniem tej ostatniej na dwa stopnie (na szkołę podstawową i szkołę średnią w sensie „intermediate education") szkoła dokształcająca stawała się wyraźnie szkołą trzeciego stopnia, czyli, mówiąc ściślej, obowiązkowym typem szkoły trzeciego stopnia, równoległym do innych jej typów, całodziennej szkoły zawodowej i wyższego stopnia szkoły ogólnokształcącej (patrz § 8 rozdziału I tej książki). Chociaż zostaje szkołą „dokształcającą", przeznaczoną dla młodzieży pracującej zarobkowo, jest przecież szkołą normalną. Podczas gdy dawna szkoła dokształcająca odpowiadała niskiemu poziomowi szkolnictwa powszechnego, którego braki musiała wyrównywać, szkoła dokształcająca nowego typu jest wynikiem bogactwa szkolnictwa powszechnego: zakłada nie tylko jego faktyczną i skuteczną powszechność, lecz i wysoki jakościowy poziom nauczania szkoły powszechnej.

W tym procesie przekształcania szkoły dokształcającej można rozróżnić trzy etapy, z których pierwszy jest związany z reformą szkolnictwa dokształcającego w Monachium przez G. Kerschensteinera (pierwsze dziesięciolecie XX wieku), drugi z rozszerzeniem programów szkoły dokształcającej w Niemczech bezpośrednio po pierwszej wojnie światowej (przykładem może służyć szkolnictwo dokształcające w Berlinie w latach 1925—29), trzeci zaś z reformą szkoły dokształcającej w Wiedniu przez O. Glöckla (w latach 1925—1930). Dzieło G. Kerschensteinera jest dosyć znane, nie trzeba więc zatrzymywać się tutaj przy nim dłużej[1]). Jego reforma szkoły dokształcającej polegała na nadaniu jej charakteru szkoły zawodowej, chociaż nie w sensie szkoły rzemieślniczej. Będąc przeznaczona dla młodzieży odbywającej termin w rzemiośle szkoła ta w ujęciu Kerschensteinera nie powinna była dubło-

[1]) Por. rozdz. IV „Puścizna Jerzego Kerschensteinera" w „Szkoła i demokracja na przełomie".

wać tego, co dawał warsztat, tj. wdrożenia do pracy rzemieślniczej przez bezpośrednią praktykę. Celem jej było dać wiadomości i umiejętności techniczne, związane z zawodem i mające oświetlić uczniowi jego pracę w warsztacie, pogłębić ją oraz udoskonalić. Praca w warsztacie przestaje w ten sposób być rutyną określoną przez przepisy, których uzasadnienie jest terminatorowi nieznane. Przepisy praktyczne wiążą się z wiadomościami technicznymi, te zaś z wiadomościami z odpowiednich dziedzin nauki i umiejętności: z fizyką, chemią, matematyką, teorią rysunku. Technika pracy i materiałoznawstwo przechodzi stopniowo w przyrodoznawstwo, od którego uzyskuje swoje uzasadnienie i możliwości swego udoskonalenia; kalkulacja przechodzi w matematykę, rysunek zawodowy w kreślenie geometryczne i geometrię. Skądinąd dzieje odpowiedniego rzemiosła wprowadzą ucznia w naukę historii. W ten sposób zawód staje się, według formuły Kerschensteinera, źródłem ogólnego wykształcenia, swego rodzaju mikrokosmosem, w którym odzwierciedla się całość przyrody i kultury. Młody robotnik uświadamia sobie miejsce i znaczenie swego zawodu w całości życia współczesnego, co powoduje uszlachetnienie i uduchowienie zawodu, powiększa radość pracy. W tak ujętym zawodzie osobowość pracującego znajduje możliwości swojego rozwoju, zaspokojenie swych głębszych dążeń. W idealnym wypadku zawód staje się prawdziwym powołaniem człowieka.

W dwudziestych latach wieku bieżącego takie ujęcie szkoły dokształcającej uzyskało szerokie uznanie. W Niemczech znalazło swój wyraz w tym, że szkoła dokształcająca zmieniła nawet swą dawną nazwę „Fortbildungsschule“ na nową „Berufsschule“[1]). Ta zmiana nazwy była wprowadzona już w tekście

[1]) Termin „Berufsschule“ oznacza w Niemczech szkołę dokształcającą zawodową, podczas kiedy termin „Fachschule“ został ustalony dla oznaczenia całodziennej szkoły zawodowej, wykraczającej poza granice obowiązku szkolnego.

konstytucji wejmarskiej (§ 145) razem z uznaniem „Berufsschule“ za szkołę obowiązkową na całym terenie Niemiec dla całej młodzieży miejskiej, pracującej w rzemiośle, handlu i przemyśle. Jednocześnie, zwłaszcza w szkolnictwie wielkich miast o zarządach socjal-demokratycznych oraz w socjalistycznym Wiedniu, dokonane zostało rozszerzenie pojęcia zawodu jako punktu wyjścia dla wykształcenia ogólnego. Jeśli w ujęciu G. Kerschensteinera „zawód“ oznaczał prawie wyłącznie pracę wytwórczą, to teraz pojęcie zawodu się rozszerza, zawierając w sobie i tło społeczne pracy warsztatowej. „Do wykształcenia zawodowego należy bowiem nie tylko wiedza techniczno-fachowa (Fachkunde), lecz również jako równouprawniony przedmiot nauki wiedza społeczna (Gemeinschaftskunde), której zadaniem jest przedstawić zawód w jego gospodarczym i społecznym uwarunkowaniu. W dawnych programach ta strona wykształcenia zawodowego była zbyt mało uwzględniona. Tylko dodatkowo programy podawały materiał państwowo-obywatelski, który nie był jednak związany z przewodnią myślą wychowania zawodowego i odpowiedzialności zawodowej... Przy opracowaniu nowych programów chodziło o to, żeby obie wymienione strony wykształcenia zawodowego (fachowa i społeczna) były w równej mierze uwzględnione w ciągu całej nauki i żeby między nimi była ustalona ścisła korelacja“[1]). Tak samo, jak wiedza fachowa, stanowi ośrodek szerszego nauczania w przedmiotach o treści przeważnie przyrodniczej i matematycznej, tło społeczne pracy zawodowej staje się ośrodkiem szerszej nauki o treści socjologicznej i humanistycznej. Tak np. tematy o ustawodawstwie pracy w odpowiednim rzemiośle lub przemyśle, o ubezpieczeniach robotniczych, o formach i organizacji przedsiębiorstw albo drobnym kredycie lub formach płacy w przemyśle łączą się z podstawo-

[1]) Por. „Das Berliner Schulwesen“, herausg. von Stadtschulrat Jens Nydahl. Berlin, 1928, str. 213.

wymi zagadnieniami z ekonomii politycznej, polityki społecznej i teorii prawa. Tło społeczne pracy zawodowej staje się w ten sposób źródłem wykształcenia ogólnego. W szkołach dla dziewcząt takie drugie źródło stanowią tematy o gospodarczym i społecznym tle gospodarstwa domowego oraz pielęgnowaniu i wychowaniu dzieci[1]). W takich przedmiotach, jak higiena pracy, obie strony (przyrodoznawcza i społeczna) ściśle się ze sobą splatają.

Dalszy krok, uczyniony przez O. Glöckla w szkolnictwie dokształcającym wiedeńskim, polegał na organizacji przez szkołę pozalekcyjnych czynności młodzieży. Żeby stać się ośrodkiem prawdziwego wykształcenia, szkoła dokształcająca powinna, według ujęcia O. Glöckla, zapewnić swym uczniom możliwość szeroko rozwiniętego życia zbiorowego. Jeżeli już szkoła drugiego stopnia opiera się na dwóch kolumnach pracy i zabawy, to w tym większej mierze powinna szkoła trzeciego stopnia wykorzystać czynności pozalekcyjne młodzieży, jako źródło rozszerzonego wykształcenia. Praktyka współdziałania uczniów w dobrowolnych kołach sportowych, amatorskich, naukowych, w prowadzeniu spółdzielni i biblioteki uczniowskiej, w redagowaniu swego czasopisma, w teatrze i orkiestrze uczniowskiej, w urządzaniu wycieczek i innych wspólnych przedsięwzięciach jest nie tylko środkiem dla przeniknięcia ich pracy na godzinach nauki oficjalnej pierwiastkiem twórczości, lecz jest jedynym sposobem należytego wychowania dla wczasów. Jak nowej szkoły aktywnej nie możemy sobie dziś wyobrazić bez tej nieoficjalnej strony życia szkolnego, tak i szkoła dokształcająca w jej współczesnym ujęciu powinna być szkołą nie tylko przygotowania do zawodu, lecz i kształcenia osobowości, nie tylko pracy, lecz i zabawy, nie tylko

[1]) W szkołach dla dziewcząt do pracy zawodowej dodaje się także kurs gospodarstwa domowego, którego zadaniem jest podniesienie kultury domowej i racjonalizacja konsumpcji szerokich mas ludności.

lekcyj, lecz i dobrowolnego współdziałania. W szkole dokształcającej ten czynnik zabawy, czyli w tym wieku już raczej wczasów, ma nawet specjalne znaczenie, gdyż czynnik pracy, ujęty w oficjalnym programie lekcyj, ogranicza się tylko do 8—12 godzin tygodniowo. Skądinąd właśnie obowiązkowy charakter szkoły dokształcającej pozbawia ją możliwości stosowania sankcyj, którymi rozporządza szkoła dobrowolna (powtórzenie tej samej klasy albo wydalenie ze szkoły). Przymus, zachowujący całe swe znaczenie wobec pracodawców młodzieży, przestaje działać jako środek podniecenia młodzieży do pracy i nawet do samego uczęszczania do szkoły. Szkoła dokształcająca będzie naprawdę skuteczna dopiero wtedy, kiedy będzie przyciągać młodzież, kiedy stanie się ogniskiem życia, do którego młodzież chodzi nie z samego przymusu, lecz z własnej chęci. Zwłaszcza trzeba to powiedzieć o młodzieży robotniczej, która utrzymuje się sama, a często przyczynia się do utrzymania rodziny i ostro akcentuje swą samodzielność.

Organizacja przez szkołę dokształcającą wczasów młodzieży ma w stosunku do młodzieży robotniczej jeszcze specjalne znaczenie. Młodzież ta wstępuje w życie, nakładające na jednostkę ciężar obowiązków społecznych, znacznie wcześniej, niż młodzież warstw zamożnych albo młodzież wiejska. W tym sensie ma więc „przyśpieszony wiek społeczny", aby użyć trafnego terminu H. Radlińskiej[1]). Tylko częściowo przeżywa, a często i wcale nie doznaje swoistych walorów wieku młodości i nawet wieku chłopięcego, które później już nie dają się przeżyć, a jednak stanowią nieoceniony skarb duszy w ży-

[1]) Por. określenie wieku społecznego w metodologicznym wstępie H. Radlińskiej do zbiorowego dzieła, wydanego pod jej redakcją przez Nauk. Tow. Pedagogiczne: „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych" 1937, str. 29—31. Pojęcie „wieku społecznego" odgrywa w pedagogice społecznej rolę analogiczną do pojęć „wieku fizjologicznego" lub „wieku inteligencji" w fizjologii, względnie psychologii wychowawczej.

ciu człowieka. Pełnia życia składa się bowiem z tego, co każdy wiek w życiu człowieka posiada jako swą niezastąpioną wartość. Współczesna pedagogika, hołdując tej myśli Rousseau, dąży do tego, żeby każdy okres w życiu jednostki był nie tylko przygotowaniem do przyszłego życia, lecz i życiem samym. Organizując zabawowe czynności młodzieży, szkoła dokształcająca daje jej możliwość wyżycia się i przeto ratuje walory życia, które bez tego zaginęłyby. Zapewnia się więc pełnię życia tym, którzy inaczej byliby pozbawieni tego, co jest normalnym duchowym bogactwem ich szczęśliwszych rówieśników.

Wiadomo, jak ten problem wykorzystania wczasów młodzieży dla rozszerzenia wychowawczych funkcyj szkoły był w Wiedniu technicznie rozwiązany. Obowiązkowa nauka była w wiedeńskich szkołach dokształcających skupiona w jednym dniu w tygodniu, zaliczanym uczniom jako praca zarobkowa. W ciągu 8 godzin z jednogodzinną przerwą na obiad w szkolnej jadalni odbywa się nauka — codziennie dla różnych grup uczniów (w godzinach rannych nauka teoretyczna, po południu praktyczne zajęcia w warsztatach). Od godziny 5 szkoła jest otwarta dla czynności pozalekcyjnych: biblioteka, czytelnia, sala orkiestrowa i teatralna, place sportowe, klasy przeobrażone częściowo w pracownie z dyżurującymi nauczycielami (jak w planie daltońskim), częściowo zaś w świetlice goszczące młodzież, która przychodzi do szkoły dobrowolnie po skończonej pracy. To życie wieczorowe szkoły, jako ogniska dobrowolnych czynności młodzieży, jest niemniej intensywne, niż jej życie oficjalne, odbywające się w pierwszej połowie dnia. Każdy uczeń spędza w szkole znacznie więcej niż 8 godzin obowiązkowych. Wieczorami nie tylko bierze udział w czynności kółek, do których należy, lecz i przygotowuje się do lekcyj, uczy się kształcić w sposób samodzielny pod kierunkiem nauczycieli[1]).

[1]) Obawa, że tygodniowy odstęp między lekcjami będzie powodował zapominanie przez uczniów treści poprzedniej lekcji, okazała się

2. Rozpowszechnienie szkoły dokształcającej

Rozpowszechnienie szkoły dokształcającej nie odpowiada jeszcze jej wewnętrznemu rozwojowi, powyżej scharakteryzowanemu. Szkoła dokształcająca zawodowa pozostaje aż dotąd formą szkoły typową dla Europy Środkowej. Nie posiadając jeszcze danych powojennych, powtórzę to, co pisałem o rozpowszechnieniu tej szkoły bezpośrednio przed wybuchem wojny. W Niemczech zasada jej obowiązkowości była już w r. 1932 realizowana w miastach często prawie w 100%, przeciętnie 95% dla młodzieży męskiej i 40% dla młodzieży żeńskiej w wieku 15—18 lat. Rząd narodowo-socjalistyczny na pozór wzmocnił powszechny charakter szkoły dokształcającej zawodowej (Berufsschule) tym, że przekazał ją „frontowi pracy" (Arbeitsfront) oraz wprowadził obowiązek dokształcania zawodowego także dla młodzieży wiejskiej razem z przekształceniem wiejskiej szkoły dokształcającej (landwirtschaftliche Fortbildungsschule) w „landwirtschaftliche Berufsschule". W rzeczywistości jednak całkowicie zniekształcił ją, uczyniwszy z niej narzędzie wychowania politycznego w duchu nazistowskim.

W Czechosłowacji rozbudowanie szkoły dokształcającej zawodowej postępowało w przyśpieszonym tempie w latach 1925—35. Szło ono w parze z jej przekształceniem w kierunku szkoły trzeciego stopnia. Zwłaszcza w Czechach właściwych i Morawach szkoła ta, która już przed pierwszą wojną światową była formalnie obowiązkowa, stała się naprawdę po-

płonna, gdyż młodzież faktycznie korzystała z przerwy, aby w dobrowolnych grupach uczyć się przedmiotów nauki według wskazówek nauczycieli. Praca indywidualna uczniów przyjmuje tu wyraźnie charakter samokształcenia, jak zresztą w ogóle w szkole trzeciego stopnia. Nawet w dawnej szkole wiek 16—18 lat był okresem samorzutnego tworzenia przez młodzież kółek samokształcenia, które, mimo wrogiego ustosunkowania się do nich władz szkolnych, często miały większe znaczenie dla kształcenia młodzieży, niż oficjalna nauka szkolna.

wszechna. Programy czechosłowackich szkół dokształcających z r. 1932, opracowane pod kierownictwem inż. A. Rosy, mają jako swą podstawę myśl Kerschensteinera o jedności zawodowego i ogólnego wykształcenia. To „uzawodowienie“ szkoły dokształcającej bynajmniej nie oznacza przekształcenia jej w kursy techniczne. Przeciwnie, celem jego jest wychowanie obywateli państwa demokratycznego, świadomych miejsca swego zawodu w całości kultury i przyrody, rozumiejących życie współczesne jako całość i mogących zająć wobec niego samodzielne stanowisko. Konkretne miejsce człowieka w życiu, tj. jego zawód oraz tło społeczne zawodu, jest tylko punktem wyjścia dla wykształcenia w prawdziwym sensie tego słowa. Ponieważ programy czechosłowackie stanowią jedną z ostatnich prób współczesnego ujęcia szkoły dokształcającej, przytoczę jako przykład wariant tych programów dla młodzieży pracującej w zawodzie metalowym. Cały kurs obliczony na sześć półroczy (przy 10 godzinach tygodniowo) zawiera w sobie następujące grupy przedmiotów: 1. technologia (nauka o materiałach, obróbka ręczna, obróbka maszynowa, technologia specjalna, kierownictwo warsztatem), 2. rysunki (projektowanie, rysunek zawodowy, rysunek specjalny), 3. przedmioty zawodowe (fizyka, maszynoznawstwo ogólne, silniki, narzędzia maszynowe), 4. przedmioty ekonomiczne (korespondencja, kalkulacja, nauka obywatelska, ekonomia polityczna), 5. higiena pracy warsztatowej (razem z ochroną pracy) i w razie możliwości, 6. praca warsztatowa. Jak widać, koncentracja nauki około zawodu jest przeprowadzona w tym programie w całej pełni. W programie całkowity brak tzw. przedmiotów ogólnokształcących. Fizyka, zawierająca w programie naukę o siłach statycznych, elementy dynamiki i nauki o cieple, ma na celu „nauczyć ucznia myślenia technicznego“. Dlatego „wszystkie pojęcia powinny być podane nie abstrakcyjnie, lecz w swym technicznym zastosowaniu, na przykładach i zadaniach, w których analizie i rozwiązaniu biorą czynny udział

sami uczniowie". Nauka obywatelska „nawiązuje do materiału, który uczeń przyswoił już sobie na poprzednim stopniu szkoły, i omawia przede wszystkim związki zachodzące między jego przyszłą czynnością i różnymi instytucjami społecznymi i państwowymi, jego obowiązki wobec społeczeństwa i państwa oraz jego prawa zabezpieczone mu przez te instytucje". Skądinąd podaje ona całą teorię państwa praworządnego i współczesnego prawa społecznego. W ten sam sposób jest ułożony i program ekonomii politycznej, który zaczyna od teorii przedsiębiorstwa rzemieślniczego i przemysłowego i kończy teorią rynku, dochodu narodowego, charakterystyką najnowszych reform socjalnych. Z innej strony „kalkulacja" zaczyna się od obliczeń płacy, potrąceń ubezpieczeniowych i podatkowych, cen materiałów i pracy, zniżek, procentów itd. i kończy „podstawami rachunku algebraicznego". We wszystkich przedmiotach nacisk kładzie się „na zrozumienie teoretycznych podstaw techniki" oraz „na zrozumienie celów instytucyj społecznych i państwowych", a „nie na mnóstwo szczegółowych wiadomości"[1]).

[1]) Według najnowszych danych otrzymanych przeze mnie od prof. V. Prihody zmiany powojenne w szkolnictwie dokształcającym zawodowym w C. S. R. idą w kierunku zaznaczonym już przed wojną. „Stara nazwa tych szkół — szkoły dokształcające (pokracovaci) albo szkoły terminatorów (ucnovské) — została zastąpiona przez nową — „podstawowe szkoły zawodowe" (zakladni odborne skoly). Są to „zawodowe szkoły obowiązkowe" (s povinnou docházkou), a według projektu nowej ustawy szkolnej — „obowiązkowe szkoły III stopnia". Obowiązek uczęszczania trwa w nich od 15 do 18 roku życia (gdyż całodzienna szkoła obowiązuje obecnie od 6—15 roku, tj. 9 lat). Te podstawowe szkoły zawodowe są trzech typów. Stary typ, który ma być zastąpiony przez następne, na razie jednak, wskutek powojennych trudności, jest jeszcze najbardziej rozpowszechniony, wymaga uczęszczania w ciągu 9 godzin tygodniowo (w jednym dniu). Drugi typ: dwa dni w tygodniu po 6 godzin. Ten typ obejmuje tzw. „szerokie zawody", tj. zawody o dużej ilości terminatorów, np. elektrotechnika, krawiectwo. Trzeci typ: (również trzy lata — do 18 roku życia) — dla „wąskich zawodów", tj.

Programy czechosłowackie miały za swój wzór szkołę dokształcającą w Wiedniu, wspaniale rozbudowaną w stolicy Austrii za czasów rządów socjal-demokratycznych. W innych miastach Austrii szkoła dokształcająca, chociaż formalnie obowiązkowa dla całej młodzieży pracującej zarobkowo, była rozpowszechniona w mniejszym stopniu niż w sąsiednich Czechach.

W przyspieszonym tempie w latach trzydziestych postępowała także przebudowa szkoły dokształcającej na obowiązkową szkołę zawodową w Szwajcarii i Szwecji. Jaką wagę przypisywano w Szwajcarii tej przebudowie, o tym świadczy federalna ustawa z r. 1930, wprowadzająca obowiązek dokształcania zawodowego i w tych kantonach, w których go dotychczas nie było, i zapewniająca zawodowemu szkolnictwu dokształcającemu subwencje od rządu federalnego. Ustawa ta zmieniła, według wzoru niemieckiego, dotychczasową nazwę szkoły dokształcającej na „Berufsschule" i rozszerzyła obowiązek dokształcania także na wieś. Podczas kiedy szkoła miejska dzieli się na dwa typy — przemysłowy i handlowy (gewerbliche und kaufmännische Berufsschule), szkoła wiejska różnicuje się na rolniczą (landwirtschaftliche) dla chłopców i gospodarstwa domowego (hauswirtschaftliche) dla dziewcząt. W Szwecji rozwój szedł w tym samym kierunku i szkolnictwo dokształcające tak pod względem ilościowym,

---

o małej liczbie terminatorów. Dla nich organizuje się kursy w 1 roku — trzymiesięczne, w 2 roku — również trzymiesięczne, w 3 roku — czteromiesięczne, łącznie pełnych 10 miesięcy w ciągu 3 lat. Kursy takie odbywają się w różnych miastach i mają internaty. Za utrzymanie w internatach płaci Ministerstwo Opieki Społecznej. Analogiczne kursy organizują się dla młodzieży pracującej w rolnictwie. Uczęszczanie do takich szkół jest obowiązujące dla całej młodzieży nie uczęszczającej do całodziennych szkół III stopnia. Uczniom tych szkół jest zapewniona możliwość przejścia do odpowiednich „Wyższych Szkół Zawodowych" (licealnych) z zaliczeniem jednego roku. W ten sposób mogą ewentualnie dostać się na politechnikę albo na inne wyższe szkoły techniczne".

jak i jakościowym na pewno dogoniło obecnie powszechną szkołę zawodową w Szwajcarii.

Z innych krajów europejskich bezpośrednio po ukończeniu pierwszej wojny światowej obowiązek dokształcania zawodowego wprowadziła Francja (ustawa Astier z r. 1919). Tzw. „cours professionels obligatoires", wieczorowe i mające charakter wyraźnie techniczny, są obowiązkowe dla młodzieży w wieku do 17 lat, pracującej w rzemiośle, handlu i przemyśle. Rozbudowanie i utrzymanie tych szkół jest zapewnione przez specjalny podatek nałożony na większe przedsiębiorstwa przemysłowe i handlowe, którego wysokość określa się ilością terminatorów i młodocianych robotników w danym przedsiębiorstwie zatrudnionych. W 1938 r. owe kursy zawodowe obejmowały faktycznie tylko połowę młodzieży podlegającej według ustawy obowiązkowi dokształcania. Główny nacisk kładły one na techniczną stronę zawodu, a nie na zawarte w nim elementy ogólnokształcące. Stanowią zatem formę przejściową między powszechną szkołą zawodową typu środkowo-europejskiego a technicznymi klasami wieczorowymi, rozpowszechnionymi w Anglii, a także Belgii i Holandii.

Anglia, która pierwsza wstąpiła na drogę masowego wykształcenia zawodowego, nie zna szkoły dokształcającej zawodowej w formie powyżej określonej. Wytworzył się tam natomiast swoisty typ masowego szkolnictwa zawodowego w postaci tzw. „klas technicznych" (technical classes). Klasy te bardzo przyczyniły się do powstania w Anglii licznej warstwy kwalifikowanych robotników, a więc i do rozwoju przemysłu angielskiego, skądinąd miały ogromny wpływ na rozwój robotniczego ruchu zawodowego, w którym związki kwalifikowanych robotników (trade-unions) odegrały i aż dotąd odgrywają kierowniczą rolę. Klasy te, utrzymywane przez najrozmaitsze organizacje (samorządy miejskie, przedsiębiorstwa gospodarcze, związki zawodowe, stowarzyszenia oświatowe), mają za swój wyraźny cel podniesienie kwalifikacyj robotnika

i urzędnika pracującego w przemyśle i handlu. Są one dobrowolne, często płatne. Nauka odbywa się w nich wieczorami i jeśli są przepełnione przez uczniów, to dlatego, że dają swym uczniom możliwość podniesienia ich kwalifikacyj, a zatem ich zarobków. Charakterystyczna dla przemysłu angielskiego ruchliwość sił robotniczych, gwarantująca każdemu zdolnemu i wytrwałemu młodemu człowiekowi możliwość swobodnego posuwania się do wyższych stanowisk (nie tylko kierowników warsztatów, ale często nawet kierowników większych oddziałów fabryk i całych przedsiębiorstw), była społecznym podłożem rozwoju tych klas technicznych. Nie stawiając sobie za cel wykształcenia, klasy te dają swym uczniom minimum wiedzy technicznej, niezbędnej dla podniesienia ich stanowiska w produkcji. Aż do ostatnich lat klasy techniczne stanowiły raczej część gospodarki narodowej, niż systemu szkolnego, odzwierciedlając automatycznie właściwy dla gospodarki kapitalistycznej stan popytu na rynku pracy. Toteż sami uczniowie uważają uczęszczanie do klas technicznych nie za kształcenie, lecz raczej za „job", tj. za dalszy ciąg swej pracy zarobkowej. Skądinąd ruch „kształcenia dojrzałych" (adult education), jak w Anglii nazywa się oświatę pozaszkolną, rozwija się zupełnie niezależnie od klas technicznych, wyłączając wszystkie motywy utylitarne i stawiając sobie za cel bezinteresowne kształcenie osobowości. Ten dualizm nauczania ściśle technicznego, obsługującego konkretne potrzeby zawodu i łączącego się w większej mierze z przemysłem, niż ze szkolnictwem, a oświaty pozaszkolnej, dążącej do bezinteresownego („liberal") wykształcenia ogólnego i związanej przez uniwersytety z tradycją akademicką, tkwi w dawnej strukturze społeczeństwa angielskiego jako społeczeństwa klasycznego kapitalizmu. Każdy może posunąć się naprzód w swym zawodzie, przy czym posuwanie to jest wyłącznie sprawą jego indywidualnego wysiłku. Związanemu z tym popytowi na nauczanie techniczne odpowiada podaż organizowana przez inicjatywę

samego społeczeństwa. Bezwład tej tradycji, a nie tylko względy oszczędności, uniemożliwił realizację tej części ustawy szkolnej roku 1918 (Fisher Act), która przewidywała wprowadzenie obowiązku dokształcania zawodowego[1]).

Ciekawe, że właśnie do tego systemu masowego przygotowania zawodowego przeszła od początku ostatniej fazy swej polityki szkolnej i Rosja Sowiecka. W roku 1934 zamieniono tzw. „fabzawuczy", które łączyły naukę techniczną z kształceniem ogólnym i politycznym, na kursy techniczne o charakterze ściśle praktycznym, obliczone na trzy, sześć lub najwyżej dwanaście miesięcy. Programy tych kursów stawiają sobie za cel podniesienie kwalifikacyj młodego robotnika, techniczne przygotowanie go do wyższego stanowiska, dostępnego mu dzięki jego wytrwałości w pracy. Zabezpieczając możliwość swobodnego awansu w produkcji, kursy w Z. S. R. R. odbywają się tak samo wieczorami (tam, gdzie nauka odbywa się rano, słuchaczami są robotnicy pracujący w zmianie wieczorowej). Stanowią one raczej część systemu przemysłowego, niż systemu szkolnego, są też utrzymywane i kierowane przez różne organy gospodarcze (związki zawodowe, poszczególne przedsiębiorstwa, organizacje spółdzielcze). W roku 1938/39 przez rozmaite kursy techniczne przeszło w Związku Sowieckim około 3 milionów uczniów[2]) — to znaczy trzy razy więcej niż w An-

[1]) Już w 1921 r. rozbudowanie szkoły dokształcającej i wprowadzenie obowiązku dokształcania pozostawiono inicjatywie samorządów. Jednak tylko jeden zarząd szkolny, mianowicie zarząd miasta Rugby, skorzystał z prawa wprowadzenia obowiązku dokształcania. Szkoła dokształcająca w Rugby pracuje w kontakcie z organizacją oświaty pozaszkolnej i dąży do połączenia nauki technicznej z wykształceniem ogólnym, wykorzystując w tym celu również wczasy młodzieży. Zbliża się więc do typu wiedeńskiego.

[2]) Mamy na myśli tylko masowe przygotowanie techniczne. W tym samym roku do średnich szkół technicznych (technikum) uczęszczało około 500.000 uczniów i prawie tyle samo do wyższych uczelni technicznych.

glii, gdzie w tym samym roku uczęszczało do klas technicznych ponad 1 milion słuchaczy.

Dla celów przyspieszonej industrializacji o niesłychanym dotąd rozmachu i tempie takie masowe przygotowanie techniczne niezbędnych kadr okazało się najbardziej wydajne. Było ono niewątpliwie potężnym czynnikiem w odparciu najazdu niemieckiego i osiągnięciu zwycięstwa nad hitleryzmem. Wszak jeszcze podczas ciężkich zmagań z wrogiem stworzono w Z. S. S. R. nowy typ szkoły dokształcającej — „szkołę młodzieży robotniczej". Jest to szkoła wieczorowa o normalnym programie ogólnokształcącym, prowadzącym do egzaminu maturalnego. W r. 1945—46 liczyła ona w samej RSRR już przeszło 350.000 uczniów. Jeżeli kursy techniczne mają na celu masowe przygotowanie kwalifikowanej siły roboczej oraz umożliwienie każdemu robotnikowi awansu w jego pracy codziennej, to owe szkoły wieczorowe chcą wyrównać szanse młodzieży robotniczej, otwierając bramy wyższych uczelni dla zdolnych i wytrwałych jednostek, które z różnych przyczyn nie mogły uczęszczać do normalnej szkoły średniej.

Gdy więc Rosja Sowiecka wyrzekła się na razie połączenia przygotowania technicznego z wykształceniem ogólnym, w Anglii zaznacza się ostatnio proces prowadzący do połączenia „job" i „liberal education", nauki praktycznej i kształcenia osobowości. Proces ten odbywa się samorzutnie, pod naciskiem okoliczności, jako wynik postępującej koordynacji czynności oświatowych. Już rozpowszechnienie tzw. „settlementów", tj. ośrodków oświaty pozaszkolnej, poszło w kierunku zjednoczenia w jednym ośrodku najrozmaitszych czynności wychowawczych, przeznaczonych tak dla dorosłych, jak dla młodzieży, która skończyła obowiązek szkolny. Settlement mieści klasy języków obcych, klasy z literatury, historii, matematyki, przyrodoznawstwa, socjologii, psychologii, filozofii, aktualnych problemów życia współczesnego. Będąc zaopatrzony w bibliotekę i czytelnię, umożliwia młodzieży uczęszcza-

jącej do tych klas samodzielną pracę pod kierunkiem nauczycieli (tutorów). Z drugiej strony organizuje kluby młodzieży robotniczej, goszcząc w swych ścianach i na placach drużyny sportowe, kółka artystyczne, teatralne, amatorskie. Część tych klas i innych imprez organizuje zarząd settlementu, inne zaś są organizowane przez różne stowarzyszenia, zaś zarząd settlementu tylko udziela im gościny, koordynując wszystkie te czynności we wspólnym rozkładzie godzin. Niektóre z settlementów włączają do swych czynności i klasy wieczorowe o treści technicznej i społecznej, zwłaszcza jeśli settlement jest subwencjonowany przez związek zawodowy, spółdzielnię albo sąsiednią firmę przemysłową.

W ostatnich latach wyraźnie zaznaczyła się dążność do zakładania przez oświatowe organy samorządowe ośrodków oświaty podobnych do settlementów. Takie „local colleges" łączą w sposób jeszcze bardziej wyraźny wszystkie czynności oświaty pozaszkolnej we wspólnym ośrodku. Nie mają na celu zastąpienia inicjatywy społecznej, lecz chcą tylko poprzeć, wypełnić luki, oraz koordynować wysiłki oświatowe najrozmaitszych organizacyj już działających w danej miejscowości[1]).

[1]) Na terenie oświaty pozaszkolnej powtarza się w Anglii obecnie ten sam rozwój, który odbył się już przedtem na terenie szkoły powszechnej i średniej. Szkoła powszechna była rozbudowana w początku przez inicjatywę społeczną z pieniędzy zbieranych przez dobrowolne samoopodatkowanie członków szkolnych stowarzyszeń religijnych. Państwo przez dłuższy czas ograniczało się tylko do subwencjonowania tego szkolnictwa dobrowolnego, wymagając za to od niego określonego poziomu nauczania i dotrzymania zasady wolności sumienia. Dopiero ustawa z 1870 r. stwarza miejscowe organa szkolne, których celem jest wypełnienie luk i koordynacja inicjatywy społecznej. Dalszy rozwój szkolnictwa dobrowolnego wykazał, iż inicjatywa społeczna nie była zahamowana przez tę ustawę, mimo że obok dobrowolnych szkół była stworzona sieć szkół samorządowych. To samo powtórzyło się ze szkolnictwem średnim 30 lat później. Ustawa z r. 1902, która stworzyła szkolnictwo średnie, utrzymywane przez samorządy, nie tylko nie zahamowała rozwoju szkół fundacyjnych i społecznych, lecz przyczyniła

W roku 1932 znany angielski polityk szkolny, były minister szkolnictwa Eustace Percy przewidział, że w najbliższej przyszłości „local college“ stanie się normalnym ośrodkiem całej oświaty pozaszkolnej i przy tym nie tylko oświaty dorosłych, lecz i młodzieży po 15 roku życia, tj. po spełnieniu obowiązku szkolnego[1]). Taki „local college“ będzie obejmował obok studiów ogólnokształcących i klasy techniczne oraz przedmioty społeczne, a także czynności o charakterze artystycznym i zabawowym, przy tym będzie organizował swą czynność oświatową na podstawie konkretnych potrzeb tak młodzieży, jak i dorosłych. Młodzieniec, który przychodzi do niego dla przesłuchania pewnego kursu technicznego, potrzebnego mu dla podniesienia swej kwalifikacji, zostanie w nim jako słuchacz innych przedmiotów oraz jako uczestnik zajęć rozrywkowych. Od szkoły dokształcającej typu wiedeńskiego taki „local college“ będzie się odróżniał tylko swą dobrowolnością i brakiem ściśle określonego programu nauki. Różnica ta jednak będzie się zacierała w miarę wprowadzenia obowiązku zwalniania przez przedsiębiorców młodocianych robotników na kilka godzin w tygodniu dla dokształcania. W tym wypadku kierownictwu młodzieżowego działu lokalnego kolegium łatwo będzie wprowadzić większą jednolitość i zwartość na kursach przeznaczonych dla różnych grup młodocianych. W taki sposób Anglia drogą organicznego rozwoju osiągnie to samo, co nie udało się ustawie Fishera, ktora naśladowała obcy dla Anglii niemiecki wzór przymusowego i z góry narzucanego dokształcania.

---

się do ich nieoczekiwanego rozkwitu. Por. „Szkoła i demokracja na przełomie“, rozdz. VI, § 8 i 9.

[1]) Por. Eustace Percy, „Education at the Cross-roads“. 1932. Rozdz. „The Local College“. E. Percy był inicjatorem i naczelnym redaktorem wspaniałego wydawnictwa nieraz przeze mnie cytowanego: „Year Book of Education“.

Zostawiłem powyższy tekst napisany w r. 1938 bez zmian, aby czytelnik widział, że angielska ustawa o wychowaniu z r. 1944 jest, mimo całej swej „rewolucyjności", tylko podsumowaniem i uwieńczeniem organicznego procesu rozwojowego, samorzutnie dokonywanego w społeczeństwie. Wprowadza ona obowiązek pozaszkolnego kształcenia młodzieży do 18 roku życia. Młodzież powinna uczęszczać do odpowiednich ośrodków kształcenia w ciągu przynajmniej 44 tygodni rocznie na jeden dzień lub dwa pół-dnie w tygodniu[1]). Kształcenie to powinno zawierać fizyczne, praktyczne oraz zawodowe wykształcenie takiego rodzaju, aby „zabezpieczyć młodzieży rozwój jej rozmaitych zdolności i skłonności oraz przygotować ją do spełnienia obowiązków obywatelskich" (§ 41 Ustawy). Ośrodkami tego dokształcania (further education), będącego ukoronowaniem obowiązku szkolnego, mają być „powiatowe kolegia" (county colleges). Rozbudowanie wystarczającej sieci tych „kolegiów dla młodzieży" (young people colleges[2]) jest obowiązujące dla lokalnych władz szkolnych. Powinny one przedstawić ministerstwu szczegółowe plany takiej sieci nie później, niż po trzech latach po wprowadzeniu ustawy w życie.

3. Problematyka szkoły dokształcającej

Idea szkoły dokształcającej, jako szkoły trzeciego stopnia, czyniącej z zawodu źródło ogólnego wykształcenia, tkwi w poglądzie na pracę, który w XIX stuleciu był szeroko rozpo-

---

[1]) Albo tam, gdzie ciągłe codzienne uczęszczanie jest więcej wskazane (np. dla młodzieży wiejskiej), na jeden okres o ośmiu tygodniach lub dwa okresy o czterech tygodniach każdy. W tym celu przy kolegiach dla młodzieży mają być organizowane internaty. Por. przypis na str. 219—220.

[2]) Ustawa używa obydwóch terminów, „county" lub „young people colleges".

wszechniony w nurcie socjalizmu i anarchizmu[1]). Najbardziej bodaj wybitnymi głosicielami tego poglądu byli John Ruskin i William Morris, przedstawiciele tzw. romantycznego socjalizmu angielskiego. Praca rąk powinna, według Ruskina, tworzyć jedną duchową całość z pracą myśli i dlatego praca malarza lub rzemieślnika wydawała mu się idealnym wzorem pracy człowieka. Taki właśnie artystyczny charakter miała praca rzemieślnika w średniowieczu i społeczeństwo przyszłości powinno na nowo urzeczywistnić ten średniowieczny ideał pracownika, który wyraża siebie jako osobowość w swojej pracy codziennej. Szczęście człowieka polega nie na zwolnieniu od pracy, lecz na wyzwoleniu pracy, tj. na takiej jej organizacji, żeby ona, zapewniając każdemu człowiekowi samodzielność egzystencji, zaspokajała najgłębsze dążenia jego jako osobowości i była przeto źródłem radości. Taka praca nie jest już oderwana, lecz tkwi w rzeczywistości, którą przekształca, z drugiej zaś strony jest przesiąknięta myślą twórczą, a więc jest pracą uduchowioną, odczuwaną jako wewnętrzne powołanie człowieka.

W pedagogice angielskiej myśl J. Ruskina nie znalazła wyznawców[2]) i idea wykształcenia zachowuje w Anglii aż dotąd swą tradycyjną postać „wykształcenia wyzwolonego" (liberal education), tj. niezależnego od pracy zarobkowej, uję-

---

[1]) R. Owen chciał, aby praca była przeżywana przez każdego nie tylko jako moralny obowiązek, lecz jako powołanie. Karol Fourier marzył o tym, ażeby praca stała się przyjemnością, ażeby praca i zabawa połączyły się w przezwyciężającej je syntezie. K. Marx również wyobrażał sobie szkołę przyszłości jako „szkołę politechniczną" łączącą ogólne wykształcenie z praktyczną wiedzą techniczną (por. „Tezy do programu I Międzynarodówki").

[2]) Oprócz może Sandersona, kierownika słynnej szkoły w Oundle, który jednak pozostał w pedagogice angielskiej osamotnionym, chociaż i szanowanym dziwakiem. Por. ciekawą książkę H. G. Wells'a o Sandersonie „The great educationist, Sanderson of Oundle" oraz „Szkoła i demokracja na przełomie", str. 205 n., 217 n.

tej ze swej strony w sposób wyraźnie utylitarny[1]). W Niemczech natomiast stała się ona podłożem całej koncepcji G. Kerschensteinera i rozpoczętej przez niego reformy szkoły dokształcającej. Idealna szkoła dokształcająca, skupiająca naukę około zawodu ucznia, potrafi naprawdę dać młodzieży to, co idea ogólnego wykształcenia w sobie zawiera: rozwój osobowości ucznia oraz wdrożenie jej do tradycji kulturowej, obcowanie ze źródłami tej tradycji, ale tylko w tym wypadku, jeżeli zawód rzeczywiście nadaje się do takiego uduchowienia, o którym marzył J. Ruskin. G. Kerschensteiner, który rozpoczął swą działalność reformatorską w dawnym centrum rzemiosła i przemysłu artystycznego, jakim było Monachium, mógł przypuszczać, że rzemiosło zawiera w sobie tyle pierwiastków ogólnokształcących, iż dobrze postawiona szkoła zawsze potrafi uczynić je źródłem prawdziwego wykształcenia. Czy jednak każda praca zarobkowa posiada pod tym względem równe wartości? Czy automatyzacja pracy, charakteryzująca współczesny rozwój przemysłu, nie dekwalifikuje pracy robotnika w takiej mierze, ażeby zupełnie utraciła ona jakiebądź wartości kształcące? Czy bezduszna, zautomatyzowana praca na taśmie nie unicestwia w samym zarodku koncepcji Ruskina-Kerschensteinera? Im dalej, tym częściej musiał sobie stawiać to pytanie Kerschensteiner[2]).

Skądinąd rzemiosło i kwalifikowana praca specjalizowana, która stanowiła istotę tego, co w XIX stuleciu nazywano „zawodem" (angielskie „trade"), przestają grać tę rolę, którą miały w okresie uprzemysłowienia Europy i Stanów Zjednoczonych. W krajach z daleko posuniętą racjonalizacją prze-

[1]) O zmianie, która daje się zaobserwować pod tym względem w ostatnich latach, por. cyt. poprzednio książkę, str. 251 n.

[2]) W rozmowie ze mną na rok przed śmiercią († 1931) powiedział mi, że straszliwy postęp dekwalifikacji pracy — rezultat krańcowej racjonalizacji przemysłu współczesnego — odczuwa on jako cień, który zaciemnia coraz bardziej całą jego koncepcję pedagogiczną.

mysłu robotnik nie ma już zawodu w dawnym sensie, gdyż nie pracuje w jednym fachu przez całe życie, lecz zmienia kilkakrotnie swój zawód podczas swej kariery robotniczej. Statystyka amerykańska mówi, że współczesny robotnik pracuje w tym samym zawodzie przeciętnie 5—6 lat, nawet jeżeli zostaje w tej samej gałęzi przemysłu i w tym samym przedsiębiorstwie, w którym rozpoczął swą pracę. Racjonalizacja przemysłu czyni zawód jednostki płynnym, bo każde wprowadzenie nowych technicznych instalacyj powoduje przesunięcie poprzednio zajętych sił robotniczych. Wiadomo, że właśnie ten fakt obecnie mocno przyczynia się do przebudowy całej struktury ruchu zawodowego. Dawna „pozioma" struktura według zawodów (trade), która dawała w ruchu zawodowym pierwszeństwo warstwie kwalifikowanych robotników, zmienia się na tzw. pionową strukturę według gałęzi przemysłu, obejmując we wspólnych zrzeszeniach pracowników różnych zawodów, należących do tego samego przedsiębiorstwa, razem z robotnikami, nie mającymi określonej kwalifikacji zawodowej.

Czy ten płynny charakter pracy we współczesnym przemyśle nie wysuwa przed szkołą zadania wprost przeciwnego koncepcji Kerschensteinera, mianowicie przygotowania młodzieży nie do stałego, ściśle określonego zawodu, lecz raczej do szybkiego przystosowania się do ewentualnej zmiany zawodu? Taki właśnie zarzut wysunął przeciwko koncepcji G. Kerschensteinera już J. Dewey i współcześni pedagogowie amerykańscy uznając, że szkoła powinna z jednej strony dać każdemu obywatelowi ogólne podstawy do ewentualnego przeszkolenia zawodowego, z drugiej zaś strony zapewnić mu możliwości takiego przeszkolenia w chwili rzeczywistej potrzeby w późniejszym wieku. Szkoła dokształcająca G. Kerschensteinera, powiada Dewey, zakłada istnienie stałych zawodów typu wymierającego obecnie rzemiosła, a więc podtrzymuje ustrój gospodarczo-społeczny skazany na zagładę, zamiast przyczyniać się do przekształcenia go na ustrój bardziej

płynny i bardziej sprawiedliwy, w którym nie byłoby już podziału na sztywne grupy społeczne o charakterze na wpół dziedzicznym. Sam Dewey wysuwa, jak wiadomo, ideał szkoły politechnicznej. Trzeba, powiada, podnieść ilość lat obowiązkowej szkoły pełnodziennej, jednocześnie włączając do jej programu studium podstawowych rodzajów pracy technicznej (przemysłowej i rolniczej). Wtedy młodzieniec będzie przygotowany nie tylko do swego „zawodu", lecz i do „zmiany swego zawodu". Wdrożenie zaś do pracy zarobkowej dzieje się najlepiej w samym warsztacie i przy należytym, „politechnicznym" przygotowaniu nie będzie już wymagało dużo czasu[1]).

Ta myśl Dewey'a o zbędności zawodowego szkolnictwa, które ma być zastąpione przez politechnizację szkolnictwa powszechnego o podniesionej liczbie lat, zupełnie odpowiadała tradycji szkolnictwa amerykańskiego, w którym, jak wiadomo, do pierwszej wojny światowej szkolnictwo zawodowe (oprócz szkół wyższych) wcale nie istniało. Jednak po r. 1918 sytuacja zaczęła się zmieniać. Stany Zjednoczone poszły drogą szybkiego rozbudowania szkolnictwa zawodowego (tak pełnodziennego, jak i dokształcającego, tak przemysłowego, jak i rolniczego), a jaką wagę przypisuje się rozbudowie szkolnictwa zawodowego, jest widoczne z tego, że rząd federalny, który dotychczas nie mieszał się do szkolnictwa, podjął się subwencjonowania szkolnictwa zawodowego, a zatem wyższej nad nim kontroli. Doświadczenie wykazało, że politechnizacja szkoły powszechnej nie może wynagrodzić braku wykształcenia zawodowego, które jest koniecznością tak dla przemysłu, jak i dla rolnictwa, koniecznością tym silniej odczuwaną, im bardziej postępuje ich racjonalizacja.

Takie samo doświadczenie przeżyło zresztą szkolnictwo w Rosji Sowieckiej, gdzie pierwotny ideał jednolitej „szkoły

---

[1]) Por. rozdział o pedagogice J. Dewey'a w „Szkoła i demokracja na przełomie", r. III, § 5.

politechnicznej" został zastąpiony przez ogólnokształcącą szkołę początkową i średnią oraz oddzielone od niej kursy techniczne i to właśnie w okresie piatiletek, tj. największego nasilenia procesu uprzemysłowienia. Dokonane w ostatnich czasach rozpowszechnienie szkoły dokształcającej zawodowej w Europie Środkowej, Szwajcarii i Francji oraz rozwój masowego wykształcenia zawodowego w Anglii, o czym mowa była w poprzednim paragrafie, świadczy także, że mimo wagi faktów, przytaczanych przez krytyków koncepcji Kerschensteinera, miał rację raczej on, niż Dewey, i że rozwój gospodarczy oraz wewnętrzny rozwój szkoły dokształcającej usuwają ten cień, który Kerschensteiner odczuwał jako niebezpieczeństwo dla rozpoczętej przez niego reformy.

Przyczyna tego tkwi, po pierwsze, w tym, że postępująca racjonalizacja przemysłu, dekwalifikując pracę jednych robotników, jednocześnie rekwalifikuje pracę innych uczestników współczesnego procesu wytwórczości. Taśma bieżna z jednej strony tak automatyzuje pracę, że potrafi włączyć w proces wytwórczości nawet kaleki, skazane aż dotąd na filantropię społeczną[1]), z drugiej zaś strony podnosi popyt na wysoko kwalifikowaną pracę maszynistów i monterów jako dozorców nad nowoczesnymi instalacjami technicznymi. Seryjna produkcja wypędza rzemiosło, ale jednocześnie ciężki, zracjonalizowany przemysł obrasta nowymi formami rzemiosła reparacyjnego. Skądinąd podniesienie stopy życiowej szerokich mas, wskutek niesłychanie zwiększonej wydajności pracy, powiększa zapotrzebowanie na produkty rzemiosła artystycznego i innych rzemiosł, związanych z przemysłem budowlanym, kulturą mieszkaniową, przemysłem odzieżowym, pielęgnowaniem ciała. Te rodzaje rzemiosł przeżywają obecnie swoje odrodzenie, mimo że same ulegają racjonalizacji przez stosowanie nowych

[1]) Ten „dobroczynny" skutek racjonalizacji mocno podkreślał w swych pismach Ford.

sposobów pracy i maszyn. Nawet biorąc pracę zautomatyzowaną trzeba zauważyć, że robotnik rzadko zostaje przy spełnianiu jednej funkcji, lecz ciągle zmienia swą funkcję, przechodząc często z jednego warsztatu do drugiego. Nie jest to już praca nieuczona dawnego typu, lecz, przeciwnie, wymaga ona od robotnika ścisłości, karności i takiego zrośnięcia z maszyną przez niego obsługiwaną, że zakłada pewien poziom wiadomości technicznych oraz obeznanie się z całym procesem wytwórczości, w którym bierze on udział. Nieuczony robotnik dawnego typu nie nadaje się do pracy we współczesnym przemyśle zracjonalizowanym, tak samo jak i dla współczesnego rzemieślnika nie wystarczy już dawna rutyna rzemieślnicza.

Druga przyczyna powodująca stałe rozpowszechnienie się szkoły dokształcającej zawodowej, mimo że proces racjonalizacji przemysłu idzie nadal w tempie coraz bardziej przyspieszonym, polega na tym, że szkoła dokształcająca ze swej strony ujmuje obecnie zawód nie jako gotową rutynę rzemieślniczą, lecz jako dynamiczny proces, którego zmienność jest odbiciem płynności współczesnego życia gospodarczego. Postępująca racjonalizacja dynamizuje zawód w podwójnym sensie: pod względem technicznym, jak również i pod względem ekonomiczno-społecznym. Nie tylko w przemyśle i handlu, lecz nawet w rzemiośle i rolnictwie praca zawodowa ciągle się przekształca wskutek nowych maszyn, nowych materiałów i nowych zabiegów technicznych wprowadzanych w procesie produkcji. Pod względem ekonomiczno-społecznym zmieniają się ciągle warunki rynku: formy zapotrzebowanych towarów i usług, typy surowców albo półfabrykatów, ceny i formy płacy, formy i warunki kredytu. Zmiany te bezpośrednio dotykają każdego uczestnika procesu wytwórczości, nie tylko warstwę kierowniczą, lecz i zwykłego robotnika. W związku z tym coraz większego znaczenia nabierają w codziennym procesie wytwórczości najrozmaitsze organizacje — związki zawodowe, komitety fabryczne, izby rzemieślnicze, spółdzielnie pro-

dukcyjne i kredytowe, instytucje ubezpieczeniowe. Całe to tło społeczne, na którym odbywa się obecnie codzienna praca zarobkowa, należy do „zawodu", stanowi jego integralną część, bo oddziaływa na pracę w stopniu dotychczas nieznanym. To uspołecznienie zawodu jest odwrotną stroną jego dynamizacji.

Szkoła dokształcająca zawodowa tym właśnie odróżnia się tak od terminatorstwa, jak od szkoły zawodowej dawnego typu, że ujmuje zawód w jego współczesnej dynamice. Podaje uczniowi politechniczne podstawy jego zawodu, zaznajamia go z najnowszymi metodami, materiałem i narzędziami pracy zawodowej. Młodzież zajęta w rzemiośle poznaje tendencje rozwojowe rzemiosła oraz jego rynku, uczy się przystosowywania do nowych materiałów, nowych sposobów pracy, nowych potrzeb. Młodocianych robotników pracujących w przemyśle wprowadza się w całość procesu wytwórczego, w którym uczestniczą, podając im przegląd tego procesu „od surowca do gotowego towaru". Nawet praca przy taśmie staje się bardziej znośna, jeżeli robotnik wie, na czym polega cały proces produkcji, którego ona jest ogniwem. Poznanie mechanizmu ujarzmiającego człowieka jest już pierwszym krokiem do wyzwolenia. Pracujący przestaje być samym tylko dodatkiem do maszyny, staje się jej majstrem, znającym się na jej funkcjonowaniu, mogącym w razie potrzeby naprawić ją, udoskonalić. Przeto rozszerza się i zakres jego ruchliwości: może łatwiej przejść do innego rodzaju pracy, bądź w tym samym przedsiębiorstwie, bądź w innym, albo z pracy automatycznej przejść na stanowisko montera czy reparatora. Przezwyciężając zawód tym, że czyni z niego źródło ogólnego wykształcenia, szkoła dokształcająca pomaga robotnikowi przezwyciężyć go i w rzeczywistości.

Pod tym względem specjalne znaczenie ma fakt, że podaje ona zawód razem z tym, co powyżej nazwaliśmy tłem społecznym zawodu. Współczesny zawód nie jest tylko pracą techniczną, lecz łączy się z rozmaitą czynnością społeczną. Często

zdarza się, że pracujący, nie znajdując zadowolenia w samej pracy, wyżywa się w tych czynnościach społecznych, które wykonuje jako uczestnik w uspołecznionym procesie produkcji, jako członek rady załogowej, związku zawodowego, arbitrażowej komisji, izby rzemieślniczej itp. Ponieważ ta działalność społeczna, która odpowiada jego zamiłowaniom społecznika, powstaje na tle jego pracy zarobkowej, sama ta praca osiąga w jego oczach wartość i znaczenie, których bezpośrednio dla niego nie posiada. Wprowadzając młodego robotnika w tło społeczne zawodu szkoła dokształcająca otwiera mu nowe możliwości zaspokojenia jego ambicyj i zadowolenia z pracy i to nawet wtedy, kiedy sama praca wskutek automatyzacji przestaje zadowalać. Ten fakt, że pracujący czuje się w swej pracy członkiem organizmu społecznego, wywierającego coraz większy wpływ na proces wytwórczości, przeciwdziała jego degradacji na zautomatyzowany dodatek do maszyny. Wzrastające uspołecznienie pracy staje się antydotem jej automatyzacji.

Racjonalizacja wytwórczości ma jeszcze jedną stronę, posiadającą jak najdonioślejsze znaczenie dla kształtowania masowej szkoły zawodowej. Nawet wtedy, kiedy racjonalizacja prowadzi do automatyzacji, praca ta traci swój pierwotny charakter pracy mięśniowej i staje się pracą centralnego systemu nerwowego. Robotę wykonywaną dawniej przy pomocy mięśni przekazuje się maszynom, zaś robotnikowi pozostaje obsługiwanie maszyny, wymagające utrzymania pewnego tempa, a więc napięcia uwagi. Tym większego znaczenia nabywają czynniki przeciwstawiające się niszczeniu i rozproszeniu się osobowości robotnika. „Odpoczynek" przyjmuje charakter odprężenia, tj. odnowienia zużytej siły nerwowej, do czego posiłek i sen już nie wystarczają. Jeżeli jeszcze przed pięćdziesięciu laty urządzenie nowoczesnych mieszkań z łazienkami, placów sportowych, niedzielnych rozrywek dla robotników było filantropią ze strony wybranych przedsiębiorstw w ro-

dzaju kwakierskich firm Cadbury w Bournville lub Frey w Yorku, to obecnie wszystko to, plus weekendy, kino i radio stało się koniecznym wydatkiem dla podniesienia rentowności przedsiębiorstwa. Firma Bat'a w Zlinie daje obecnie swym robotnikom nie mniej od tego, co Cadbury, chociaż kieruje się przy tym wyłącznie zasadą rentowności i wydajności pracy. Jednocześnie należyte wykorzystanie przez robotnika jego wciąż powiększających się wczasów staje się problemem coraz bardziej aktualnym. Stąd też nacisk, który pedagogowie angielscy i amerykańscy, jak również i czynniki gospodarcze kładą obecnie na „wychowanie dla wczasów", stające się obok „wychowania dla pracy" drugim zadaniem szkoły współczesnej. Wychowanie dla wczasów jest obecnie niezbędne nie tylko jako przeciwwaga zniszczenia osobowości robotnika przez automatyzację pracy, lecz i jako moment podnoszący wydajność pracy samej. Więc i z tego punktu widzenia tendencje rozwojowe przemysłu współczesnego wymagają szkoły dokształcającej, która jako szkoła trzeciego stopnia opiera się na dwóch czynnikach — pracy i zabawy, tym bardziej, że czynnik gry jest jednocześnie najlepszą wprawą w „czynnościach współdziałania", a więc najlepszym środkiem wychowania społecznika oraz wychowania młodocianego robotnika w nowej, uspołecznionej karności. Współczesna praca przemysłowa wymaga bowiem od każdego robotnika nie tylko dotrzymania wspólnego tempa, lecz także poczucia odpowiedzialności za pracę całego zespołu, do którego on należy.

Rozwój przemysłu współczesnego nie obala więc idei szkoły dokształcającej, jak tego się obawiał Kerschensteiner. Wymaga tylko rozszerzenia i pogłębienia jej zadań w kierunku powyżej scharakteryzowanym. Jeśli szkoła dokształcająca oprze się na dwóch czynnikach — pracy i zabawy, tj. uczyni punktem wyjścia nauczania zawód uczniów w pogłębionym sensie podstaw technicznych oraz tła społecznego pracy zarobkowej, jednocześnie organizując wczasy młodzieży, to potrafi

uczynić zadość nie tylko potrzebom rzemiosła artystycznego, gdzie uduchowienie zawodu jest rzeczą względnie łatwą, lecz i potrzebom współczesnego przemysłu zracjonalizowanego, gdzie rozdźwięk między pracą zautomatyzowaną i osobowością pracującego zaostrza się. Ale wtedy potrafi też rozwiązać wspólne zagadnienie szkoły trzeciego stopnia, którym jest, jak wiemy, swoiste wykształcenie ogólne, zawierające w sobie trzy strony, zresztą ściśle między sobą związane: 1. formowanie osobowości, 2. włączenie jej do żywego prądu tradycji kulturowej i 3. rozwój w niej umiejętności „czytania" dóbr kulturowych, czy to będzie dzieło artystyczne, naukowe, czy techniczne.

Człowiekiem wykształconym jest ten, kto umie krytycznie ustosunkowywać się do zjawisk współczesności, tj. rozróżniać między tym, co jest prawdziwe i istotne, a tym, co jest fałszywe i pozorne, między „źródłem" a surogatem. Jest to człowiek, który ma dążenie do dalszego „obcowania ze źródłami", tj. do samokształcenia, oraz do współdziałania w rozstrzyganiu zagadnień współczesnego życia kulturowego. Rozpowszechnienie szkoły dokształcającej, w nowym jej ujęciu jako szkoły trzeciego stopnia, musi zatem mieć w wyniku wzmocnienie oświaty pozaszkolnej jako organizacji samokształcenia. Szkoła dokształcająca jest najwyższym stopniem szkoły właściwej, stanowiącym już przejście do oświaty pozaszkolnej. W niej przeczuwa się już strukturę tej ostatniej. Otóż struktura oświaty pozaszkolnej jest określona przez jej cel oraz ustosunkowanie się jej odbiorców do tego celu, którym jest to, co Anglicy trafnie nazywają samourzeczywistnieniem osobowości (selfrealisation of personality). Doświadczenie ustala wśród odbiorców oświaty pozaszkolnej istnienie trzech głównych typów. Jeden szuka siebie samego i spełnia swą osobowość w swojej pracy codziennej. Jest to typ „endoponiczny" (ponos — praca). Drugi typ jest typem społecznika, realizującego swe głębsze „ja" w działalności społecznej, bądź tej, która

się rozwija na tle jego pracy zarobkowej, bądź poza nią. Trzeci zaś jest typem wyraźnie „egzoponicznym", szukającym realizacji swej osobowości zasadniczo poza pracą, w swych wczasach. Jest to typ „zabawowy" w szerszym, użytym powyżej sensie słowa, typ amatora mającego swego „konika", czy miłośnictwem tym będzie sport, teatr, literatura, sztuka, czy „czysta ciekawość". Oświata pozaszkolna, jako organizacja samokształcenia, ma uwzględniać te trzy typy, zabezpieczając każdemu odpowiedni punkt wyjścia dla jego wędrówki duchowej. Praca codzienna, działalność społeczna, wczasy stanowią trzy formy podejścia oświaty pozaszkolnej do jednostki, trzy punkty wyjścia dla wciągnięcia jej do poważnej pracy samokształcenia[1]). Ale właśnie te same trzy punkty wyjścia występują wyraźnie już w szkole dokształcającej. Techniczne jądro zawodu, jego tło społeczne i wczasy młodzieży stanowią, jak stwierdziliśmy, trzy filary, na których ona buduje „swoiste wykształcenie ogólne", będące jej ostatecznym zamiarem. Rozwijając w swych uczniach chęć i nawyki samokształcenia we wszystkich trzech kierunkach, szkoła dokształcająca przygotowuje dla oświaty pozaszkolnej jej przyszłą klientelę.

4. Trudności organizacyjne i tendencje rozwojowe szkoły dokształcającej

Dotychczas rozpatrywaliśmy problematykę szkoły dokształcającej w ścisłym sensie tego słowa, tj. szkoły przeznaczonej dla młodzieży miejskiej i przy tym młodzieży pracującej zarobkowo. Problematyka ta z konieczności rozszerza się razem z rozszerzeniem szkoły dokształcającej na młodzież wiejską, a z drugiej strony na młodzież bezrobotną w miastach. Co do szkoły dokształcającej wiejskiej. to swoiste trudności jej rozbudowania mają raczej charakter organizacyjny niż pedagogiczny. Zawód rolnika najlepiej nadaje się do

[1]) Por. „Podstawy Pedagogiki", 2 wyd., str. 240.

tego, żeby być punktem wyjścia i źródłem ogólnego wykształcenia. Tak strona techniczna, jak i tło społeczne tego zawodu wysuwają tyle zagadnień przyrodniczych i socjologiczno-ekonomicznych, że opracowanie programów szkoły rolniczej, jako szkoły trzeciego stopnia, i wprowadzenie uczniów w pracę samokształcenia nie zawiera w sobie większych trudności. Racjonalizacja gospodarstwa wiejskiego nie wywołuje automatyzacji pracy, stanowiącej takie niebezpieczeństwo dla szkoły obsługującej młodzież robotniczą. Raczej przeciwnie: pozbawia zawód rolnika dawnej rutyny, napełnia go wiedzą przyrodniczą i ekonomiczno-społeczną, z drugiej zaś strony podnosi zadowolenie z pracy, zamiast je niszczyć, przyczynia się do uszlachetnienia i uduchowienia zawodu.

Tym większe są natomiast trudności organizacyjne szkoły rolniczej. Stosunki ludnościowe na wsi nadają jej z konieczności charakter szkoły internatowej i przy tym szkoły sezonowej, właściwie szkoły zimowej, gdyż gospodarstwa nie mogą obejść się podczas sezonu robót bez pracy młodzieży. Nauka odbywa się w okresie kilku miesięcy, obejmując młodzież starszą od młodzieży miejskich szkół dokształcających. Najdawniejsze szkoły tego typu, wyższa szkoła ludowa w Danii i szkoła rolnicza Europy Środkowej, rozpowszechniona obecnie bodaj najwięcej w Czechach, o tyle odbiegają od idei szkoły dokształcającej zawodowej, że nie próbują dać syntezy zawodowego i ogólnego wykształcenia. Duńska szkoła ludowa, stawiając sobie za cel wychowanie osobowości, prawie zupełnie omija zagadnienia zawodowe i posługuje się materiałem nauczania o charakterze wyraźnie humanistycznym. Ten znany fakt, że przyczyniła się ona w dużym stopniu do podniesienia stanu duńskiej gospodarki rolnej, świadczy o tym, że wykształcenie ogólne posiada ogromną wartość utylitarną, nie obala jednak samej idei syntezy zawodowego i ogólnego wykształcenia. Zresztą duńska wyższa szkoła ludowa jest nie tyle wyższym stopniem szkoły powszechnej, ile zakładem oświaty

pozaszkolnej, obsługującym elitę młodzieży wiejskiej w wieku od 18 do 25 lat. W r. 1939 obejmowała ona około 30% młodzieży wiejskiej, znaczna część jej absolwentów zajmuje stanowiska w samorządzie i spółdzielniach wiejskich.

Wprost przeciwny charakter ma szkoła rolnicza czeska, która ogranicza się do wykształcenia zawodowego. W Czechach i Morawach jest rozpowszechniona w tym samym stopniu, co i wyższa szkoła ludowa w Danii (statystyka wykazuje, że każdy czwarty gospodarz wiejski przeszedł w Czechach przez szkołę rolniczą), i spełnia mniej więcej tę samą funkcję — wychowania kierowniczej warstwy gospodarki i społeczności wiejskiej. Jej wpływ na podniesienie poziomu gospodarki rolnej także nie ulega wątpliwości[1]). Jednak i ona nie należy do systemu szkoły jednolitej, będąc nawet administracyjnie w kompetencji ministerstwa rolnictwa. Co prawda, w ostatnich latach przed wojną dążyła coraz więcej do tego, żeby stać się jednocześnie ośrodkiem oświaty pozaszkolnej, rozszerzała także swój program w kierunku ekonomiczno-społecznym, zgodnym z ideologią stronnictwa agrarnego, które w pierwszej republice czechosłowackiej stale kierowało ministerstwem rolnictwa. Jednak była to szkoła ściśle zawodowa, mało troszcząca się o wykształcenie ogólne. Pod tym względem szkoła rolnicza polska zdaje się bardziej odpowiadać idei szkoły dokształcającej zawodowej, gdyż wprowadza do swojego programu tzw. przedmioty ogólnokształcące. Ale niski poziom wiejskiej szkoły powszechnej, na której się ona opiera, sprawia, że te przedmioty są raczej uzupełnieniem braków nauczania elementarnego, niż składnikiem prawdziwego, skupionego koło zawodu, wykształcenia ogólnego.

Niski organizacyjny poziom wiejskiej szkoły powszechnej tkwi w tych samych stosunkach populacyjnych, co i wymie-

---

[1]) Por. E. Reich. „Prámeny a základy zemedelského pokroku v Ceskoslovenské republice". Praha, 1936.

nione powyżej techniczne trudności rozbudowania na wsi szkoły dokształcającej, i będzie on jeszcze długo także i poza Polską stanowił przeszkodę na drodze przekształcenia szkoły rolniczej w szkołę trzeciego stopnia. Jeśli zapowiedziane przez ustawę z r. 1936 rozbudowanie szkoły II stopnia na wsi (wstrzymane podczas panowania niemieckiego) zostanie w Czechosłowacji urzeczywistnione, to jednym z następstw tego będzie niewątpliwie reforma szkoły rolniczej w kierunku idei swoistego wykształcenia ogólnego. Na razie najciekawszą próbą stworzenia prawdziwej szkoły dokształcającej na wsi stanowi wspomniana już wyżej ustawa szwajcarska z r. 1930. Ustawa ta wprowadza obowiązkową szkołę dokształcającą na wsi dla młodzieży od 16—18 lat (4—6 godzin tygodniowych w ciągu 30 tygodni), w której ośrodkiem nauczania jest zawód rolnika dla chłopców i gospodarstwo domowe dla dziewcząt. Przy tym szkoła dla chłopców (landwirtschaftliche Berufsschule) ujmuje zawód tak ze strony technicznej, jak i ze strony ekonomiczno-społecznej, szkoła zaś dla dziewcząt (hauswirtschaftliche Berufsschule) obok praktycznej strony gospodarstwa domowego (gotowanie, pranie, szycie itp.) podaje także zagadnienia higieny, pielęgnowania i wychowania dzieci, racjonalizacji pożywienia, zasady fizjologii, ekonomii domowej i ogólnej, życia społecznego. Nader pomyślne stosunki komunikacyjne bardzo ułatwiają w Szwajcarii urzeczywistnienie ustawy z r. 1930, obecnie już w pełni realizowanej.

Zresztą analogiczne trudności organizacyjne istnieją i w mniejszych miastach, gdzie mała liczba młodzieży zajętej w rzemiośle lub przemyśle nie pozwala różnicować nauczania według zawodów tak, jak tego wymaga zadanie szkoły dokształcającej zawodowej. W takich wypadkach szkoła dokształcająca przyjmuje z konieczności charakter szkoły „ogólnozawodowej", łączącej we wspólnych klasach z jednym „politechnicznym" programem nauki młodzież pracującą w różnych zawodach. W tego typu „ogólnozawodowej" szkole akcent

przesuwa się na ogólne techniczne podstawy pracy zawodowej oraz na tło społeczne zawodu, wspólne dla różnych rodzajów rzemiosła i przemysłu. Indywidualizując nauczanie i stwarzając w tej samej klasie mniejsze grupy uczniów tego samego zawodu można w sposób skuteczny przeciwdziałać powstającym tutaj trudnościom, zwłaszcza jeżeli szkoła potrafi dobrze organizować wczasy młodzieży i zachęcić ją do samokształcenia[1]).

Innego rodzaju trudności powstają z powodu bezrobocia młodzieży[2]). Szkoła dokształcająca zawodowa taka, jaka się rozwijała aż do ostatnich lat, była przeznaczona wyraźnie dla młodzieży pracującej. Wyjątek stanowiły szkoły gospodarstwa domowego (hauswirtschaftliche Berufsschulen) obowiązkowe dla niezarobkującej młodzieży żeńskiej w Szwajcarii, bardzo rozpowszechnione także w Czechosłowacji. Struktura tych szkół jest podobna do szkół dokształcających tak co do liczby godzin obowiązkowych, jak co do programu opierającego się na gospodarstwie domowym, jego tle społecznym oraz wczasach. Wzrastające bezrobocie młodzieży we wszystkich krajach, mające według ogólnej opinii charakter strukturalny, a nie tymczasowy, wysuwa obecnie zagadnienie rozszerzenia obowiązku dokształcania także na młodzież niepracującą. Czy to podniesienie obowiązku szkolnego poza 15 rok życia, na którym kończy się szkoła drugiego stopnia (szkoła wieku chłopięcego, intermediate education), powinno iść w kierunku dodania jeszcze kilku lat „ogólnego wykształcenia" o charakterze książkowo-intelektualnym, czy w kierunku swoistego ogólnego wykształcenia, skupionego koło przypuszczalnego przyszłego za-

---

[1]) O najnowszej próbie rozważania tej trudności w Czechosłowacji (za pomocą komasacji nauki dla tzw. wąskich zawodów) patrz przypis na str. 219—220.

[2]) Sprawa ta jest mniej aktualna obecnie niż była przed wojną. Nie opuszczam jednak tekstu napisanego wówczas, gdyż poruszona dalej problematyka ma ogólniejsze znaczenie.

wodu uczniów? Pierwszy typ rozwiązania tego zagadnienia był wypróbowany przed wojną w Belgii, gdzie ustawa z r. 1935 wprowadziła dla młodzieży bezrobotnej i nie uczęszczającej do dobrowolnej szkoły wyższego stopnia przymus zostawania w szkole powszechnej aż do ukończenia 16 roku życia. Według opinii pedagogów belgijskich próba ta nie okazała się skuteczna, gdyż młodzież starała się wszystkimi sposobami, często przy czynnym poparciu rodziców, uniknąć przedłużenia obowiązku szkolnego. Okazało się, że młodzież, nie mająca specjalnych zamiłowań i zdolności intelektualnych, nie może być wciągnięta do szkoły przy pomocy samego przymusu. Podniesienie obowiązku szkolnego powinno iść ręka w rękę ze stworzeniem nowego rodzaju szkoły, w której wykształcenie ogólne ma charakter nie abstrakcyjny i książkowy, lecz życiowy, związany z konkretnymi zagadnieniami życia, z przyszłą pracą, o której większość młodzieży myśli jako o warunku upragnionego usamodzielnienia.

Właśnie w tym kierunku poszli pedagogowie angielscy, stwarzając dla młodzieży bezrobotnej specjalne ośrodki wychowawcze (instruction centres for unemployed juveniles). Ośrodki te, organizowane przy szkołach zawodowych, settlementach, oddziałach YMCA, były z początku obowiązkowe tylko dla młodzieży otrzymującej zasiłki z funduszu bezrobotnych, zanim ustawa o ubezpieczeniu od bezrobocia z r. 1934 (Unemployment Insurance Act) nie rozszerzyła obowiązku dokształcania na całą młodzież bezrobotną od 15 do 18 roku życia. Program tych ośrodków składał się z zajęć ręcznych (5½ godz. tygod.), których tematami były prace mające bezpośrednie znaczenie w życiu bezrobotnych (montowanie i reparacja rowerów, motocykli, maszyn do szycia, maszyn do pisania, ślusarstwo i inne prace metalowe, prace drukarskie, obróbka drzewa, blacharstwo, elektrotechnika, reparacja butów itp.), wychowanie fizyczne i sporty (3 godz.), język angielski i matematyka (5½ godz.), a także 4 godz. tygod. spe-

cjalne przedmioty według wyboru (matematyka, język obcy, pisanie na maszynie, buchalteria itp.). Ośrodki dla dziewcząt miały program skupiony około gospodarstwa domowego. Chociaż ośrodki te, które w r. 1935 liczyły przeszło 40.000 młodzieży, miały niewątpliwie powodzenie, jednak pedagogowie angielscy uważali, że program nauczania w tych zakładach, mających stać się instytucją stałą, powinien był być zreformowany w kierunku większej zwartości. Nie będąc wdrożeniem do określonego zawodu, nauka powinna jednak dawać młodzieży orientację zawodową, tj. możliwość wypróbowania swoich sił w różnych rodzajach pracy[1]). Powinna ona podnieść bezrobotnego młodzieńca na duchu, odkryć mu perspektywy pracy zarobkowej i zachęcić go do samokształcenia. Według wspomnianej ustawy ośrodek dla młodzieży bezrobotnej powinien pracować w ścisłym kontakcie z lokalnym ośrodkiem ministerstwa pracy, którego funkcją jest między innymi pośrednictwo pracy[2]).

Na szerszą skalę niż angielskie ośrodki dla młodzieży bezrobotnej organizowane były podczas wielkiego kryzysu obozy dla młodzieży bezrobotnej w Stanach Zjednoczonych. Obozy

---

[1]) Analogiczną próbę stanowiły „ateliers-écoles", organizowane w Paryżu w 1931 r. przez Izbę Handlową dla młodzieży od 14 do 18 lat. Są to szkoły, w których praca terminatorska jest połączona z nauką skupioną około zawodu, ale mocno przesiąkniętą pierwiastkami ogólnokształcącymi, oraz z organizacją wczasów. Wstępując do szkoły łączącej w sobie kilka pokrewnych zawodów, każdy uczeń wypróbowuje swoje siły w ciągu pierwszego roku kolejno w różnych warsztatach, po czym specjalizuje się w tym, który z polecenia kierownika szkoły definitywnie sobie wybrał. Taka szkoła nie tylko zapewnia lepszy wybór zawodu, lecz i przygotowuje do ewentualnej zmiany zawodu w późniejszym życiu. Por. „Les Ateliers-Ecoles depuis l'Origine jusqu'au 31 Décembre 1934", ed. Chambre de Commerce de Paris, 1935, oraz „La Prolongation de la Scolarité. Classe de fin d'études primaires et ateliers-écoles" (Cahiers de Pedagogie Moderne, ed. Bourrelier), 1938.

[2]) Również i szkoły średnie w Anglii coraz więcej włączają do swych bezpośrednich zadań pośrednictwo pracy dla swych absolwentów.

te, należące do stworzonego przez prezydenta Roosevelta „Civilian Conservation Corps“ (obywatelskiego korpusu urbanizacji kraju), liczyły w r. 1934 przeszło 300.000 młodzieży w wieku od 16 do 20 lat. W tych obozach, rozmieszczonych w leśnych rezerwatach i miejscowościach wiejskich, młodzież bezrobotna otrzymywała całkowite utrzymanie razem ze szczupłą płacą, pracując 5—6 godzin dziennie nad zalesieniem kraju, melioracją terenu, budowaniem dróg. Kompetentny personel pedagogiczny prowadził w tych obozach bardzo zróżnicowany program wychowawczy. Przedmioty nauki były bardzo rozmaite, poczynając od elementarnej arytmetyki a kończąc aeronautyką, konstrukcją tam i mostów, mechaniką motorów, archeologią itp. Nauczanie posługiwało się wykładami, epidiaskopem, filmem, radiem, dyskusją, każdy obóz był zaopatrzony w bibliotekę, sale wykładowe, pracownie. Specjalny przewodnik, wydany dla personelu pedagogicznego tych obozów, określa dydaktyczne zadania nauki w nich w sposób następujący: „rozwinąć umiejętności wyrażania się i samokształcenia oraz wykorzystania wczasów dla rozwoju własnej osobowości“, a także dopomóc każdemu do „zrozumienia istniejących społecznych i ekonomicznych stosunków, ażeby on mógł świadomie (intelligently) współdziałać w ich ulepszeniu“. Według opinii pedagogów amerykańskich wyniki tego eksperymentu okazały się pod względem wychowawczym tak dodatnie, że podają wzór tego, jak należy organizować masowe wychowanie młodzieży po 16 roku życia, który to rok jest w Stanach Zjednoczonych najwyższym dla ukończenia szkoły drugiego stopnia (junior high school[1]). Znaczenie ich jest tym większe, że życie gospodarcze w Stanach Zjednoczonych wykazuje wyraźną tendencję wyłączenia z procesu wytwórczości (w każdym razie z przemysłu, rzemiosła i handlu) młodzieży aż do 16 roku życia.

[1]) Por. „Year Book of Education“, London, 1935, str. 363.

Z wszystkiego tego wynika, że szkoła trzeciego stopnia, nawet stając się całodzienną dla ogółu tej młodzieży, którą rozwój racjonalizacji procesu wytwórczości coraz bardziej eliminuje z pracy zarobkowej, będzie w znacznie większym stopniu przypominała najnowszą szkołę dokształcającą, niż średnią szkołę ogólnokształcącą o tradycyjnym charakterze encyklopedycznym. W wieku młodzieńczym droga od zawodu — faktycznego lub przypuszczalnego — do wykształcenia ogólnego, która jest właśnie drogą szkoły dokształcającej, zdaje się być dla większości uczniów bardziej skuteczna, niż droga encyklopedycznego wykształcenia ogólnego. Projekty rozpowszechnienia szkoły średniej o jednakowym programie ogólnokształcącym na całą młodzież poza 15—16 rokiem życia ignorują ten fakt, że większość uczniów nie ma ani chęci, ani wewnętrznej potrzeby ogólnego kształcenia o charakterze teoretycznym, nie ceni szkoły, zresztą tak samo, jak i większość rodziców. Zmienić ten stosunek do szkoły, wychodzącej poza granicę wieku dojrzewania, może tylko szkoła w wybitnym stopniu życiowa, której pożyteczność byłaby oczywista dla najszerszych kół rodziców i która stanowiłaby dla uczniów źródło uświadomienia i uszlachetnienia ich życia. Szkoła ogólnokształcąca o charakterze tradycyjnego gimnazjum, nawet zreformowanego w kierunku szkoły aktywnej i „politechnicznej", nigdy tego nie potrafi i legalny przymus będzie istniał na papierze. Rozbije się ona o bierny opór szerszych mas ludności, nawet jeżeli by szerokie masy rodziców posiadały faktyczną możliwość obejścia się bez pomocy starszych dzieci w utrzymywaniu rodziny. Jednak taka możliwość obecnie, nawet w najbogatszych państwach Europy, niestety, jeszcze nie istnieje[1]). Ale nawet gdyby obowiązkowe „ogólnokształcące" gimnazjum mogło w dającej się przewidzieć przyszłości

[1]) Pod tym względem bardzo charakterystyczna jest ostrożność, z jaką postępuje nowsza ustawa angielska z roku 1944 o rozszerzeniu

być urzeczywistnione, byłoby ono dla większości uczniów mniej skuteczne, niż należycie postawiona szkoła dokształcająca od 15 do 18 roku życia i to właśnie pod względem kształcenia ogólnego. Wskazuje na to wysoki procent drugoroczności i odsiewu uczniów („szkolnej śmiertelności"), który nie tylko był plagą jednolitej szkoły Stanów Zjednoczonych przed rozpowszechnieniem zróżnicowanej „niższej szkoły średniej", lecz i obecnie jeszcze cechuje wyższe klasy szkoły średniej — nawet tam, gdzie obowiązek jest przedłużony do 16—17 roku życia[1]).

Czy „właściwa" szkoła dokształcająca, tj. taka, jak opisana wyżej, nie jest również utopią? Właśnie nie. Jest ideałem dla wielu krajów, może jeszcze dalekim, lecz nie mającym w sobie owej wewnętrznej sprzeczności, która charakteryzuje utopię. Do tego ideału szkoły dokształcającej można się stopniowo przybliżać drogą upartej, realnej pracy, konstrukcyjnej „pracy drobiazgowej". Każde nowe dwie godziny zajęć dziennych, zaliczonych uczniom jako praca zarobkowa, każde nowe kółko uczniowskie w istniejącej szkole dokształcającej, każde nowe własne pomieszczenie w budynku szkoły zawodowej czy powszechnej, gdzie odbywają się zajęcia uczniów szkoły do-

---

obowiązku szkolnego na razie na piętnasty, w przyszłości również na szesnasty rok życia, właśnie w tym celu, żeby ustawa nie została na papierze.

[1]) Patrz § 2 I rozdz. tej książki. Por. bardzo ciekawe wnioski specjalnej komisji, która badała w Szwajcarii kwestię przedłużenia obowiązku szkolnego z 14 roku życia do 15 roku włącznie. Wnioski te razem z wynikami badań są opublikowane w wydawnictwie: „Ein Jahr mehr Kindheit. Ein Beitrag zum Kampf gegen die Arbeitslosigkeit", Orell-Fussli-Verlag, Zürich 1936. Komisja uznaje możliwość i konieczność podniesienia wieku szkolnego aż do 15 roku włącznie, ale jednocześnie podkreśla, że skuteczność przedłużenia obowiązku szkolnego o jeden rok zależy od tego, jak będzie organizowane nauczanie w tym dodatkowym roku. Jeżeli będzie ono organizowane według wzoru tradycyjnej szkoły średniej, to skutki podniesienia wieku szkolnego będą raczej negatywne.

kształcającej, każda nowa biblioteczka uczniowska czy każdy nowy dobór pomocy naukowych albo narzędzi warsztatowych przybliżają nas do tego ideału. Każda nowa szkoła powszechna o wyższym stopniu organizacyjnym, każda setka nowych uczniów, którzy skończyli siedem klas szkoły powszechnej, wprowadzenie w tym czy innym okręgu ośmioletniego obowiązku szkolnego połączone z odpowiednim podniesieniem jakości nauczania w wyższych klasach szkoły powszechnej — każdy taki wysiłek konkretnej pracy twórczej przyczyni się do realizacji idealnej postaci szkoły dokształcającej.

Nadejdzie może dzień, kiedy w Europie, włącznie z Polską, zakaz pracy zarobkowej dla młodzieży do 18 roku życia stanie się aktualny — tak jak w Stanach Zjednoczonych podczas „wielkiego kryzysu". Kiedy zakaz ten będzie wprowadzony, szkoła dokształcająca, która tymczasem została już rozbudowana w kierunku swego ideału, przestanie istnieć jako szkoła „dokształcająca" i przekształci się w pełnodzienną szkołę. Ale ta pełnodzienna szkoła obowiązkowa dla całej młodzieży od 15 do 18 roku życia będzie bardziej przypominała „idealną" szkołę dokształcającą, z której powstanie i której będzie uwieńczeniem, niż szkołę ogólnokształcącą w rodzaju tradycyjnego gimnazjum o nauczaniu encyklopedycznym. Podczas kiedy postulat jednakowej szkoły ogólnokształcącej dla wszystkich aż do 16 roku życia jest martwą abstrakcją, ideał szkoły dokształcającej zawodowej, jak wyłożyliśmy go wyżej, wskazuje kierunek dla konkretnej pracy organicznej. Dlatego posiada on realne znaczenie, mimo że w niepomyślnych warunkach gospodarczych i szkolnych, w których znajduje się obecnie Polska, jest jeszcze daleki od realizacji. Budować bowiem można i należy już dzisiaj. Jednak dla oszczędności i skuteczności budowania trzeba dobrze znać kierunek, w którym

praca budowania musi postępować i który dopiero określi poszczególne etapy tej pracy[1]).

5. Szkoła dokształcająca zawodowa w Polsce

Wszystkie te perspektywy są dla Polski jeszcze muzyką przyszłości. Na razie u nas, jak zresztą po wojnie na całym świecie, oprócz może Stanów Zjednoczonych, idzie nie o wykluczenie młodzieży aż do 18 lat z procesu wytwórczości, lecz o jak najprędsze wychowanie szerokiej warstwy wykwalifikowanych robotników. Od pomyślnego rozwiązania tego zadania

---

[1]) W ciekawej książeczce „The Future in Education", która w ciągu czterech lat (1941—45) doczekała się 9 wydań (Cambridge University Press) R. Livingstone słusznie dowodzi: 1. Że nieuniknione w przyszłości ze względów gospodarczych podniesienie obowiązku szkolnego do 16, a z czasem do 18 lat będzie wychowawczo skuteczne tylko wtedy, jeżeli będzie łączyło się z radykalną reformą wyższego stopnia szkoły w kierunku od książkowości do życiowości. Jeżeli zaś będzie polegało tylko na upowszechnieniu istniejącej szkoły średniej, będzie miało raczej odwrotny skutek: zniechęcania młodzieży do książki i samokształcenia. 2. W kolejności wychowawczych zadań społeczeństwa demokratycznego pierwszeństwo nad upowszechnieniem szkoły średniej ponad 15 rok życia ma organizacja coraz gęstszej sieci ośrodków dokształcania, podtrzymujących w młodzieży miłość wartości duchowych oraz chęć i umiejętność ciągłego kształcenia się. W późnej młodości (18—25 rok życia) każdy obywatel powinien przejść przez kilkumiesięczny pobyt w ludowym kolegium w rodzaju duńskiej „wyższej szkoły ludowej", gdzie nauka, zwłaszcza dotycząca zagadnień humanistycznych, społecznych, ekonomicznych, jest o tyle skuteczniejsza, o ile nawiązuje do doświadczenia życiowego uczniów. W dotychczasowej szkole średniej, powiada Livingstone, wiedza humanistyczna jest przyswajana przeważnie w sposób powierzchowny i zewnętrzny, na zapas, i dopiero po odpowiednim doświadczeniu życiowym ożywia się i daje właściwy owoc, o ile nie została całkowicie zapomniana. Albowiem „duch człowieka podobny jest do ogrodu. Ogrodnik rzuca w ziemię nasiona, które zostają przeważnie na wierzchu. Większość ich ginie, ale niektóre przechowują się bezwładnie, zanim dobroczynny wpływ słońca i wilgoci nie obudzi ich do czynnego życia" (str. 24).

zależy uprzemysłowienie kraju, będące dla Polski kwestią życia. Od niego zależą również losy ruchu robotniczego, którego kręgosłupem wszędzie były związki robotników kwalifikowanych. Ciężar gatunkowy masowego szkolnictwa zawodowego w systemie szkolnictwa jest obecnie miernikiem tak gospodarczego i politycznego, jak społecznego rozwoju kraju. Od czasu odzyskania niepodległości Polska wstąpiła na drogę, którą idzie Europa Środkowa, tj. drogę masowego wykształcenia zawodowego przy pomocy szkoły dokształcającej i nie ma powodów, dla których droga ta nie powinnaby być utrzymana i nadal.

Ale ta wybrana przez Polskę droga posiada swą wewnętrzną konsekwencję, która po dokonanym wyborze obowiązuje. Scharakteryzowany wyżej (§ 2) wewnętrzny rozwój szkoły dokształcającej nie jest przypadkowy, lecz wynika z jej podstawowych założeń. Bardzo wymowna jest pod tym względem przedwojenna statystyka szkoły dokształcającej w Polsce. W r. 1927—28 liczba szkół zawodowych dokształcających wynosiła 573, a uczniów w nich było 90.400, w roku zaś 1932—33 liczba szkół podniosła się do 670, liczba uczniów natomiast spadła do 86.100, w r. 1935/36 liczba szkół spadła do 608, liczba uczniów (87.400) zaś powiększyła się o 1.300[1]). Jakie były przyczyny tego zmniejszenia liczby uczniów przy jednoczesnym bardzo znacznym (prawie o 100 szkół) rozszerzeniu sieci szkolnictwa dokształcającego? Dużą rolę odegrało, rzecz oczywista, zmniejszenie się ilości terminatorów i młodocianych robotników wskutek kryzysu gospodarczego. Przyczyna ta nie może być jednak uznana za wystarczającą, gdyż w 1935—36 r. szkoła dokształcająca nie objęła jeszcze i połowy młodzieży, która byłaby powinna według ustawy do niej

[1]) W tym samym roku w Czechosłowacji liczba uczniów uczęszczających do samych szkół dokształcających przemysłowych, tj. nie licząc bardzo licznych w Czechosłowacji szkół dokształcających handlowych i szkół gospodarstwa domowego, wynosiła 149.000.

uczęszczać. Główną przyczyną było niewątpliwie to, że szkoła dokształcająca w jej ówczesnej postaci nie pociągała młodzieży, nie przekonywała też ani rodziców, ani pracodawców o swej pożyteczności. Albowiem im dalej rozszerza się obowiązek szkolny wzwyż, tym mniej wystarcza przymus uczęszczania do szkoły. Z rozszerzeniem obowiązku szkolnego musi iść ręka w rękę podniesienie jakościowego poziomu szkolnictwa. Poprzednio przytoczone cyfry mówią zatem, że rozpowszechnienie szkoły dokształcającej zależy nie tyle od wzmożenia przymusu, lecz przede wszystkim od przebudowania szkoły dokształcającej w prawdziwą szkołę trzeciego stopnia[1]). Wszystkie próby dalszego rozpowszechnienia szkoły dokształcającej, bez jednoczesnego przebudowania jej w kierunku w tym rozdziale scharakteryzowanym, będą tylko niepotrzebnym marnowaniem sił i pieniędzy.

Jakie postulaty wynikają z tego dla polityki szkolnej, dążącej do rozpowszechnienia szkolnictwa dokształcającego? Pierwszym z takich postulatów jest organizacyjne połączenie szkoły dokształcającej ze szkołą zawodową. Szkoła dokształcająca nie jest dalszym ciągiem szkoły powszechnej, lecz stanowi odrębny szczebel szkolnictwa, jego trzeci szczebel, tak samo jak zawodowe i ogólnokształcące licea. Jest ona powszechną szkołą zawodową i musi mieć prawo korzystania z pomieszczeń pełnodziennej szkoły zawodowej, zaopatrzonej w warsztaty i pomoce naukowe, odpowiadające jej głównym potrzebom. Mówię „na razie" dlatego, że wszędzie, gdzie ilość uczniów na to pozwala (tj. we wszystkich większych miastach i przemysłowych ośrodkach), szkoła dokształcająca musi otrzymać swój własny gmach. Szkoła dokształcająca, nie mająca swego gmachu, nigdy nie będzie mogła rozwinąć swej

[1]) Ostatnie przed wojną lata wykazały już wzrost liczby uczniów szkół dokształcających, a mianowicie do 97.552 (w 611 szkołach) w r. 1936/37 i do 110.104 (w 628 szkołach) w r. 1937/38. Objaw ten w znacznej mierze należy przypisać wprowadzeniu szkół dziennych.

„nieoficjalnej“ wychowawczej strony, która, jak już wiemy, jest dla niej równie podstawowa, jak i strona „oficjalna“[1]).

Oto co mówi Jadwiga Aleksandrowiczówna w swych „postulatach“, będących wynikiem badań, przeprowadzonych nad młodzieżą uczęszczającą do żeńskich szkół dokształcających w Warszawie: „Szkoła dokształcająca ma postawione przez Ministerstwo Oświaty dwa zadania: Pierwsze polega na udzieleniu uczniowi niezbędnych wiadomości teoretyczno-zawodowych w odpowiednim ujęciu i na pogłębieniu i rozszerzeniu posiadanych przez niego wiadomości ogólnokształcących; drugie zadanie wychowawcze polega na rozbudzeniu w uczniach ducha obywatelskiego i społecznego itd. Dałabym trzeci równie ważny cel, spółdziałanie z młodzieżą w osiąganiu przez nią pełni wartości twórczych. Praca przemysłowa czyni z młodocianej pracownicy część maszyny, szkoła musi dać jej zaspokojenie potrzeb duchowych, przywrócić radość życia utraconą przez specjalizację zawodową. Muszą być wytwarzane takie warunki pracy w szkole, aby wrodzone dążenie jednostki do ekspresji mogło się jak najbardziej realizować“[2]).

Tak dla rozwinięcia tej strony, jak i należytego (najbardziej ekonomicznego) wykorzystania własnego gmachu nauka w szkole dokształcającej musi odbywać się nie wieczorami,

---

[1]) O ile pierwszy z tych postulatów, wysuniętych przeze mnie jeszcze przed wojną, jest obecnie w pełni uznany (wg projektu nowej ustawy 2—4letnia niepełnodzienna szkoła zawodowa należy do tego samego „poziomu średniego“, co i licea), nie można tego niestety powiedzieć o postulacie drugim (własnego gmachu). Por. § 3 następnego rozdziału.

[2]) „Stosunek do otoczenia i aspiracje uczennic szkoły dokształcającej“ w dziele zbiorowym, wyd. pod red. prof. H. Radlińskiej „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych“. Wyd. Nauk. Tow. Pedagogicznego, 1937. Wysunięte w tej pouczającej pracy postulaty dotyczące szkolnictwa dokształcającego (str. 297 wspomnianego dzieła) pokrywają się zupełnie z tymi, które wynikają z rozważań niniejszego rozdziału.

lecz w ciągu dnia roboczego, będąc skupiona dla każdego ucznia na cały dzień roboczy w tygodniu (jak w Wiedniu) albo, jeszcze lepiej, na 2 okresy pół-dzienne (po 4 godziny każdy). Dalszy postęp polegałby na tym, że ilość tych „pół dni", przeznaczonych dla nauki, zwiększałaby się. Nauka oficjalna odbywałaby się wtedy w każdej szkole dokształcającej na sześć zmian, po pracy zaś szkoła byłaby otwarta dla indywidualnych zajęć uczniów (biblioteka, pracownie) i zbiorowych w dobrowolnych kołach samokształceniowych. Niezbędną przesłanką tego jest obowiązek pracodawców zwalniania młodzieży od pracy w godzinach nauki dokształcającej oraz zaliczanie ich uczniom jako godzin pracy zarobkowej. Przed wojną Polska była chyba jedynym krajem w Europie Środkowej, gdzię tego obowiązku jeszcze nie wprowadzono i gdzie zatem dzień pracy młodocianego robotnika równał się dniowi dojrzałego. Należy spodziewać się, że zmiana struktury gospodarczej po wojnie zlikwiduje również i ten anachronizm. Powinna być jednak wydana odpowiednia ustawa, obowiązująca jednakowo przedsiębiorstwa upaństwowione, spółdzielcze i prywatne, gdyż zarządy pierwszych, dążąc przede wszystkim do podniesienia rentowności swych zakładów, mogą tak samo lekceważyć wychowawcze potrzeby młodzieży, jak właściciele ostatnich, kierowani dążeniem do jak największego zysku. Wszystkie czynniki gospodarcze muszą zrozumieć, że uczęszczanie do szkoły dokształcającej podnosi wydajność pracy młodocianego robotnika i musi zatem być mu zaliczane jako organiczna część jego pracy zarobkowej.

Przedwojenne, tymczasowe programy szkół dokształcających zawodowych (z r. 1937) stanowiły już pewien krok w przybliżeniu tej szkoły do tego, co nazwaliśmy powyżej szkołą trzeciego stopnia. Wspomniane programy w szerokiej mierze stosowały zasadę Kerschensteinera o uczynieniu z zawodu źródła ogólnego wykształcenia. Jednak zupełnie pomijały jeszcze zadanie organizacji wczasów i funkcyj ekspresyjnych mło-

dzieży, jak to słusznie podkreśla w przytoczonym wyżej cytacie J. Aleksandrowiczówna. Tło społeczne zawodu ujmowały w postaci wyodrębnionego przedmiotu: „organizacja warsztatu rzemieślniczego", którego program, przeładowany mnóstwem szczegółów mało mówiących terminatorowi, nie prowadził do szerszych zagadnień życia ekonomicznego, społecznego i państwowego. Co prawda, wymienione zagadnienia miały być podane w postaci specjalnego przedmiotu, „wiadomości o Polsce współczesnej". Ale program tego przedmiotu, należącego do grupy „pomocniczych", powtarzał w dużej mierze w tym samym ujęciu materiał, który uczniowie szkoły dokształcającej powinni byli już sobie przyswoić w siódmym i nawet szóstym oddziale szkoły powszechnej. To samo można powiedzieć o „rachunkach", chociaż w większej mierze przesiąkniętych treścią zawodową, mimo że „kalkulacja" została przeniesiona z rachunków do „organizacji warsztatu rzemieślniczego". Co do „języka polskiego", to ten przedmiot był także raczej uzupełnieniem braków szkoły powszechnej, niż organicznym składnikiem jednolitego programu, realizującego zasadę koncentracji nauczania naokoło zawodu.

Już realizacja tego tymczasowego programu, w którym przedmioty zawodowe i przedmioty ogólnokształcące stoją jeszcze obok siebie, zamiast tworzyć prawdziwą syntezę, wymagała specjalnego, własnego personelu nauczycielskiego. Tymczasem nawet kierownictwo szkół dokształcających powierzano przed wojną najczęściej kierownikom szkół powszechnych. Błędność tego postępowania słusznie podkreśla J. Aleksandrowiczówna we wspomnianych „postulatach". „Po pierwsze, powiada, kierownik szkoły powszechnej jest tak przeciążony nadmiarem pracy, że nawet przy najlepszych chęciach nie zdobędzie się na tyle energii, aby odpowiednio wniknąć w potrzeby zupełnie różnej drugiej placówki, po drugie, gdy jest to samo kierownictwo, życiowo wypływa ten sam personel pedagogiczny (również przepracowany), więc dla młodzieży

nastąpiła tylko ta zmiana, że do szkoły przychodzą w godzinach wieczornych, ale metody nauczania pozostały te same, bo nie postawiono granicy, od której to samo dziecko ma być uważane za osobnika dorastającego, który wszedł już w życie i do którego nie mogą być stosowane te same sposoby, co do ucznia szkoły powszechnej. Nauczyciel szkoły powszechnej wprowadza do szkoły dokształcającej nie tylko swą osobę, ale także atmosferę zakładu dla dzieci. Spracowana młodzież musi 3 godziny wieczorowe siedzieć w małej, ciasnej ławeczce, często kolanami sięga brody, nie jest w stanie wyprostować zmęczonych całodziennym pochylaniem pleców. Dziecinne obrazki i naiwne napisy na ścianach, z dawna znane, nie wnoszą niezbędnych uzupełnień teraźniejszości". Szkoła dokształcająca musi otrzymać własnego nauczyciela, którego cała postawa odpowiada wychowawczym potrzebom młodzieży robotniczej. Taki nauczyciel „musi być społecznikiem, odczuwać wewnętrzną potrzebę przebudowy w dziedzinie splotu warunków życia swych wychowanków". Wszystko to właśnie znaczy, że szkoła dokształcająca powinna obecnie być przebudowana na szkołę trzeciego stopnia, która razem z własnym celem wychowawczym i dydaktycznym otrzymuje własny program, własne kierownictwo i własny personel nauczycielski, specjalnie przygotowany do pracy z młodzieżą robotniczą, oraz własny gmach i normalne godziny nauki.

Rzecz zrozumiała, że podobna przebudowa szkolnictwa dokształcającego będzie wymagała dużych wydatków. Szkoła dokształcająca współczesna należy przecież, jako szkoła zawodowa, do „szkolnictwa ciężkiego", wymagającego większych inwestycyj, niż szkoła powszechna albo nawet średnia szkoła ogólnokształcąca. Musi mieć swe własne źródło finansowania, jak to jest np. w ZSSR, gdzie masowe kształcenie techniczne jest finansowane przez przedsiębiorstwa państwowe, spółdzielcze, związki zawodowe. Można by było wprowadzić specjalny podatek na te gałęzie gospodarki narodowej, które bezpośre-

dnio i najwięcej będą korzystały z rozbudowania powszechnego szkolnictwa zawodowego. Za wzór w tym wypadku mogłaby służyć francuska ustawa z r. 1925, która wprowadziła specjalny podatek na przedsiębiorstwa rzemieślnicze, przemysłowe i handlowe przeznaczony wyłącznie na rozbudowę i utrzymanie szkół dokształcających (cours professionels obligatoires). Wysokość tego podatku określa się ilością terminatorów i młodocianych robotników zajętych w danym przedsiębiorstwie. Sumy z niego wpływające musiałyby być zarezerwowane dla szkolnictwa dokształcającego tak samo, jak spółdzielcze organizacje rolnicze powinnyby subwencjonować szkoły rolnicze. Subwencjonować, więc brać również udział w administrowaniu nimi przez swych przedstawicieli.

Nie wolno jednak zapominać, że jedną z głównych przesłanek realizacji szkoły dokształcającej w jej współczesnym ujęciu jest podniesienie organizacyjnego stopnia szkoły powszechnej, zwłaszcza w miastach. Szkoła dokształcająca, jako „powszechna szkoła zawodowa", opiera się na drugim szczeblu szkoły powszechnej o wysokim poziomie nauczania. Z upowszechnieniem szkoły średniej do 15 roku życia przesłanka ta będzie spełniona. Obecnie jednak do szkół dokształcających wstępują uczniowie, którzy często skończyli tylko 4 lub 5 oddziałów szkoły powszechnej. Im większa jest liczba takich uczniów, tym bardziej szkoła dokształcająca będzie musiała zachowywać swą dawną postać szkoły, uzupełniającej braki szkoły powszechnej. Ale już teraz należałoby w dużych miastach rozbudować dla młodzieży pracującej kilka wzorowych szkół zawodowych o programie opierającym się na 6—7 klasach dawnej szkoły powszechnej.

Rozdział VI

UWAGI KOŃCOWE

1. Dwie dydaktyki

W niniejszej książce starałem się podać teorię szkoły współczesnej, zwłaszcza szkoły obowiązkowej. Objąłem również przedszkole i powszechną szkołę zawodową, gdyż rozszerzenie obowiązku szkolnego na przedszkole i na szkołę zawodową stanowi wyraźną tendencję rozwojową szkolnictwa współczesnego. Zatytułowałem tę książkę „Struktura i treść szkoły współczesnej" dlatego, że badam w niej wychowawcze i dydaktyczne zadania każdego stopnia systemu szkolnego, wynikające z nowej struktury szkoły jako szkoły jednolitej. Ponieważ zaś z dydaktycznych zadań wypływają formy nauczania na poszczególnych stopniach szkoły, mógłbym zatytułować tę książkę także jako „Zarys dydaktyki ogólnej". W każdym z jej rozdziałów omawiam bowiem zagadnienia, które stanowią przedmiot rozważań wszystkich współczesnych prac z dydaktyki ogólnej: metody nauki czytania i pisania, rachunków, nauczanie łączne, plan daltoński, metodę projektów i rozmaite inne „plany" i „metody". Co prawda, zupełnie pominąłem takie ogólne „metody nauczania", jak „metodę akroamatyczną", „metodę erotematyczną", „metodę katechetyczną", „metodę genetyczną" itp., których dokładna charakterystyka stanowiła lwią część dydaktyk XIX wieku. Pominąłem wszystkie te metody, jak również „formalne stopnie na-

uczania“ i inne analogiczne schematy „wzorowej lekcji“ dlatego, że wszystkie tego rodzaju techniczne sposoby i chwyty straciły w szkole współczesnej na swym dawnym znaczeniu. Stanowiły one główną treść dydaktyki wtedy, kiedy szkoła upatrywała swój cel w podawaniu uczniom gotowego materiału naukowego, a dydaktyka rozkoszowała się wynajdywaniem najlepszej techniki, której posiadanie zapewniłoby każdemu nauczycielowi skuteczność tak ujętego nauczania. Krytykę tego „pedagogizmu“ podałem w rozdziale II i chociaż omawiam tam dokładnie tylko metody nauki czytania i pisania, krytyka ta dotyczy również wszystkich metod wyznawanych przez dydaktykę ubiegłego stulecia.

Dążeniem szkoły nowej jest natomiast organizacja samodzielnej pracy uczniów i zgodnie z tym w dydaktyce współczesnej wysuwają się na plan pierwszy formy organizacyjne uczenia się samych dzieci. Dawna dydaktyka miała na myśli wyłącznie postępowanie nauczyciela podczas lekcji w klasie, uczniowie musieli siedzieć spokojnie i tylko wiernie odbierać podawany przez nauczyciela materiał. Natomiast nowa dydaktyka zajmuje się przede wszystkim postępowaniem uczniów, tj. organizacyjnymi formami ich uczenia się[1]). Dlatego też zamiast „metod nauczania“ bada ona formy, czyli „plany“ organizacji czynności młodzieży. W czynnościach uczniów bierze udział i nauczyciel organizujący i kierujący pracą uczniów. Nie jest on bierny, jak wyobrażali sobie radykalni zwolennicy „nowego wychowania“, wysuwający postulat jak najdalszego usunięcia nauczyciela na rzecz samodzielnych „ekip“ uczniów. Ażeby zorganizować aktywność uczniów, musi on sam być wzorem aktywności i zapału do pracy, mimo że aktywność ta będzie skupiona w sobie i ukryta, pozbawiona natrętnej

[1]) Właśnie tak ujmuje różnicę między dydaktyką dawniejszą a dydaktyką współczesną B. Nawroczyński. Por. jego „Zasady nauczania“, 3 wyd., zwłaszcza str. 225 n.

hałaśliwości, która cechowała postępowanie nauczyciela podczas tzw. wzorowej lekcji w szkole biernej. Pozornie aktywny, starający się przy pomocy różnych „metod" skupiać na sobie jak najdłużej uwagę uczniów, nauczyciel szkoły dawnej faktycznie odtwarzał w wierny sposób wzór przepisany mu przez podręcznik i dydaktykę. W organizującej i skupionej aktywności szkoły nowej nauczyciel będzie też posługiwał się wykładem („metodą akroamatyczną"), dialogiem („metodą majeutyczną"), przepytywaniem uczniów („metodą erotematyczną"), podobnie jak w nauczaniu globalnym używa on analitycznych i syntetycznych metod tradycyjnej nauki czytania. Te środki techniczne nie rozrastają się jednak w „metody" ujmujące czynność nauczyciela w karby pedantycznej receptury dydaktycznej, lecz pozostają tylko szczegółami postępowania, które nauczyciel stosuje w odpowiedniej chwili, nie będąc skrępowany sztywnym wzorem. W nowej szkole nauczyciel nie naśladuje gotowej metody narzuconej mu z zewnątrz przez dydaktykę, lecz stwarza własną metodę. Jak słusznie mówi G. Gentile, „nauczyciel będzie miał co dzień, co godzina, co chwila nową metodę, która będzie stapiała się z coraz nowym życiem jego myśli: będzie miał żywą metodę"[1]). Teoria dydaktyczna może więc całkowicie skupić się na zagadnieniach organizacyjnych form czynności uczniów, w szczególności ich uczenia się, i właśnie te zagadnienia były przedmiotem naszych rozważań w rozdziale II—V niniejszej pracy.

Dwie główne cechy charakteryzują przy tym nową dydaktykę.

Po pierwsze, przestaje ona być teorią samego nauczania. Dawna szkoła była dualistyczna również pod tym względem, że nauczanie w niej było oddzielone od wychowania. Nauczy-

[1]) Por. mą książkę „Szkoła i demokracja na przełomie", str. 341. Por. przytoczone wyżej na str. 89 słowa L. Tołstoja o „najlepszej metodzie", która już „nie jest metodą, lecz sztuką i talentem".

ciel powinien był podczas lekcji nauczać, uczniowie zaś zachowywać karność, żeby korzystać z nauczania. Odpowiednio do tego dydaktyka była teorią metod nauczania i przeciwstawiała się teorii karności uważanej za główny dział teorii wychowania. Próba Herbarta połączenia wychowania i nauczania polegała na przesiąknięciu nauczania treścią o charakterze moralizującym w celu utrwalenia w „masie apercepcyjnej" wychowanka idei moralnych, ale nie usuwała samego dualizmu nauczania (Unterricht) i karności (Zucht), stanowiących dwie oddzielne części „pedagogiki praktycznej" Herbarta. Natomiast w szkole współczesnej zagadnienie środków karności i zagadnienie metod nauczania zostają wchłonięte przez szersze zagadnienie — organizację samodzielnych czynności uczniów. Zachowanie karności i uczenie się tak ściśle splatają się ze sobą, że nie można badać form organizacyjnych uczenia się w oderwaniu od zagadnienia karności, zresztą rozszerzającego się w problemat wychowania osobowości ucznia. Dlatego też omawiając np. zasadę korelacji nauczania na drugim stopniu szkoły, musieliśmy jednocześnie analizować istotę i granicę samorządu uczniowskiego, organizację pracy indywidualnej ucznia, nawet organizację służby społecznej w szkole. Tak samo analiza nauki globalnej została mocno związana z problematyką organizacji zabawy, a analiza zasady koncentracji nauczania z problematyką pracy zawodowej, działalności społecznej uczniów i wczasów. Na wszystkich stopniach szkoły strona nauczania i strona wychowania stanowią nierozerwalną całość, która jest właściwym przedmiotem współczesnej dydaktyki. Nauczanie staje się wychowującym nie dlatego, że przy każdej sposobności mówi o moralności, lecz dlatego, że będąc organizowane jako czynność aktywna uczniów wychowuje ich w rozwiązywaniu coraz trudniejszych zadań, we współdziałaniu, w szanowaniu praw kolegów i wspólnoty, w rzeczowym i sumiennym wykonywaniu obowiązków. Wychowanie zaś staje się nauczającym dlatego, że zawsze jest wypełnione treścią ży-

ciową, a więc nie jest wymaganiem karności dla samej karności, lecz przestrzeganiem prawa dla jakiejś czynności życiowej, posiadającej swą rzeczową treść (naukową, artystyczną, gospodarczą, społeczną), której przyswojenie jest już widocznym lub ukrytym uczeniem się. Z nauki o „metodach nauczania" dydaktyka staje się nauką o wewnętrznej strukturze szkoły w ogóle[1]).

Druga cecha charakteryzująca dydaktykę w naszym ujęciu polega na jej organicznym nastawieniu. Dla dawnej dydaktyki „metody nauczania" były jakby martwymi narzędziami, podobnymi do rur, przy których pomocy nauczyciel przelewa wiedzę z podręcznika w głowy uczniów, niezależnie od ich wieku i treści materiału. Natomiast zasady organizacji uczenia się, które stanowią przedmiot dydaktyki współczesnej, przypominają raczej istoty żywe („żywa metoda" Tołstoja i Gentilego), rozwijające się razem z rozwojem uczniów, przyjmujące na każdym stopniu szkoły coraz nową postać. Niestety, nowa dydaktyka nie zawsze uświadamiała sobie ten fakt organicznego wzrostu zasad nauczania i w poprzednich rozdziałach widzieliśmy przykłady tego, że najrozmaitsze „plany", wysunięte w ciągu ostatnich trzydziestu lat, były uważane przez ich autorów jako swego rodzaju wszechśrodki, które można i powinno się stosować na wszystkich stopniach szkoły, niezależnie od wieku ucznia. Była to jeszcze jakby danina, którą nowa dydaktyka spłacała tradycji pedagogizmu. W poprzednich rozdziałach starałem się właśnie uwolnić dydaktykę szkoły współczesnej od tych śladów mechanistycznego ujęcia zasad nauczania. Niniejsza książka nie jest niczym innym jak szczegółowym opisem f a z r o z w o j o w y c h zasady konkretnej całości,

[1]) Takie właśnie znaczenie ma obecnie wyraz „dydaktyka" w terminologii włoskiej, a to pod wpływem pedagogiki G e n t i l e g o. Por. „Szkoła i demokracja na przełomie", str. 348 n. O nauczaniu wychowującym pisałem dokładnie w książce „O sprzecznościach i jedności wychowania", str. 209 n.

będącej czołową zasadą szkoły współczesnej w ogóle, a więc również i nowej dydaktyki.

Widzieliśmy, jak już w przedszkolu realizuje się ona w swej jakby embrionalnej formie. Wspólność i indywidualność, będące dwiema stronami zasady konkretnej całości (integritas), realizowane są w nauczaniu globalnym w formach zarodkowych, zapowiadających jednak dalszy rozwój. Wspólność realizuje się we wspólnocie chóru dziecięcego, którego jedność polega na wspólnym przeżyciu obrazu fantazji i na uczestnictwie w „śpiewanej" zabawie, indywidualność zaś — w indywidualnych zajęciach dzieci z tzw. materiałem dydaktycznym, polegających na przyswojeniu przez każde dziecko oddzielnie początków jednakowych sprawności ekspresyjnych. Jest to tylko zarodek indywidualności, gdyż podstawowa cecha jej — niezastąpioność — nie występuje jeszcze w niej w sposób wyraźny[1]).

Na stopniu nauczania łącznego obydwie zasady wspólności i indywidualności występują w formie bardziej wyraźnej. Przy zajęciach w klasie wytwarza się już wspólnota pracy, w której rozwiązanie zagadnienia wspólnym wysiłkiem wymaga indywidualnego wkładu ze strony każdego członka wspólnoty. Co prawda, wkład ten jest na stopniu nauczania łącznego jeszcze bardzo elementarny, nie wymaga specjalnych pomocy naukowych. Praca indywidualna uczniów sprowadza się do wykonania obserwacji różnych stron „ośrodków życiowych" zachowując obok tego nadal charakter ćwiczeń w jednakowych sprawnościach ekspresyjnych, których przyswojenie idzie w nauczaniu łącznym ręka w rękę z wprowadzeniem dzieci w poznanie świata.

Na drugim stopniu szkoły zasada konkretnej całości przyjmuje w nauczaniu formę korelacji w sensie dynamicznego

[1]) Dlatego też tak łatwo zniekształca się ona na stopniu przedszkola w atomizm społeczny, jak to mamy w systemie wychowania Montessori. Por. „Podstawy pedagogiki", rozdz. III.

współdziałania między przedmiotami oraz między lekcjami i czynnościami o charakterze zabawowym. Moment wspólnoty występuje tu w bardziej złożonej i spotęgowanej postaci, a jednocześnie także zyskuje na sile moment indywidualności. Zajęcia indywidualne uczniów przyjmują wyraźny charakter indywidualnego wkładu każdego ucznia do wspólnego dorobku klasy lub dobrowolnej grupy, a więc ze względu na swą złożoność wymagają odpowiednich pomieszczeń i doboru pomocy naukowych. Na tym właśnie, jak zaznaczono wyżej, polega częściowa prawda planu daltońskiego reformującego pracę domową uczniów i znajdującego swoje zastosowanie dopiero na drugim stopniu szkoły.

Na trzecim stopniu zasada konkretnej całości wykazuje wzrost dalszy. Korelacja nauczania potęguje się w koncentrację nauki około pnia zawodowego lub około przyszłych studiów ucznia, a moment wspólnoty znacznie się wzmacnia, zbliżając się w pracy lekcyjnej do wspólnoty w pracy o charakterze zawodowym, zaś w czynnościach dobrowolnych uczniów — do wspólnoty opartej na łącznym ustosunkowaniu się do życia. Jeżeli na poprzednim stopniu nauczanie dążyło do obudzenia właściwych zdolności młodzieży, a zatem starało się dopasować program nauki do uwydatniających się psychicznych typów uczniów, to na stopniu koncentracji nauczanie stosuje się do krystalizującej się w wieku młodzieńczym osobowości ucznia. Zajęcia indywidualne uczniów przyjmują charakter pracy samokształceniowej. Wszystko to wskazuje na wyraźny wzrost momentu indywidualności.

W analogiczny sposób można mówić o fazach rozwojowych wszystkich innych zasad dydaktyki. Czytelnik mógł przekonać się o tym na przykładach zasady zróżnicowania, zasady selekcji, środowiska jako zasady pedagogicznej, dokładnie zanalizowanych w poszczególnych rozdziałach tej książki. Czy fakt ten nie obala samej idei „dydaktyki ogólnej", tj. takiej dydaktyki, która ustala ogólne zasady i metody nauczania, niezależ-

nie od wieku uczniów i swoistych zadań wychowawczych i dydaktycznych poszczególnych stopni szkoły? Dydaktyka ogólna w tym sensie naprawdę traci swój przedmiot, zostaje natomiast ogólna teoria zasad określających strukturę i treść systemu szkolnego. Mimo, że zasady te przechodzą fazy rozwojowe, są to te same zasady na każdym stopniu szkoły. Tak samo i szkoła współczesna, mimo swojego rozczłonkowania na stopnie, mimo nawet dążności do wyodrębnienia każdego stopnia w oddzielne zakłady, jest jednolitym systemem szkolnictwa.

Tak ujęta dydaktyka ogólna, jako teoria szkoły jednolitej, łączy zawód nauczycielski w jedną całość, mimo że współczesna tendencja rozwojowa polega na coraz większym zróżnicowaniu zawodu nauczycielskiego. W dualistycznym systemie szkolnictwa nauczycielstwo było podzielone na dwie grupy, wyraźnie odróżniające się wzajemnie co do poziomu wykształcenia, wynagrodzenia, warunków pracy, sytuacji społecznej. Hasło szkoły jednolitej zawierało w sobie także postulat zniesienia tego podziału. Hasła tego broniła przeważnie strona, która czuła się upośledzoną, tj. nauczycielstwo szkół powszechnych. We wszystkich krajach ruch zawodowy tego nauczycielstwa wysuwał żądania wykształcenia akademickiego, ujednolicenia warunków pracy, a zatem zjednoczenia wszystkich pracowników szkolnych w jednym ruchu zawodowym. W tym słusznym dążeniu wysunięta została jednak na plan pierwszy sprawa uprawnień, tj. negatywny postulat usunięcia różnic zawodowych, a co do pozytywnej strony zagadnienia, to zbyt często godzono się na to, żeby wykształcenie akademickie zastępować przez jego surogaty nadając projektowanym uczelniom pedagogicznym nazwę uczelni wyższych bez zapewnienia tych warunków, które dopiero czynią uczelnię ośrodkiem prawdziwych studiów akademickich. To negatywne i niwelujące ujęcie jednolitości zawodu nauczycielskiego odpowiadało pierwszej, negatywnej fazie ruchu szkoły jednolitej,

gdy kwestia zniesienia przywilejów w szkolnictwie zasłaniała problematykę jego pozytywnego rozbudowania na nowej zasadzie. To negatywne ujęcie szkoły jednolitej było bezpośrednim wyrazem żywiołowego procesu niwelacji szkoły średniej i szkoły powszechnej, który charakteryzował rozwój szkolnictwa w początku bieżącego stulecia[1]).

Cała nasza analiza szkoły jednolitej w tej książce przemawia za tym, że pozytywna jej rozbudowa idzie w kierunku coraz większego zróżnicowania. Współczesna szkoła jednolita jest znacznie więcej zróżnicowana niż dualistyczne szkolnictwo XIX wieku. Zróżnicowanie to dąży do tego, żeby tam, gdzie pozwalają warunki ludnościowe, każdy stopień szkoły, poczynając od przedszkola, stanowił osobny zakład, specjalnie dopasowany do wychowawczych i dydaktycznych zadań odpowiedniego wieku, a więc mający własny styl pomieszczeń, umeblowania, urządzeń szkolnych, własne kierownictwo i oczywiście własny typ nauczyciela. To rozczłonkowanie pionowe wymaga na trzecim stopniu szkoły pewnego uzupełnienia przez zróżnicowanie poziome (szkoła dokształcająca, szkoła zawodowa, szkoła ogólnokształcąca). Każdy stopień i typ szkoły powinienby mieć własny typ nauczyciela, odznaczającego się specjalnym przygotowaniem i nawet swoistą postawą pedagogiczną. Poruszyliśmy już częściowo tę sprawę w poprzednim rozdziale, gdy omawialiśmy postulat, iż szkoła dokształcająca powinna mieć własnego nauczyciela, nie tylko znającego się na zagadnieniach technicznych i społecznych odpowiednich zawodów, ale mającego także nastawienie społeczne, a więc rozumiejącego swoiste potrzeby duchowe młodzieży robotniczej.

---

[1]) Ten proces niwelacji wewnątrz szkolnictwa średniego oraz szkoły średniej ze szkołą powszechną (wskutek zwyrodnienia w tej pierwszej idei ogólnego wykształcenia w utylitarystycznie ujęte wykształcenie encyklopedyczne oraz wskutek jednoczesnego podniesienia poziomu szkoły powszechnej) charakteryzuję dokładnie w książce „O sprzecznościach i jedności wychowania", str. 175—189.

Z tego wcale nie wynika, żeby każdy nauczyciel musiał być przykuty na całe życie do jednego stopnia lub jednego typu szkoły. Postawa pedagogiczna, o której mówimy, jest przecież w znacznej mierze funkcją wieku, wynikiem doświadczenia życiowego. Możliwość odpowiedniego dokształcania i przesuwania w zawodzie nauczycielskim powinna być nauczycielowi zapewniona. Nie wynika z tego również, żeby każdy typ nauczyciela musiał się kształcić w odrębnym zakładzie pedagogicznym. Wprost przeciwnie: ideałem byłoby niewątpliwie kształcenie wszystkich nauczycieli na studium czy wydziale pedagogicznym przy uniwersytecie. Studium to musiałoby być tak zorganizowane, aby pod względem liczby i jakości swych sił naukowych, swych pracowni i pomocy naukowych odbijało zróżnicowaną strukturę i treść szkoły współczesnej w jej całości. Przy tym przyszłym nauczycielom, otrzymującym w nim odpowiednio zróżnicowane przygotowanie pedagogiczne, musi być zapewniona możliwość równoległych studiów naukowych w najrozmaitszych dziedzinach wiedzy, łączących się z ich przyszłą pracą w szkole. Studium to musi więc stanowić część szerszej uczelni. Musi ono łączyć w sobie nauczycieli wszystkich stopni i rodzajów szkoły oraz lekarzy i fachowe siły administracji szkolnej. Musi być dostępne dla ciągłego dokształcania czynnych nauczycieli[1]). Jednocząc wszystkich pracowników szkolnych przy zajęciach poświęconych dydaktyce ogólnej i podstawowym naukom pedagogicznym, daje ono różnym kategoriom tych pracowników specjalne przygotowanie.

Oczywiście, podobne rozstrzygnięcie sprawy kształcenia nauczycieli jest jeszcze odległym ideałem, chociaż było ono częściowo realizowane w Niemczech za czasów republiki wejmarskiej, w socjalistycznym Wiedniu, a obecnie jest częściowo

[1]) Dokształcanie takie połączone często z semestrowym lub rocznym urlopem powinno być prawem i obowiązkiem wszystkich nauczycieli w pewnych odstępach czasu. Por. R. Livingstone. „The Future in Education". 1941.

stosowane w Anglii i Stanach Zjednoczonych. Realizacja tego ideału zależy w lwiej części od czynników pozaszkolnych, zwłaszcza od warunków ekonomicznych[1]). Można jednak i należy w miarę możliwości dążyć do tego ideału, rozbudowując istniejące już studia pedagogiczne przy wyższych uczelniach w kierunku przez niego wskazanym. Każdy nowy absolwent tak zorganizowanego studium pedagogicznego, przystępujący do pracy na tym czy innym stopniu szkoły, poczynając od przedszkola aż do szkoły dokształcającej, albo do pracy w administracji szkolnej, przyczyni się do podniesienia poziomu szkolnictwa i realizacji w nim zasady szkoły jednolitej. Niwelujący postulat „jednotorowości" wykształcenia nauczycieli nie powinien stać na przeszkodzie temu organicznemu procesowi rozbudowania szkoły jednolitej. Raczej należy popierać ten proces przez urlopowanie nauczycieli na studia pedagogiczne i służbowe awanse tych, którzy je z powodzeniem ukończyli.

Sprawa dokładnego zbadania kształcenia nauczycieli wymagałaby specjalnej pracy, wykraczającej poza granice tej książki. Poruszyłem jednak to zagadnienie dlatego, żeby z innej jeszcze strony oświetlić zróżnicowany charakter szkoły jednolitej. Zróżnicowana szkoła jednolita wymaga zróżnicowanego zawodu nauczycielskiego, a więc i daleko idącego zróżnicowania wykształcenia nauczycieli, w którym wspólna „dydaktyka ogólna", jako teoria systemu szkolnego w jego całości,

[1]) W Anglii kształcenie nauczycieli odbywa się częściowo na uniwersytetach mających zwykle educational department, częściowo zaś w oddzielnych zakładach kształcenia nauczycieli (teachers colleges). Katastrofalny brak nauczycieli po wojnie, wzmożony jeszcze wymogami ostatniej reformy (podniesieniem obowiązku szkolnego do 15 roku włącznie oraz upowszechnieniem szkoły średniej z jej zmniejszoną liczbą uczniów w klasie), wywołał konieczność korzystania z krótkoterminowych, tymczasowych form kształcenia kandydatów, przeważnie kandydatek na nauczycieli z umożliwieniem im późniejszego dokształcania.

musi być uzupełniona przez szczegółowe dydaktyki poszczególnych stopni i rodzajów szkolnictwa[1]). Zróżnicowanie to, oczywiście, w niczym nie osłabia jedności zawodu nauczycielskiego ani ruchu zawodowego nauczycielstwa.

---

[1]) Por. artykuł T. Strumiłły w „Muzeum", 1938 r., str. 175 n. W ciekawej broszurze pt. „Visual Education" J. Meredith (Wyd. Daily Mail 1945) słusznie dowodzi, że współczesna szkoła średnia potrzebuje jeszcze pod innymi względami zróżnicowanych typów nauczycieli. Im więcej używa się w nauczaniu radia i filmu, w bliskiej przyszłości ewentualnie telewizji, tym bardziej potrzebny jest w zespole każdej szkoły chociażby jeden nauczyciel będący specjalistą od manipulowania tymi aparatami i organizowania słuchowisk. Także jeden nauczyciel musi być specjalistą od bibliotekarstwa, ma kierować wspólną biblioteką szkoły oraz poszczególnych pracowni i uczniowskich kółek. Chociaż jeden z nauczycieli powinien mieć specjalne wykształcenie psychologiczne, spełniając funkcje psychologa szkolnego. Przynajmniej jeden powinien być specjalistą od wykształcenia fizycznego w szerszym sensie tego słowa (organizacja gier, wycieczek itd.), drugi zaś od wykształcenia artystycznego (muzyka, malarstwo). Każdy z powyższych, jeżeli pozostanie mu czas (w szkole z niewielką względnie liczbą uczniów), może pomagać zespołowi również w nauczaniu przedmiotów. Właściwie zaś „akademiccy nauczyciele", tzn. śledzący postępy w swojej dziedzinie wiedzy oraz w dydaktyce przedmiotu, mają pracować nad układaniem programów poszczególnych przedmiotów, dobierać podręczniki, lekturę uczniowską, materiał laboratoryjny etc.

W ujęciu autora każdy okręg szkolny (równy w Anglii większej jednostce samorządowej) powinien mieć swój ośrodek pedagogiczny, w którym przedstawiciele szkół współpracują nad programami i innymi stronami życia szkolnego. Wymiana doświadczenia pedagogicznego byłaby głównym celem tych ośrodków metodycznych. Wyższe piętro (pośrednie między okręgowym ośrodkiem a pedagogiczną radą dla Anglii oraz dla Walii przy ministrze wychowania) mają stanowić regionalne ośrodki pedagogiczne, składające się z osób wybieranych na zjazdach ośrodków okręgowych. Te ośrodki mogłyby mieć w swojej dyspozycji wydawnictwo szkolne, wytwórnię filmów i radiową stację nadawczą, obsługujące szkoły regionu, podczas gdy centralne rady pedagogiczne dysponowałyby centralnym wydawnictwem, wytwórnią filmów i innych pomocy naukowych, centralnym szkolnym radio. W przyszłości nie firmy wydawnicze, filmowe i inne, ani korporacja brytyjskiego radia mają

2. Zasady a rzeczywistość. Projekt francuskiej reformy szkolnej

Już po ponownym wykończeniu tekstu tej książki zapoznałem się ze sprawozdaniem przedstawiciela rządu francuskiego p. I. O. Grandjouan o planie reformy szkolnictwa francuskiego, opracowanym przez specjalną komisję rządową pod przewodnictwem prof. Pawła Langevin[1]). Byłem przyjemnie zaskoczony faktem, że plan ten, nawet w szczegółach, dąży do realizacji zasad i postulatów sformułowanych przeze mnie jeszcze przed wojną, a dopiero teraz ogłaszanych w całości. Jeżeli na drugim końcu Europy komisja uczonych i pedagogów przyszła do tych samych wniosków, które przedstawiłem w tej książce, to znaczy, że koncepcja cała nie jest moim wymysłem, lecz jedynie sformułowaniem rzeczywistej tendencji rozwojowej współczesnego szkolnictwa jako szkolnictwa demokracji[2]). Ażeby nie być gołosłownym, przytoczę dosłownie odpowiednie miejsca ze sprawozdania Grandjouana.

„Równość w wychowaniu dla wszystkich dzieci, obowiązek dla szkoły pogodzenia ogólnego wykształcenia z urobieniem zawodowym oraz zabezpieczenia kształcenia fizycznego i obywatelskiego — oto zasady realizowane w naszej organizacji szkolnictwa. Nauczanie będzie obowiązkowe i bezpłatne.

---

zatrudniać według swego wyboru pedagogów dla obsługiwania potrzeb szkół, lecz odwrotnie: ośrodki pedagogiczne, składające się z przedstawicieli nauczycielstwa, rodziców i samorządów (jako właścicieli szkół) mają zatrudniać wydawnictwa, wytwórnie filmów i innych pomocy naukowych, stacje radiowe (własne lub należące do innych organizacji). Nauczyciele tam pracujący mają być uważani jako delegowani na pewien okres czasu, a więc mający prawo do emerytury i innych świadczeń należnych członkom korporacji nauczycielskiej.

[1]) Sprawozdanie zostało opublikowane w wydawnictwie Genewskiego Biura Wychowania „Annuaire international de l'education et de l'enseignement". (Publications du B. I. E. N 94, 1946), str. 72—76.

[2]) Demokratyczny charakter komisji P. Langevina nie ulega wątpliwości. Por. broszurę Ż. Kormanowej „Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji". 1946.

Każdemu okresowi rozwoju psychofizycznego będzie odpowiadał jeden typ szkoły, zabezpieczający jednak należycie zróżnicowany wybór przedmiotów przez ucznia, aby wszystkie zdolności miały możliwość ujawnienia się i rozkwitu.

Od 3 do 18 roku życia uczeń przejdzie następujące etapy:

3—7 rok (wiek rozwoju umysłowego) — przedszkole (enseignement maternel). Jest to okres kształcenia zmysłów i wdrożenia do elementarnych technik poznania (mówienie, czytanie, pisanie, rysowanie, rachunki).

7—11 rok — nauczanie początkowe. Celem jego jest udoskonalanie i uściślenie elementarnych technik poznania oraz rozwinięcie sprawności spostrzegawczych, ekspresyjnych i działania.

11—15 rok — nauczanie średnie (enseignement secondaire), 1 szczebel. Szkoła tego stopnia nie będzie podzielona na różne działy, jak dotychczasowa szkoła średnia, lecz w każdej klasie obok wspólnego pnia nauki humanistycznej będzie zapewniona możliwość dodatkowej nauki przedmiotów według wyboru ucznia. Wypróbowanie swych sił w różnych przedmiotach umożliwi uczniom coraz dokładniejszą orientację.

15—18 rok — 2 szczebel szkoły średniej. Jest to okres determinacji. Na tym stopniu nauczanie jest bądź całodzienne (à plein temps) dla uczniów zaangażowanych w studiach o charakterze teoretycznym, zróżnicowanym na kilka kierunków (différents groupements optionnels), bądź o ograniczonej ilości godzin tygodniowych (à temps partiel) dla uczniów rozpoczynających już pracę w zawodzie i życiu praktycznym (de la branche professionnelle et de la branche pratique). Przejście z jednego stopnia do drugiego będzie odbywało się bez egzaminu. Po ukończeniu szkoły średniej uczniowie otrzymują dyplom uwzględniający postępy szkolne kandydata“[1]).

[1]) Oznacza to więc zniesienie tradycyjnego stopnia „bakałarza“, jedynie uprawniającego do studiów wyższych i uzyskiwanego na pod-

„Na różnych stopniach nauki obowiązkowej nauczanie będzie czynne i w miarę możliwości jak najwięcej zindywidualizowane. Przedszkole, już obecnie szeroko stosujące metody aktywne, będzie nadal rozwijało się w tym kierunku. Szkoła początkowa stanie się odtąd (dla wszystkich) szkołą przygotowawczą do dalszego kształcenia się. Programy jej ulegną zatem zmianie: można będzie znacznie odciążyć programy, wyłączając z nich dużo takich praktycznych lub teoretycznych wiadomości, których większość Francuzów nie miała sposobności przyswoić gdzie indziej, np. w dziedzinie arytmetyki i geometrii; uczynić bardziej konkretnym nauczanie przyrody, wprowadzić lub rozszerzyć ćwiczenia w sprawnościach ekspresyjnych, jak prace ręczne, muzyka i śpiew, rysunek i malowanie, tańce, gry sceniczne. W szkole początkowej można będzie już rozpocząć naukę obcego języka"...

„Na pierwszym szczeblu szkoły średniej pierwsze dwie klasy (klasy 6 i 5 dotychczasowych liceów i kolegiów) będą przeważnie klasami obserwacji, następne dwie (dotychczasowe 4 i 3) klasami orientacji. Każdy uczeń będzie przedmiotem dokładnej i różnorodnej obserwacji. Rozmaite dodatkowe zajęcia (options), które mu będzie wolno uprawiać i porzucać według własnego wyboru, pozwolą stopniowo określić jego zdolności, upodobania i możliwści. Nauka łaciny lub greki rozpocznie się dopiero w klasie 4, tak samo pogłębione, o charakterze humanistycznym, nauczanie języków obcych oraz pogłębione zajęcia w pracowniach innych przedmiotów.

Na drugim szczeblu w szkole całodziennej uczeń będzie miał możliwość wyboru między kierunkami (groupements optionnels): humanistycznym, przyrodniczym, mieszanym lub

---

stawie egzaminów, które odbywają się dwa razy na rok w specjalnych komisjach, składających się przeważnie z profesorów uniwersyteckich.

artystycznym[1]). W szkole o ograniczonej ilości godzin — wiadomości teoretyczne i kształcenie obywatelskie będą uzupełniać i równoważyć praktyczne wdrożenie do zawodu (apprentissage — terminatorstwo).

Metody aktywne, stosowane w ciągu całej szkoły średniej, zasadniczo zmienią charakter ćwiczeń i sprawdzania pracy uczniów. Ćwiczenia o charakterze kształcącym i zindywidualizowanym dopomogą rozwojowi spostrzegawczości, sprawności ekspresyjnych, logicznego rozumowania i refleksji. Czynności uczniów będą składały się tak z pracy indywidualnej jak z pracy grupowej. Nauczanie będzie wzbogacone praktyką ankiet, zbiorów, badań osobistych. Ćwiczenia tego samego typu będą wymagać odmiennego materiału naukowego; biblioteka, pracownia, filmy i płyty, drukarenka, ogród stanowią przy tym niezbędne pomoce naukowe. Podręczna biblioteka zastąpi w znacznym stopniu podręczniki.

Kontrola uczniów będzie rozróżniała między obiektywną oceną zdolności a wartościowaniem postępów ucznia i jego wysiłków. Będzie przy tym korzystała z współczesnych sposobów sprawdzania, jakie daje psychometria, testy, wykresy. Celem kontroli będzie ułatwienie młodzieży samopoznania i zastąpienie, o ile możliwe, współzawodnictwa przez autoemulację".

Nie trudno zauważyć, że pojęcia „orientacji", jako zasady „pierwszego szczebla szkoły średniej" i „determinacji", jako zasady „drugiego szczebla szkoły średniej", pokrywają się z naszymi pojęciami „zróżnicowania psychologicznego" i „zróżnicowania zawodowego", jako zasad szkoły II względnie III stopnia. Zupełnie jasne staje się to po przestudiowaniu rozpraw prof. H. Wallona, będącego autorem tych terminów oraz

[1]) Sprawozdanie to pomija kierunek techniczny. Tymczasem stopień „bakałarza technicznego" zasadniczo równouprawnionego z tradycyjnymi kierunkami bakalaureatu został już wprowadzony w życie w maju 1946 r. Patrz tygodnik „Enseignements" 1946, Nr 33.

czołowym współautorem projektu reformy. Zamiast „determinacja" używa on również terminu „orientacja zawodowa", którą przeciwstawia „orientacji szkolnej". „Orientacja zawodowa" jest to koncentracja przedmiotów nauczania naokoło pnia przyszłego zawodu. Orientację zaś „szkolną" charakteryzuje on w sposób następujący[1]). „Lata przejściowe dziecka ze szkoły początkowej do szkoły średniej są to lata, kiedy nauczanie niezbędnego minimum (choses indispensables) może już być uzupełnione nauczaniem o charakterze bardziej szczegółowym. Obok zajęć wspólnych dla wszystkich uczeń będzie miał możliwość rozmaitego wyboru zajęć dodatkowych. Na początku zajęcia te nie muszą jeszcze stanowić wyraźnie zróżnicowanych przedmiotów: zdolności do języków, do obserwacji zwierząt czy rzeczy, do rysunku, do geometrii, do muzyki będą wypróbowane przez zapał, który uczeń objawia dla różnorodnych zajęć o charakterze o tyle zabawowym, aby można było liczyć na normalne z jego strony zainteresowanie".

Z czasem „te dodatkowe zajęcia mogłyby ulec systematyzacji i krystalizacji w kierunku określonych przedmiotów nauki. Przejście to będzie tym łatwiejsze, im więcej nauczanie będzie przepojone tak zwanymi aktywnymi metodami i wykorzystaniem tego, co pedagogowie nazywają ośrodkami zainteresowań".

---

[1]) Patrz artykuł „L'orientation scolaire" (La Pensée, 1944, Nr 1, str. 44—50). W artykule tym H. Wallon przy określeniu „orientacji zawodowej" używa niefortunnego terminu „specjalizacja", ma jednak na myśli raczej koncentrację w naszym sensie, gdyż zadanie szkoły widzi w „ogólnym wykształceniu" (culture générale), „orientowanym" tylko na przyszłym zawodzie. Orientację zaś „szkolną" łączy H. Wallon z tym, co w powyższych rozdziałach nazwaliśmy „selekcją dynamiczną", która ma na celu nie tylko postawienie diagnozy, lecz przede wszystkim obudzenie i rozwinięcie właściwych zdolności młodzieży. „Poradnictwo zawodowe, powiada, winno objąć cały okres od 11—12 do 15—16 roku życia". Por. broszurę Wallona „Les principes de l'orientation à l'école et dans la profession", Paris 1945.

Czy ten radykalny projekt reformy będzie wprowadzony w życie? Na razie (w październiku 1945 r.) przekształcono paręset „szóstych" klas (tj. wstępnych klas licealnych) na eksperymentalne klasy „orientacji szkolnej" w sensie dopiero co scharakteryzowanym. Realizacja reformy w całości będzie wymagała przede wszystkim zmienienia rygoru tradycyjnego egzaminu maturalnego (na stopień bakałarza). A to zakłada rozwiązanie trudnego zagadnienia połączenia państwowego, laickiego systemu szkolnictwa ze „szkolnictwem swobodnym", faktycznie katolickim, gdyż dotychczasowa organizacja egzaminu maturalnego, przy której wszyscy kandydaci są egzaminowani na równi jako eksterniści, uznawana jest przez koła katolickie za główną gwarancję zasady „wolności nauczania". Uproszczone rozwiązanie, które przyświecało komisji Langevina na początku jej prac, mianowicie przywrócenie państwowego monopolu szkolnego, wprowadzonego 140 lat temu przez Napoleona i definitywnie zlikwidowanego na początku III Republiki, jest także mało prawdopodobne, jak i przeciwna możliwość — wyrzeczenia się przez „Uniwersytet Francji" (tj. państwowy system szkolnictwa) zasady laickości[1]).

3. Zasady a rzeczywistość. Polska reforma szkolna

W książce tej próbowałem przedstawić tendencje rozwojowe szkoły współczesnej posługując się przy tym obfitym materiałem porównawczym krajów demokratycznych. Jakie nauki można wyprowadzić z naszej charakterystyki struktury szkoły współczesnej dla reformy szkolnictwa w Polsce? Czy reforma ta, jak jest ona obecnie planowana i przeprowadzana, odpowiada postulatom szkoły demokratycznej?

Już przed wojną liczni autorzy wskazywali na to, że sytuacja szkolnictwa polskiego, wytworzona po reformie Jędrzejewicza (1932 r.), nie jest zadowalająca, a na niektórych od-

[1]) Por. moją książkę „Szkoła i demokracja na przełomie", rozdz. VI.

cinkach wprost alarmująca[1]). W moich uwagach na ten temat wyróżniłem zwłaszcza trzy słabe punkty przedwojennego systemu szkolnego, wymagające pilnej i stanowczej poprawy[2]).

Mimo że obowiązek szkolny trwał formalnie 7 lat, siódmy oddział szkoły powszechnej kończyło ze świadectwem mniej niż 15% dzieci z ogólnej liczby wstępujących do pierwszej klasy, szósty mniej niż 25%, piąty mniej niż 35%. W większych miastach odsetek ten był znacznie wyższy, natomiast na wsi malał alarmująco, obniżając się dla piątej klasy w wielu obwodach do 20%[3]).

Przyczyną tej wysokiej „śmiertelności szkolnej" był nie tylko odsiew uczniów wskutek powtarzania tej samej klasy, lecz także nieuczęszczanie dzieci do szkoły, mimo legalnego przymusu. Co było powodem tego lekceważenia przez ludność ustawy? Często lekceważenie jej przez władze, tj. brak szkoły w bezpośrednim sąsiedztwie, bezdroża, brak ubrania i obuwia, ale w pierwszym rzędzie — o ile chodzi o trzy wyższe klasy — powszechne przekonanie rodziców, że szkoła o niskim poziomie organizacyjnym nie daje starszej młodzieży tego, co usprawiedliwiałoby wysiłek i ofiary związane z uczęszczaniem do niej. Dlatego właśnie wysuwałem, jako jedyny skuteczny środek rzeczywistego, nie papierowego, podniesienia obowiązku szkolnego, postulat wyodrębnienia trzech wyższych oddziałów szkoły powszechnej w oddzielne zakłady, z jednoczesnym pod-

---

[1]) Por. B. Suchodolski: „Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej". W-wa 1937, oraz H. Radlińska (red.). „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych". W-wa 1937.

[2]) „Szkoła i demokracja na przełomie" rozdz. IX oraz „Szkoła powszechna" w III tomie „Encyklopedii Wychowania".

[3]) Cyfry zaokrągliłem raczej w kierunku ich podwyższenia. Oprócz cytowanych dopiero co prac opierałem się na badaniach swych uczniów z różnych obwodów wiejskich, z których wynika, że sytuacja scharakteryzowana dla roku 1934—35 w książce „Młodzież sięga po pracę" (wyd. Inst. Spraw Społ. 1938, rozdz. 8 i 9) w późniejszych latach mało się zmieniła.

niesieniem nauki w nich o jeden rok oraz nowego planowania sieci szkolnej tak, ażeby początkowe szkoły zachowały promień trzech kilometrów swego obwodu, szkoły zaś dla starszej młodzieży były szkołami zbiorczymi, obsługującymi obwód o promieniu 10—15 kilometrów. Szkoły te muszą być „szkołami drugiego stopnia“ w ustalonym w tej książce sensie, tj. szkołami o poziomie nie niższym od niższych klas tradycyjnej szkoły średniej. Muszą zatem być „dużymi“ szkołami o licznym gronie nauczycielskim, co zapewniałoby możliwość nauki dodatkowych przedmiotów — języków obcych, stenografii, buchalterii itp. i organizację służby społecznej, z internatem, radą opiekuńczą, troszczącą się o dojazd młodzieży, dożywianie, obuwie, ubranie itp. Realizacja planu nowej sieci byłaby stopniowa: na początku (w wyniku tylko nowego wykorzystania istniejących budynków szkolnych) sieć tych szkół zbiorczych obejmowałaby na wsi te same 20—30%, które już przedtem faktycznie uczęszczały do wyższych oddziałów, natomiast po 5 latach rozbudowania sieci procent ten mógłby być podniesiony do 40, po dziesięciu do 60, po piętnastu zaś latach do 80. Wzorem mogłaby służyć wspomniana wyżej czechosłowacka „ustawa Benesza“ o rozbudowie tzw. „mieszczanki dla wsi“[1]). Oczywiście na początku szkoła ta musiałaby grupować młodzież selekcjonowaną, jak faktycznie selekcyjne, bo obejmujące nieznaczną mniejszość dzieci, były wyższe oddziały szkoły powszechnej. Tylko że selekcja ta byłaby nie przypadkowa, uwarunkowana takimi czynnikami, jak bliskość szkoły, wygodny dojazd, zamożność rodziców, lecz uporządkowana, dążąca do zapewnienia możności dalszego kształcenia przede wszystkim tym dzieciom, które potrafią najwięcej z niego skorzystać. Z rozbudowaniem sieci zbiorczych szkół drugiego stopnia będą one wciągały coraz większy odsetek dzieci, a zatem stopniowo traciły swój selekcyjny charakter. Będzie to

[1]) Patrz str. 26.

rzeczywiste, nie papierowe, upowszechnienie szkoły średniej do 15 roku życia. W międzyczasie obowiązkiem nauczycieli szkół początkowych pozostawałoby zachęcanie rodziców i dzieci do przestrzegania choćby siedmioletniego obowiązku szkolnego, a więc dla młodzieży, która nie dostała się do szkół zbiorczych, tworzenie przy szkołach grup o wyższym szczeblu nauczania — tak, jak to było w szkołach niżej organizowanych.

Z podniesieniem poziomu szkoły II stopnia i jej upowszechnieniem, a więc z przekształceniem jej na powszechną szkołę średnią, szkoła ta zajęłaby miejsce dotychczasowego gimnazjum, którego elitaryzm stanowił drugi ujemny punkt przedwojennego systemu szkolnego. Potrójne rozczłonkowanie tego systemu znacznie odbiegało od opisanego powyżej rozczłonkowania szkolnictwa krajów demokratycznych na trzy stopnie. Środkowy twór tego systemu — gimnazjum — nie było pomyślane jako drugi stopień szkoły powszechnej (intermediate education — według terminologii amerykańskiej), lecz jako szkoła „małej matury" dla uprzywilejowanej mniejszości młodzieży. Większość młodzieży miejskiej miała iść do gimnazjów zawodowych nie dających matury tak samo, jak większość zdobywców małej matury miała być skierowywana do szkół zawodowych wyższego stopnia (liceów). Inna sprawa, że to „odciążenie" szkoły ogólnokształcącej wiodącej do studiów akademickich, które było głównym motywem wyodrębnienia gimnazjum w osobny stopień, udało się tylko częściowo — z powodu szczupłych funduszów udzielanych szkolnictwu zawodowemu. Gimnazjum, tak pod względem swej struktury, jak treści, zostawało raczej okrojonym kadłubem dawnej szkoły średniej, niż szkołą zróżnicowania psychologicznego w ustalonym powyżej sensie. Dlatego nie udało się, mimo dużych wysiłków i wynalazczości autorów programów, przeprowadzić zasadniczego podziału między nauką w gimnazjum a nauką w liceum. Przeładowane programy licealne były dalszym ciągiem programów gimnazjalnych (np. matematyka,

biologia), bądź powtórzeniem ich w nieco rozszerzonym zakresie (np. historia, fizyka). Słuszny zamiar nadania temu podziałowi charakteru różnych postaw dydaktycznych rozbił się o nieuzasadniony psychologicznie podział wieku, gdyż ani 12—13, ani 16—17 rok nie stanowią lat przełomowych w rozwoju intelektualnym młodzieży. Przedwczesne (w 12—13 r.) zróżnicowanie zawodowe wprowadziło również nieuzasadnioną technicznie i gospodarczo różnorakość kwalifikacji między absolwentami gimnazjów i liceów zawodowych. Stanowi to trzeci słaby punkt przedwojennego systemu szkolnego.

Czy w życiu gospodarczym można wyznaczyć zasadniczo różne funkcje dla, powiedzmy, absolwenta handlowej szkoły dokształcającej, handlowego gimnazjum, liceum handlowego, wyższej szkoły handlowej? Wyraźnie oddzielić od siebie dają się tylko trzy podstawowe funkcje: kwalifikowanego robotnika, kierownika warsztatu (raczej wykonawcy), organizatora i przodownika przedsiębiorstwa (raczej twórcy). Toteż w większości krajów istnieją tylko trzy poziomy kształcenia zawodowego: wyższe, średnie, powszechne. Różnice poziomów, które istnieją np. we Francji między Ecoles Nationales d'Arts et Métiers a liczniejszymi écoles pratiques de commerce et d'industrie lub w Anglii między junior technical a technical high school są pozostałościami historycznymi z okresu, kiedy szkolnictwo zawodowe dopiero powstawało i swoją — zresztą bardzo nieliczną — klientelę zbierało wśród młodzieży różnego wieku (i różnego poziomu „ogólnego wykształcenia"). Toteż w Anglii ostatnia ustawa (1944 r.), jak widzieliśmy, zostawia tylko technical high school jako średnią szkołę zawodową obok wyższej szkoły zawodowej i powszechnej szkoły zawodowej (county college). Tak samo sprawa stoi w Europie Środkowej — Niemczech, Austrii, Czechosłowacji, Szwajcarii albo też na Wschodzie — w Z. S. R. R., gdzie po ciekawych poszukiwaniach i próbach pierwszych 15 lat rewolucji ustaliły się trzy główne poziomy kształcenia zawodowego: powszechny (kursy

i niższe szkoły fabryczne), średni („technikumy") i wyższy („wtuzy"). Nadmierna rozmaitość poziomów szkolnictwa zawodowego była w Polsce poważną przeszkodą na drodze jego rozbudowania. Samo życie narzucało bardziej przejrzysty i prosty schemat: a) powszechna (dokształcająca) szkoła zawodowa dla młodzieży pracującej, b) pełnodzienna szkoła zawodowa — obydwa typy szkoły dla młodzieży o 15—18 r. życia, c) wyższa szkoła zawodowa.

Do tych trzech głównych punktów sprowadzały się moje uwagi krytyczne o szkolnym systemie przedwojennym, sformułowane przeze mnie jeszcze w 1937—38 r. Zawierały one nie samą krytykę, lecz wskazówki konstrukcyjne na temat niezbędnych w przyszłości zmian. Toteż kiedy dowiedziałem się o pierwszym powojennym projekcie reformy szkolnej, ogłoszonym na Zjeździe Oświatowym w Łodzi r. 1945, witałem ten projekt jako idący w kierunku, który uważałem za jedynie wskazany. Według tego projektu wyższe oddziały szkoły powszechnej miały być zastąpione przez upowszechnioną szkołę średnią, na której miała się opierać wyższa szkoła średnia, wykraczająca już poza obowiązek szkolny. Szkoła jednolita miałaby więc schemat: 5+3+4, co tylko nieznacznie odbiegałoby od proponowanego przeze mnie schematu 4+4+4, tym bardziej, że wiek szkolny miał być obniżony o jeden rok. Co prawda, w projekcie tym pominięta była sprawa, którą uważałem za podstawową, mianowicie, że powszechna szkoła średnia powinna być oddzielona od szkoły początkowej, musi stanowić oddzielny zakład, aby stać się upowszechnionym gimnazjum nie na papierze tylko, lecz w rzeczywistości. Byłem pewny jednak, że kiedy dojdzie do realizacji upowszechnienia szkoły średniej, kwestia ta będzie rozstrzygnięta w pozytywnym sensie. Mamy przecież przykład ostatniej ustawy angielskiej, realizującej hasło upowszechnienia wykształcenia średniego (secondary education for all). Aby reforma ta nie sprowadziła się do samego tylko przemianowania dawnych

„oddziałów“ na „klasy“, nowa ustawa stanowczo wymaga wyodrębnienia nowych powszechnych szkół średnich w oddzielne zakłady stojące pod względem pomieszczeń, liczby dzieci na jednego nauczyciela, kwalifikacji nauczycieli i kierownictwa na poziomie dotychczasowych gimnazjów (grammar schools). Przypuszczałem, że za wzór dla omawianego projektu służyła sowiecka „niepełna szkoła średnia“ (tzw. „siemiletka“), łącząca dotychczas w jednym zakładzie szkołę początkową i niższe klasy szkoły średniej (4+3). Wszak wiedziałem, że w związku z postawionym po wojnie w Z. S. R. R. zadaniem upowszechnienia siedmioletniej szkoły również i na wsi (aż dotąd „siemiletka“ jest jeszcze przede wszystkim powszechną szkołą miejską) koła pedagogiczne w Rosji dyskutują właśnie kwestię wyodrębnienia wyższych klas niepełnej szkoły średniej w oddzielne zakłady mające charakter szkół zbiorczych. Akademia Nauk Pedagogicznych w Moskwie opracowała podczas wojny projekt rozczłonkowania systemu szkolnego według schematu 4+4+4 z tym, że każdy stopień ma stanowić oddzielny zakład, motywując to koniecznością podniesienia poziomu II i III stopnia szkół, zwłaszcza na wsi, gdzie muszą one mieć charakter szkół zbiorczych[1]).

Że upowszechnienie szkoły średniej najprawdopodobniej pójdzie drogą rozbudowywania sieci zbiorczych szkół II stopnia, utwierdziły mnie w szczególności słowa vice-ministra oświaty Wł. Bieńkowskiego, całkowicie zgadzające się z wysuniętymi w tej książce postulatami.

---

[1]) Konieczność wyodrębnienia w obwodach wiejskich klas V—VII w osobne szkoły zbiorcze była mocno podkreślona w ciekawej dyskusji zapoczątkowanej przez artykuł Aleksandrowa w Nr. 50 „Uczitielskoj Gaziety“ w r. 1946. W związku z zapowiedzianym przedłużeniem II szczebla szkoły średniej o jeden rok przewiduje się również, w zależności od miejscowych warunków, wyodrębnienie klas VIII—XI w oddzielne zakłady o przywróconej nazwie „gimnazjów“.

„Podniesienie poziomu szkoły wiejskiej, mówił na zjeździe Wł. Bieńkowski, jest zagadnieniem innego rzędu niż jej upowszechnienie... Aby szkoła wiejska mogła odpowiadać szkole miejskiej, musi dokonać się koncentracja. Nie gęsta sieć szkółek o jednym czy dwu nauczycielach, lecz rzadsza sieć szkół wyżej zorganizowanych, rozporządzających dostateczną liczbą nauczycieli, pomocy naukowych itd. Sprzeczność między tymi dwiema tendencjami jest podstawową antynomią, jaką musi rozwiązać projekt reformy ustroju szkolnego. Rzadka sieć szkół wyżej zorganizowanych czyni je niedostępnymi ze względu na odległość, jaką przebywać musiałoby codziennie dziecko. Gęsta sieć szkół będzie utrzymaniem dotychczasowego stanu rzeczy. Przy rozważaniu tego zagadnienia musimy uznać pewną ogólną zasadę: szkoła może iść do wsi tylko do pewnej granicy, określonej względami demograficznymi. W pozostałej części wieś musi przyjść do szkoły. Należy przezwyciężyć głęboko zakorzeniony nawyk, który stał się w wielu wypadkach częścią poglądu na świat, że dziecko wiejskie może kończyć tylko tę szkołę, która znajduje się w jego wsi. Bez stworzenia obiektywnych warunków, umożliwiających dziecku wiejskiemu naukę poza granicami jego rodzinnej zagrody, bez stworzenia społecznej, psychicznej atmosfery skłaniającej do przezwyciężania trudności w tym kierunku — nie zostanie usunięte upośledzenie wsi pod względem dostępu do oświaty i dziecko wiejskie tylko wyjątkowo będzie trafiało do szkoły średniej czy wyższej. Teoretyczne rozwiązywanie, jakie nasuwałoby się tutaj, polega na tym, iż szkoły wiejskie o 2 i 3 nauczycielach realizują program kursu propedeutycznego pierwszych pięciu klas, po czym dziecko przejść winno do szkoły zbiorczej 8-klasowej, gdzie obecność dostatecznej liczby i dostatecznie kwalifikowanych nauczycieli umożliwi realizację programu na po-

ziomie odpowiadającym szkole miejskiej. To ma być przeciętna reguła“[1]).

W ciągu 1945—46 r. pierwotny plan polskiej reformy szkolnej został sprecyzowany. Opracowany przez Ministerstwo Oświaty projekt nowej ustawy szkolnej, w głównej treści ogłoszony w prasie i wprowadzony już w życie od nowego roku szkolnego, nie mówi o upowszechnieniu gimnazjum. Gimnazjum, jako środkowa część systemu szkolnego, zostaje skasowane i zastąpione przez szkołę powszechną, która przedłużona o jeden rok otrzymuje nazwę szkoły podstawowej. W ten sposób wrócono do dawnego „8+4“ planu, wysuwanego w latach walki o reformę szkolną przez Zarząd Związku Nauczycielstwa Polskiego. Plan ten był wówczas ostro zwalczany przez konserwatywne koła akademickie, broniące tradycyjnej ośmioletniej szkoły średniej. Reforma Jędrzejewicza stanowiła kompromis między tymi sprzecznymi poglądami. Dlaczego obecnie wrócono do tego „8+4“ planu, który w okresie życia poprzedniego pokolenia był rozpowszechniony w Stanach Zjednoczonych, brytyjskich dominiach, Norwegii i od którego, jak widzieliśmy w I rozdziale tej książki, we wszystkich tych krajach odstąpiono jako od nie odpowiadającego postulatom szkoły demokratycznej, odstąpiono na korzyść potrójnego rozczłonkowania systemu szkolnego? Czy dlatego, że Ministerstwo, przewidując ogromny wysiłek i długi okres czasu, których niewątpliwie będzie wymagało upowszechnienie gimnazjum do 15 roku, nie chciało w rzetelności swojej nadawać szkole powszechnej niewłaściwego miana szkoły średniej? Jak widzieliśmy, rzeczywiste, nie papierowe, upowszechnienie szkoły średniej do 15 roku wymagałoby w stabilizowanych „pokojowych“ warunkach przynajmniej 15—20 lat. Czy jednak rze-

[1]) Por. wydawnictwo „Ogólny Zjazd Oświatowy w Łodzi“. Warszawa 1945, str. 69—70. — Nie mam nic do dodania do tych trafnych słów. Dlaczego nie jest wskazane, aby szkoła zbiorcza była „ośmioklasówką“, o tym podaję zaraz dalej.

czywista, nie papierowa, realizacja chociażby tylko ośmioletniej „szkoły podstawowej" będzie wymagała mniejszego wysiłku i krótszego czasu? Doświadczenie lat przedwojennych wyraźnie pokazuje, że dopóki większość szkół wiejskich będą stanowiły jedno czy dwuklasówki, żadne ustawowe podniesienie lat obowiązku szkolnego i żadne administracyjne zaostrzenie przymusu nie potrafi zmienić faktu, że ze 100 dzieci wstępujących do 1 oddziału mniej niż 25 uczęszcza do wyższych grup — 5, 6, 7 oddziału. W miastach uczęszcza do wyższych oddziałów znacznie większy odsetek — od 50 do 60% wstępujących do 1 oddziału, ale opuszcza szkołę ze świadectwem ukończenia pięciu i więcej oddziałów tylko 35—30% dzieci. Pomijając takie przyczyny, jak brak ubrania, obuwia, komunikacji, specjalną przyczyną tego odsiewu w pierwszym wypadku jest lekceważenie szkoły przez młodzież i rodziców, w drugim zaś — brak zróżnicowania psychologicznego. Dlatego też w Stanach Zjednoczonych badania St. Halla z r. 1900 dały analogiczne wyniki (25% dochodzących do 8 klasy), mimo że warunki materialne były niewątpliwie lepsze. Wszystkie te przyczyny dadzą się wyrównać tylko przez organizację szkół dla młodzieży (11—15 r.) jako dużych szkół zbiorczych o licznym personelu nauczycielskim, zaopatrzonych w internat i organizujących dojazd uczniów i ich dożywianie oraz pomoc ubraniową dla potrzebujących. Przy odpowiednim doborze sił nauczycielskich takie szkoły same osiągną poziom dotychczasowych szkół średnich niezależnie od nazwy.

Jak widzimy, kwestia rzeczywistego podniesienia obowiązku szkolnego, tzn. skutecznego zwalczania „szkolnej śmiertelności" (w obydwu jej postawach dezercji i drugoroczności) pokrywa się z kwestią upowszechnienia szkoły średniej. Tylko upowszechnienie szkoły średniej potrafi skutecznie przeciwdziałać odsiewowi młodzieży. Zrozumieli to pedagogowie amerykańscy i angielscy zastępując szkołę elementarną

dla starszej młodzieży przez junior high school, względnie modern school jako powszechną szkołę średnią.

Co prawda, projekt nowej ustawy idzie w kierunku zastąpienia wyższych oddziałów szkoły podstawowej przez szkoły zbiorcze. „Szkoła podstawowa ma — według opracowanego projektu — być jednolitą, a wszystkie jej klasy mają być jednoroczne". Projekt „znosi dotychczasowe szkoły niżej zorganizowane o jednym i dwóch nauczycielach jako szkoły samodzielne, realizujące pełny program szkoły powszechnej, a tworzy szkoły niepełne o 1 i 2 nauczycielach, wykonujące program 4 oraz 5 lub 6 klas szkoły powszechnej. Dzieci ze szkół niepełnych obowiązane są uczęszczać do klas wyższych szkoły zbiorczej, przy czym droga piesza dla nich może być przedłużona do 4 km decyzją Inspektoratu Szkolnego. Obniża się wydatnie liczba dzieci na jednego nauczyciela w obwodach wiejskich o małej gęstości zaludnienia, ażeby na tej drodze osiągnąć wyższy stopień organizacyjny szkół. Przy liczbie dzieci w obwodzie od 35 do 50 powstanie szkoła niepełna o jednym nauczycielu, od 50 do 70 szkoła o dwóch nauczycielach, przy 70 do 100 szkoła o trzech nauczycielach, a zatem obciążanie nauczyciela dziećmi w tych obwodach wynosić będzie od 20 do 30 dzieci na nauczyciela. W szkołach wyżej zorganizowanych przewiduje się obciążenie 40 dzieci na nauczyciela". „Na tej drodze, dodaje Minister Oświaty w swym streszczeniu projektu reformy, dekret pragnie stworzyć jednakowe co do swej wartości programowej szkoły podstawowe dla wsi i miasta"[1]).

Porównajmy pod względem ich skuteczności obydwie drogi — drogę projektu Ministerstwa i powyżej przeze mnie sformułowaną drogę. Pierwsza wprowadza „jednakowość" w szkolnictwie przez połączenie dwu klas gimnazjalnych ze szkołą początkową w jednym zakładzie „szkoły podstawowej", co jest

[1]) Cytuję przemówienie Ministra Cz. Wycecha według streszczenia ogłoszonego w prasie.

na ogół niewątpliwym „wyrównaniem w dół". Druga chce realizować równość szans dla wszystkich dzieci (miast i wsi) przez wyodrębnienie wyższych klas szkoły powszechnej w oddzielny duży zakład, umożliwiający naukę na podstawie nie tyle „jednakowości", ile zróżnicowania psychologicznego (tzn. zróżnicowania nauki według zdolności i potrzeb młodzieży). Jest to podniesienie dawnych klas szkoły powszechnej do poziomu nie tylko dorównywującego, lecz raczej przewyższającego przeciętny poziom niższych klas dawnego gimnazjum, jest więc „wyrównaniem w górę". Ale ta druga droga jest kosztowniejsza i dłuższa, powiedzą niecierpliwi zwolennicy jednakowości. Wątpię jednak, ażeby rozbudowanie sieci szkół zbiorczych, osiągalnych dla wszystkich dzieci w odległości 4 km, a więc posiadających oprócz normalnych 8 klas jeszcze ewentualnie parę klas równoległych dla uczniów niepełnych szkół, było mniej kosztowne i wymagało mniej czasu, niż rozbudowanie sieci szkół II stopnia w ustalonym powyżej sensie o obwodzie promienia 10 km. W obu wypadkach jest to sprawa kilkunastu przynajmniej lat olbrzymiego i wytrwałego wysiłku jednocześnie na kilku odcinkach: budownictwa w ścisłym sensie, kształcenia nauczycieli, produkcji podręczników i innych pomocy naukowych. Przypuszczam, że organizacja dojazdu uczniów i org. internatów dla starszej młodzieży będzie tańsza i praktyczniejsza, niż rozbudowanie sieci szkół zbiorczych w promieniu 4 km. Z drugiej zaś strony, projekt zostawia szkoły o 1 i 2 nauczycielach wykonujące program 4 oraz 5 lub 6 klas szkoły powszechnej. Jeżeli aż dotąd do 5 oddziału takich szkół uczęszczało tylko 20% uczniów, to gdzie jest gwarancja, że odsetek ten powiększy się znacznie w przyszłości? Zaostrzenie samego przymusu mało tutaj pomoże. Mimo „jednakowości programu" — rzeczywistej równości szans kształcenia nie będzie. Ale, powiedzą, tym bardziej nie będzie jej przy realizacji drugiego planu. Według bowiem planu „szkoła drugiego stopnia" rozpocznie od tego, że będzie

obejmowała tylko 20% starszej młodzieży i dopiero po 15—20 latach potrafi wciągnąć, powiedzmy, 80%. Więc 20% młodzieży w wieku 11—15 lat zostanie nawet w końcu realizacji tego planu poza szkołą. A jeżeli sieć szkół II stopnia nie będzie rozbudowana w należytym tempie? Wówczas obowiązek szkolny na wsi sprowadzi się do 4—5 lat szkoły początkowej. Obawa ta, jak wiadomo, stanowiła główny argument wysuwania przez Związek Nauczycielski w latach 1927—32 schematu „8+4". Lecz może słuszna wówczas, nie jest ona uzasadniona obecnie, kiedy żaden rząd nie będzie już w stanie oprzeć się postulatom demokracji. Poza tym, jak dopiero co wspomnieliśmy, rozbudowanie sieci szkół zbiorczych będzie wymagało niemniej czasu oraz niemniejszego wysiłku niż sieci szkół II stopnia. W szkołach początkowych pozostaje obowiązek tworzenia grup młodzieży starszej, nie uczęszczającej do szkół II stopnia. Grupy te będą przerabiały uproszczony program szkoły II stopnia. Jednakowości nie będzie, ale przecież nie będzie jej i według projektu Ministerstwa przewidującego jako zjawisko n o r m a l n e istnienie grup o programowym poziomie 5 i 6 klasy w szkołach o jednym i dwóch nauczycielach (tzn. tych samych jedno- i dwuklasówkach). „Jednakowość co do programu" będzie fikcyjna, nie przeszkodzi ona krzyczącej nierówności wykształcenia co do poziomu. W naszym planie natomiast istnienie grup starszej młodzieży przy szkołach początkowych ma charakter wyraźnie tymczasowy i anormalny: z czasem grupy te będą coraz mniej liczne i obejmować będą w wyjątkowo upośledzonym terenie dzieci, które tymczasowo z powodu niewygodnej komunikacji i słabego zdrowia nie będą mogły korzystać ze szkoły II stopnia. Czy nie rzetelniej i skuteczniej przyjąć za punkt wyjścia realizacji reformy szkolnej fakt, którego istnieniu nikt nie zaprzecza, mianowicie, że obecnie tylko przeciętnie 20% dzieci na wsi uczęszcza do wyższych klas szkoły powszechnej? Wychodząc z tego faktu, a nie z oderwanego postulatu ośmioletniego obo-

wiązku szkolnego, należałoby zobowiązać władze miejscowe do opracowania szczegółowych planów rozbudowania sieci szkół II stopnia, które by w ciągu kolejnych ustalonych okresów (trzy- czy pięcioletnich) podniosły odsetek dzieci korzystających z kształcenia rzeczywiście, a nie rzekomo średniego, do 40, 60, 80%, i po zatwierdzeniu tych planów wspólnym wysiłkiem samorządów i rządu zabrać się do ich realizacji. Równość tak ujęta będzie mozolnym procesem wyrównania szans kształceniowych, za to będzie wyrównaniem rzeczywistym, nie zadeklarowaną tylko jednakowością.

Mam wrażenie, że poza obawą, iż rząd i samorządy mogą zwolnić rozbudowanie sieci szkół średnich (II stopnia) na wsi, schemat „8+4" był umotywowany również obawą, że w razie „4+4+4" planu ludność wiejska wskutek właściwego jej bezwładu ograniczy się do posyłania dzieci do szkoły początkowej i tylko zamożniejsza mniejszość będzie korzystała z bardziej odległej szkoły II stopnia[1]). Obawa ta jest jednak pozbawiona wszelkich podstaw. Faktem (a nie tylko przypuszczeniem) jest, że masa chłopską nie posyła dzieci do wyższych oddziałów szkoły powszechnej przede wszystkim dlatego, że jest to szkoła marna. Powodzenie nielicznych obecnie, ale prosperujących gimnazjów wiejskich świadczy o tym, że chłopi potrafią ocenić szkołę o właściwym poziomie i nie szczędzić wysiłków dla jej utrzymywania. Po wojnie nie można już mówić o bezwładnej masie chłopskiej. Wszystko przemawia za tym, że dobra szkoła zjedna dla siebie ludność wiejską, mimo względnej odległości i że przy należytej, demokratycznej organizacji służby społecznej przy szkole (internatów, odżywiania, komunikacji, pomocy ubraniowej) koła rodzicielskie chętnie i skutecznie przyczynią się do jej funkcjonowania.

[1]) Chciałbym jeszcze raz przy okazji mocno podkreślić, że wysuwany przeze mnie plan jest „2+4+4+4", tzn. przedszkole (5—7 r.) + szkoła początkowa (7—11 r.) + szkoła II stopnia (11—15 r.) + szkoła zawodowa lub licealna (15—18 r.).

W niemniejszym stopniu niż na wsi wskazane byłoby wyodrębnienie wyższych klas szkoły podstawowej w oddzielne zakłady w miastach. Projekt Ministerstwa przecież sam przewiduje, że wyższe klasy szkoły podstawowej będą miały programy o poziomie nie niższym, a raczej wyższym (bo o treści bardziej życiowej i zwartej), niż programy odpowiednich klas dawnej szkoły powszechnej i gimnazjum. Odpowiednio do tego kwalifikacje nauczycieli w tych klasach mają być również wyższe, niż na początkowym szczeblu szkoły podstawowej. W tym właśnie celu projektuje się organizację wyższych szkół pedagogicznych, podczas gdy licea pedagogiczne przygotowywałyby nauczycieli szczebla początkowego. Czy odpowiednio do odmiennych dydaktycznych i wychowawczych zadań II szczebla szkoły podstawowej nauczyciele tego szczebla nie powinni tworzyć osobnej wspólnoty pracy z własnym kierownictwem? W poprzednich rozdziałach uzasadnialiśmy również, dlaczego charakter pomieszczeń wyższych klas szkoły podstawowej musi być inny niż klas początkowych. Aby być na poziomie szkoły współczesnej, pomieszczenia te opłacą się dopiero wtedy, kiedy oddzielna szkoła będzie miała kilka klas równoległych wyższego szczebla, kiedy to będzie szkoła o dużej liczbie uczniów. Po co więc obciążać jeszcze kierownictwo tej szkoły, a także i bez tego już liczny zespół jej nauczycieli, dodatkową troską o klasy początkowe? W mieście, niemniej niż na wsi, szkoła początkowa powinna być w jak najbliższym sąsiedztwie uczęszczających do niej dzieci. Na odwrót, dogodna komunikacja miejska upraszcza dla starszych dzieci uczęszczanie do szkoły odległej, a więc pozwala na stworzenie dużych, zbiorczych szkół II stopnia.

Zrozumiała i konieczna w warunkach zniszczeń i wszelkiego rodzaju braków powojennych fala wyrównawcza w dół z czasem zmieni się na mocniejszą niż kiedykolwiek falę podniesienia poziomu szkolnictwa w górę. Wtedy wyodrębnienie drugiego szczebla szkoły podstawowej w oddzielną szkołę dru-

giego stopnia — według wzoru Stanów Zjednoczonych, Anglii, Czechosłowacji, a z czasem Francji, a także na pewno również i naszego wschodniego sąsiada — stanie na porządku dziennym. Czy nie można by było już teraz, w ramach nowej ustawy o szkole podstawowej, pozwolić niektórym miejscowym władzom szkolnym, miejskim i powiatowym, na opracowanie szczegółowych planów rozbudowania sieci szkolnej w ciągu dwóch kolejnych pięciolatek na podstawie wyodrębnienia 4 wyższych klas szkoły podstawowej w oddzielne zakłady zbiorcze? Plany te po przedyskutowaniu ich w miejscowych organizacjach nauczycielskich oraz zainteresowanych samorządach i po zatwierdzeniu ich przez Ministerstwo byłyby realizowane z tym, że sumy potrzebne na ich realizację byłyby asygnowane przez Ministerstwo według tego samego klucza (najwłaściwiej: liczba dzieci obsługiwanych przez szkołę podstawową), co i w terenach realizujących nową ustawę na podstawie niepodzielnej szkoły podstawowej. Taka próba już po pięciu latach pokazałaby, jaka droga potrafi skuteczniej przeciwdziałać „szkolnej śmiertelności" (tj. dezercji i odsiewowi) oraz podnieść poziom szkolnictwa. Przekonamy się w sposób doświadczalny, czy w Polsce rzeczywiście istnieją jakieś specjalne warunki przeszkadzające jej pójść drogą, którą idą prawie wszystkie inne państwa demokratyczne. Nie bójmy się rzekomej nierówności, która wytworzy się w terenach stosujących tę czy inną drogę. Pamiętajmy raczej, że równość nie jest jednakowością łatwo osiągalną jednym posunięciem pióra — na papierze, lecz mozolnym procesem wyrównywania najrozliczniejszych niesprawiedliwości od dawna tkwiących w szarej rzeczywistości.

Przechodząc do innych części projektu nowej ustawy szkolnej niewiele już mamy do powiedzenia — nie dlatego,

żeby dotykały one zagadnień drugorzędnych, lecz dlatego, że rozwiązują zagadnienia niemniejszej doniosłości w sposób wskazany w niniejszej książce. Wymienię tutaj upowszechnienie przedszkoli dla dzieci od 4 do 7 r. „Obowiązek zakładania i utrzymywania przedszkoli obciąża gminy wiejskie i miejskie, przy czym spełniają one ten obowiązek przez zakładanie i utrzymywanie jednego przedszkola na 30 dzieci w obwodzie lub przez subwencjonowanie przedszkoli społecznych".

Również całkowicie w kierunku postulatów niniejszej książki reorganizuje projekt ustawy III stopień szkoły dla młodzieży od 15 do 18 lat. Nauka we wszystkich szkołach na tym poziomie ma trwać 4 lata, obejmując trzy typy szkół: a) obowiązkową „średnią szkołę zawodową", b) licea zawodowe i c) licea ogólnokształcące. Wszystkie te szkoły opierają się na ośmioletniej szkole podstawowej. Obowiązkowa średnia szkoła zawodowa to dotychczasowa szkoła dokształcająca, tylko zreformowana w kierunku wyżej sformułowanych postulatów, nawet je przekraczająca. Nauka ma odbywać się w niej normalnie w godzinach rannych, 18 godzin tygodniowo. „Ukończenie tych szkół daje, oprócz praw w zakresie kwalifikacji zawodowej, prawo do studiów wyższych poprzez ukończenie kursu wstępnego na uniwersytetach lub do wstąpienia do skróconych 2-letnich liceów zawodowych". Jest to więc szkoła, która daje ogólne wykształcenie w ścisłej łączności i poprzez kształcenie zawodowe.

Pewne zastrzeżenia może wywołać tylko optymizm autorów projektu nowej ustawy, zresztą całkowicie zrozumiały w okresie rewolucyjnym, jaki obecnie przeżywamy. Oby tylko lepsze nie okazało się wrogiem dobrego!

Nowa ustawa angielska wprowadza dla szkolnych władz samorządowych obowiązek zakładania i utrzymywania przedszkoli (nursery schools) dla dzieci młodszych od 5 lat. Wprowadza także obowiązek zakładania i przymus uczęszczania do powiatowych kolegiów (county college), będących angielską odmianą obowiązkowej szkoły zawodowej — również do 18 roku życia, na razie jednak tylko w ciągu 8—10 godzin tygodniowo. Ale Anglia już od dawna posiada wspaniale rozbudowaną sieć przedszkoli (infant schools) dla dzieci 5—7 lat i od dawna już była w stanie wydawać na oświatę (łącznie w budżecie państwowym i budżetach samorządowych w przeliczeniu na jednego mieszkańca) sumę prawie dziesięciokrotnie większą niż Polska.

Wytyczne sformułowane w projekcie polskiej ustawy daleko prześcigają również wszystkie osiągnięcia Związku Radzieckiego — nawet wytyczne powojennej „piatiletki" w zakresie obowiązku szkolnego. Realizacja ich będzie zatem musiała być prawdopodobnie rozłożona na dłuższy okres czasu, co na pewno znajdzie swój wyraz w rozporządzeniach wykonawczych. Ale jako wytyczne konstrukcyjnej pracy na dalszą metę rozdziały projektu ustawy o przedszkolach i szkole III stopnia nie wywołują żadnych zastrzeżeń[1]). Usuwają one całkowicie obydwa ostatnie „słabe punkty" dotychczasowego ustroju szkolnego, o których była mowa na początku tych uwag. Ich przestudiowanie daje teoretykowi pedagogiki satysfakcję, której rzadko doznaje teoretyk przy badaniu ustawodawstwa. Nie tylko spełnia ono wszystkie jego postulaty, lecz idąc w ich kierunku wykracza daleko poza nie.

---

[1]) Nie znając pełnego tekstu projektu ustawy, nie wiem, czy uwzględniony został postulat uzasadniony w rozdz. V, aby w rozbudowaniu, utrzymywaniu i administracji szkolnictwa zawodowego, zwłasz-

cza obowiązkowej szkoły zawodowej, były dopuszczone do głosu organizacje społeczno-gospodarcze, jak związki zawodowe, izby rzemieślnicze, Samopomoc Chłopska, organizacje spółdzielcze. — Należy również spodziewać się, że nowa ustawa w szkolnictwie zawodowym będzie wymagała: 1) rozbudowania sieci dużych „średnich szkół zawodowych" dla młodzieży pracującej w rozlicznych zawodach, 2) komasacji nauki na 2—3 dni całkowicie wolne od pracy w fabryce. Obecna tymczasowa praktyka udzielania nauki po godzinach pracy w pomieszczeniu przy fabryce nie daje pożądanych wyników. „Średnia szkoła zawodowa" potrafi dać młodzieży pracującej ogólne wykształcenie tylko wówczas, jeżeli będzie mogła wyzyskać obok regularnej nauki i pozalekcyjne czynności młodzieży w ustalonym powyżej sensie. Ustawa powinna również uwzględnić ewentualność komasacji nauki na kilkanaście tygodni całodziennego uczęszczania dla młodzieży w małych miastach, lub pracującej w „wąskich zawodach" — według wzoru czeskiego. Por. przypis na str. 219-220.

SKOROWIDZ NAZWISK

Adler A. 51, 53, 194n., 204n.
Agazzi 98.
Aichhorn A. 202.
Aleksandrow 280.
Aleksandrowiczówna J. 252, 254.
Allport 208.
Astier 221.
Audemars M. 31.
Aurouze 129 n.

Baden-Powell 176.
Baley St. 195, 208.
Bally Ch. 104 n., 130, 138 n.
Beattie D. 21, 172.
Benesz 276.
Bieńkowski Wł. 280 n.
Bierdiajew N. 206.
Borisow 111.
Bühlerowa Ch. 29 n., 106, 194, 206 n.
Bühler K. 194, 206 n.

Chałasiński J. 55, 76, 170.
Claparède E. 123.
Condorcet, de Antoine-Nicolas 3.
Croce B. 35.
Czukowski K. 107.

Decroly O. 91, 95 n., 98, 100, 105, 112, 118, 121, 146 n., 148 n., 155.
Dewey J. 120, 123, 150, 230 n., 232.
Diesterweg 83.
Dottrens R. 98 n.
Durkheim E. 208.

Erisman K. 198.
Estkowski E. 87.
Ewergetow I. 89 n.

Falski M. 88.
Fischl H. 128.
Fisher 223, 226.
Ford 232.
Fourier K. 228.
Freud S. 51, 202, 204 n.
Froebel F. 94, 99.

Gentile G. 259, 261.
Glöckel O. 24, 61, 173, 211, 214.
Głębowicz Fr. 99.
Grandjouan 269.
Grotius H. 74.
Grzegorzewska M. 90, 105.
Gurwitch G. 74.

Hadow 19, 22, 37.
Hall Stanley 16, 283.
Hamaide A. 97.
Hartmann N. 206.
Hegel 191, 206.
Herbart 82 n., 154, 177, 260.
Herder J. 130.
Hildebrand R. 129.

Ichheiser G. 64.

Janżułowa M. 81.
Jacotot J. 81, 87.
Jaspers K. 200.
Jędrzejewicz J. 274, 282.
Jung C. 195.

Kenneth - Richmond W. 12, 21, 23, 172.
Kern A. 87, 90.
Kerschensteiner G. 32, 61, 207, 211 n., 213, 218, 229 n., 232, 236, 253.
Koffka K. 194.
Komeński 88.
Kormanowa Z. 269.
Korniszewski F. 99, 105.
Krahelska J. 128.
Kretschmer E. 193, 195, 208.
Kreutz M. 28 n.
Krieck E. 14, 121.
Kubski B. 88.

Lafendel L. 31.
Laisant C. 111.
Langevin P. 268.
Lapie P. 130.
Lay W. 83.
Lenin 145.
Leshaft P. 195.
Linke K. 126 n., 128, 147.
Livingstone R. 249, 266.
Lombardo-Radice G. 35, 48, 84, 87, 98, 129, 131n., 140n.
Love R. 12.

Łazurski A. 192n.

Maćkowiakowie J. i A. 98n., 105, 112.
Malenowska-Rewera M. 98n.
Margairas E. 98n.
Marx K. 228.
Meredith J. 268.
Meumann E. 83, 89.
Michalski K. 206.
Mirski J. 203.
Montessori M. 93n., 96n., 98n., 106, 114, 118, 147, 155, 262.
Morris W. 228.
Mounier E. 208.
Musilowie F. i V. 98n., 112.
Mysłakowski Z. 73.

Nawroczyński B. 39, 59n., 207, 258.
Norwood C. 23, 172, 175, 189.
Novikow I. K. 177.

Odrzywolski M. 194.
Otto B. 121.
Owen R. 228.

Parkhurst H. 155.
Percy E. 226.
Pestalozzi 81.
Pfister O. 51, 194, 203n.
Piaget J. 31.
Pilsatnek 162.
Pistrak M. 145.
Platon 125, 198, 200n.
Plotyn 206.
Płatek J. 73.
Prihoda V. 16, 98n., 190, 219
Przanowski Wł. 37, 163.

Radlińska H. 53, 76, 201, 215, 252, 274.
Radwan Wł. 59.
Reich E. 240.
Reininger P. 128.
Rosa A. 218.
Rostohar M. 84.
Rousseau J. J. 92n., 150, 155, 216.
Rowid H. 158.
Rubinsztein S. L. 55.
Ruskin J. 228n.
Russel B. 75.

Sanderson W. 176, 228.
Satarow 111.
Schmid J. 81, 83.
Sokrates 125.
Sołowjowa J. 98.
Sośnicki K. 128.
Spencer H. 155.
Spranger E. 194, 197, 200.
Stalin 145.
Stern W. 193n., 200.
Strumiłło T. 268.
Suchodolski B. 274.
Szimbiriow 145.
Szuman S. 123, 196n.

Tawney R. H. 20.
Taylor P. 21, 172.
Tichiejewa J. 98.
Tołstoj Lew 12, 81, 87, 89n., 106, 259, 261.

Walicka-Chmielewska A. 53.
Wallon H. 273.
Wells H. G. 176, 228.
Wexberg E. 195.
Wittman J. 99, 104, 109, 112.
Witwicki Wł. 200.
Wycech Cz. 284.

Zay J. 57.
Znaniecki F. 195, 208.
Zołotow 87.
Zylberberg J. 128.

Żukiewiczowa Z. 98n.

SKOROWIDZ TREŚCI

Akroamatyczna metoda 257, 259.
aktywność 179.
algebra 164.
amerykański (USA) system szkolny 17, 115, 170, 231, 244n.
analfabetyzm 210.
anarchizm 228.
angielski system szkolny 19, 116, 171n., 221nn., 224nn., 232, 243, 278, 291.
animizm 31.
artyficjalizm 31.
austriacki system szkolny 23, 173, 214n., 220.

Bajka 106n., 122.
belgijski system szkolny 243.
bezrobocie młodzieży 242, 245
biogenetyczne prawo 148.
biologia 164, 182.
biologizm 147.
błędy językowe 139.

Całości zasada, p. zasada c.
charakter 192n.
chemia 182.
czechosłowacki system szkolny 25, 174, 217nn., 239nn., 250.

Daltoński plan 155, 180, 216, 263.
demokratyzm 7n.
determinizm 31, 198.
dogmatyzm 166, 182n.
dualizm nauczania i wychowania 259.
dualizm szkoły ludowej i średniej 14.
duński system szkolny 27, 239n.
dusza a duch 206.
dydaktyka 166, 168, 258nn 261; d. ogólna 257, 263n., 267; d. nowa 176, 259n., d. szkolna 80.
dyletantyzm 167, 183.

Egocentryzm 31.
ekonomia 180; e. polityczna 219.
ekstrawertyk 195.
elementarz ruchomy 107n.
epizod 38, 122, 125nn., 128, 150n., 156.
epizodyczny kurs nauki 35, 124, 127n.
Eros 201.
erotematyczna metoda 257, 259.

Fantazja 35.
fazy rozwojowe 28n., 31.
filozofia 180.
finalizm 31.
Fisher Act 223, 226.
fizyka 182, 218.
formalizm w nauczaniu 134, 136.
formalne stopnie nauczania 154, 257.
francuski system szkolny 189, 221, 232, 269n, 274, 278.
furkacja 189.

Genetyczna metoda 257.
geografia 164n.
geometria 164.
gimnazjum 277n., 282.
globalna nauka czytania 101n., 104nn., 108nn., 112.
globalne nauczanie 33, 102, 105n., 111n., 118n., 146.
gra 45, 236.
gramatyka 130n., 136n., 142, 157nn., 160, 163, 166nn., 178, 184, 188.
gramatykalizm 136n.
gwara w szkole ludowej 129n., 133.

Hadow Report 19n., 22, 37.
harcerstwo 176.
herbartyzm 82.
heteronomia 36, 167.
historia 164n., 180, 182.
humanitaryzm 147.

Ideologia indywidualistyczna 10.
indeterminizm 198n.
indywidualizacja 78, 169n., 175, 180, 262.
indywidualność 169, 262n.
integracja 79, 262.
inteligencja 54; i. ogólna 50; i. potencjalna i efektywna 196.
internat 176.
introwertyk 195.

Jaźń, odkrycie j. 197, 201.
język 97, 138, 158, 180, 184n.; funkcje j. 138n., 158nn.

Kara 154n.; k. naturalna 155.
karność 37, 154, 175, 236, 260n.
katechetyczna metoda 257.
klasa początkowa 92, 112, 115nn.; k. społeczna 45.
kolektyw nauczycieli 177.
kompleksowe programy 142nn., 149, 151.
kompleksy 50n., 160, 175, 196n., 202n., 204n.
koncentracja, zasada k. w nauczaniu 42, 186, 188nn., 192, 209, 263; formy k. 189.
korelacja, zasada k. w nauczaniu 39, 164nn., 167nn., 171n., 174nn., 179, 185, 188n., 191n., 209, 213, 263; k. dynamiczna 165n., 186.
kółka uczniowskie 39, 45, 166n., 177n.
krajoznawcze studia dla nauczycieli 131.
kształcenie pozaszkolne 22; k. zawodowe 278.
kultura 39n., 42, 127, 151, 187, 190, 206; k. duchowa 153; k. osobowości 148.

kurs epizodyczny 35, 124n., 127n., 150.
kurs systematyczny 124n., 138, 142, 149n., 156n., 164, 166, 169, 179, 181nn., 186, 192.

Lekcja 50, 112n., 127, 168; l. wzorowa 258n.
liberalizm 8; l. konserwatywny 7, 9; l. demokratyczny, patrz neoliberalizm.
licea ogólnokształcące 290; l. zawodowe 290.
liceum 277n.
logiczny system nauki 152n., 179.
ludzkość 133, 147.

Majeutyczna metoda 259.
maksimum wykształcenia 12n.
marksizm 143nn.
matematyka 164, 180.
materiał dydaktyczny 163, 262.
materiał do pracy ręcznej 140n., 162; m. do zabaw 140.
metoda globalna 91n., 95nn., 100, 105, 118, 121.
metoda laboratoryjna 132.
metoda nauki czytania 33, 80n., 84nn., 99nn.; klasyfikacja metod n. cz. 85; m. syntetyczna n. cz. 85n., 89; m. analityczna n. cz. 85n., 88, 103; m. analityczno-synteyczna n. cz. 88, 91.
metoda naukowa 181nn., 186
metoda projektów 120n., 155, 167nn., 170.
minimum wychowania 12; m. wykształcenia 10.
mowa 96n.; funkcje m. 98.
myślenie 194.

Naturalizm 97.
nauczanie 137, 151n., 160, 162, 168, 175nn., 179, 183, 194, 260; n. globalne 33, 102, 105n., 111n., 118n., 146; n. łączne 118nn., 124n., 127n., 133nn., 138nn., 142nn., 146nn., 153n., 156, 169, 191, 262; n. początkowe 49, 124nn., 128, 150, 270; n. średnie 270.
nauczyciel 113, 183, 185, 258n., 264nn.; n. w szkole dokszt. 254n.; kształcenie nauczycieli 266nn.
nauka 143, 147, 152; n. elementarna 11; n. łączna 35, 38, 49; n. języka 138n., 143, 157n., 160, 177; n. o. kraju rodzimym 128; n. o literaturze 184; n. o społeczeństwie 144; n. obywatelska 219.
negacja destrukcyjna i negacja twórcza 191.
neoliberalizm 10.
niemiecki system szkolny 217
Norwood Report 23, 172, 189.

Obowiązek szkolny 10, 12, 66, 117, 209, 242n., 249, 251, 283.
obozy dla młodzieży bezrobotnej w St. Zjedn. 244.

organizacje uczniowskie 39, 45, 166nn.; o. u. w szkole sowieckiej 178.
orientacja zawodowa 273.
osobowość 32, 40n., 60n., 139, 148, 152n., 187, 190, 192nn., 197nn., 201., 205nn., 209, 214, 222, 229, 235nn., 239, 263.
ośrodki zainteresowania 96, 146, 148, 152, 273.
oświata pozaszkolna 44, 222, 225, 237n., 239n.; typy odbiorców o. p. 237n.

Pajdocentryzm 146, 149, 151nn., 200.
pamięć 194.
partycypacja, zasada p. w myśleniu 31.
pedagogika 155, 168; p. eksperymentalna 83; p. humanistyczna 207.
pedagogizm 81n., 84, 91, 112, 168, 258, 261.
pedantyzm 149, 151, 175.
personalizm 151, 153, 194, 208
podręcznik 38, 182, 186n.
polskie szkolnictwo 249nn., 253n., 274nn.
popędy 196n.
poradnictwo zawodowe 63n., 273.
pozalekcyjne czynności młodzieży 39, 45, 166nn., 177n., 185, 188, 214nn., 273.
praca 62, 141, 143, 166n., 212, 214, 227nn., 233n., 236, 252; p. ręczna (roboty ręczne) 134n., 137n., 140n., 160, 162n., 184n.; p. szkolna 29n., 34n., 45n., 50, 56, 60, 99n., 112nn., 115, 163n., 166, 176.
pragmatyzm 120n., 123n.
prawo biogenetyczne 148; p. do wykształcenia 12n.
problem 125.
program nauczania 52, 186, 188n.; p. czechosłowackich szkół dokszt. 218n.; p. angielskich ośrodków wychowawczych 243n.; p. obozów dla młodz. bezrob. w St. Zjedn. 245; p. szwajcarskiej szk. dokszt. 241.
projekt, p. metoda projektów.
przedmiot nauczania 130n., 143, 147, 156n., 164n., 168, 178, 180n., 184, 190n.
przedpokwitanie 149.
przedszkole 28, 33, 68, 92, 99, 114nn., 118, 140, 207, 257, 262, 270, 290n.
przyrodoznawstwo 179, 180, 212.
psychiczna struktura człowieka 196.
psychoanaliza 194, 202nn.
psychologia eksperymentalna 84, 89, 148, 192, 198, 200; p. humanistyczna 194; p. indywidualna 51, 176, 194, 202, 204n.; p. postaci 90, 194.
psychotechnika 54n., 63.

Rachunki, nauczanie początkowe rachunków 11.
racjonalizacja wytwórczości 235n.

regionalizm w pedagogice 130, 132.
równość 8n.; r. formalna 17.
różnicowanie psychologiczne, zawodowe, patrz: zróżnicowanie.
rysunek w nauczaniu 134n., 136nn., 140, 160n., 180, 184n.
rywalizacja 166.

Samokształcenie 44, 176, 217, 238, 263.
samorząd uczniowski 37n., 64, 158, 163, 175n., 185n., 214n.
samowiedza 153, 197n., 204n., 208.
selekcja 14, 22, 50, 52, 54n., 57n., 63, 171, 276; s. eliminująca i s. różnicująca 46, 75, 276.
settlement 224, program s. 224n.
slöjd 135n., 162.
słowo w nauczaniu 134, 137.
służba społeczna 56, 64n.
socjalizacja 74, 169, 262.
socjalizm 143, 228.
socjologia wychowawcza 76.
socjologizm 74, 76, 97n., 147.
solidarność 8n., 45.
sowiecki system szk. 177n., 223n., 231n., 278nn.
sport 31, 36, 45, 214.
sprawności ekspresyjne 34, 134.
sublimacja popędów 203.
synkretyczna metoda czytania 90.
synkretyzm myślenia dziecięcego 123.
system naukowy 181n.
system szkolny, patrz: systemy szkolne poszczególnych krajów.
systematyczny kurs nauki, patrz: kurs systematyczny.
szkolnictwo, rozczłonkowanie sz. 17; organizacja sz. 69; uspołecznienie sz. 73, 77; sz. publiczne 13.
szkoła, sz. aktywna 132, 134, 137, 167nn., 214; sz. bierna 112, 135n., 168; sz. dawna 160.
szkoła dokształcająca 18, 43, 209nn., 217nn., 222nn., 227nn., 233, 236nn., 241, 246n.; program szkoły d. 252nn.; sz. d. w Polsce 250nn.
szkoła dziecięca 33, 116; sz. elementarna 14n.
szkoła jednolita 7, 15, 28, 43, 46n., 63, 264n., 267; sz. j. w Polsce 279.
szkoła ludowa 11, 14; sz. na wsi 281, 287; sz. ogólnokształcąca 185, 187, 246, 248; sz. podstawowa 14, 282nn., 288; sz. powszechna 14, 210n., 240.
szkoła politechniczna 228, 231, 241.
szkoła pracy 143; sz. rolnicza 239, 241, 256; sz. średnia 11, 15, 209, 249, 270n., 277, 279nn.; sz. wyższa 15, 264.
szkoła zawodowa 43, 187, 212n., 220n., 231n., 235,

251, 290; typy sz. zawodowych w Polsce 279.
szkoła zbiorcza 20, 280n., 284n., 289.
szkoła, stopnie szkoły, pierwszy 33, 47, 118n., 194, 207, 262; drugi 35n., 50n., 194, 256, 263, 272, 285n., 288; trzeci 39n., 60n., 178nn., 209nn., 251, 263, 265, 272, 290.
szwajcarski system szkolny 220n., 232, 241n.
szwedzki system szkolny 220.

Śmiertelność szkolna 16, 46, 275, 283.
środowisko 47, 49, 53, 72n., 127, 191; ś. regionalne 71, 100, 129, 132n., 146, 150n., 153; ś. społeczne 53, 71, 74; ś. kulturowe 72, 191.
światopogląd 32, 60, 180, 183, 187, 197, 212.

Temperament 192n., 195.
testy 52, 55.
tradycja kulturowa 40, 190, 209, 229, 237; t. naukowa 181nn.
trockizm 143.
twórczość 56, 60, 167n., 176, 181, 199, 201, 205n.
typ psychiczny 50, 160, 192nn., 200, 263.
typologia Adlera 195; t. Junga 195; t. Leshafta 195; t. Wexberga 195; t. Znanieckiego 195n.
typologia osobowości Sprangera 200; t. o. Jaspersa 200n.; t. o. Baleya 208.

Uniwersytet 40.
ustrój szkolny, rozczłonkowanie u. sz. 17n., 46n., 66n., 270n.

Wartości duchowe 203nn.; w. kulturowe 153, 199n.
wczasy 40, 45n., 215n., 236, 238, 253.
wiek społeczny 215.
wolność jako zasada prawna 8, 10n.; wolność woli 198n., 205.
wspólnota pracy 36, 45, 99, 113, 169, 175.
współdziałanie 166n., 169, 215,. 236.
współpraca szkoły z rodziną 53.
współzawodnictwo 166.
wychowanie 34, 36, 44, 151nn, 155, 196; w. i nauczanie 176, 260; w. państwowe 45.
wycieczki 167.
wykształcenie 43, 176, 181, 187; w. ogólne 11, 15, 17, 32, 39, 42n., 45, 61n., 186, 190n., 209, 214, 237nn.; pojęcie w. o. 40n.; w. zawodowe 43, 213; dualizm wykszt. zaw. i og. 222nn.; jedność w. z. i w. o. 61n., 218, 224.
wyobraźnia 140.
wytwórczość 233; racjonalizacja w. 235.

Zabawa 29n., 32n., 35n., 38, 48n., 92, 94, 99n., 106, 114, 119n., 122, 140n., 157n., 164, 166, 176, 214nn., 236, 262.

zainteresowanie 148n., 150, 157, 180.

zasada całości w nauczaniu 112n., 128n., 164, 167, 169, 191, 209, 261n.

zawód 74, 184, 187, 212nn., 218, 228nn., 234, 236n, 278

zdolności 159, 175.

zróżnicowanie psycholog. 18, 23, 50n., 53nn., 66, 75, 156, 158, 161, 170nn., 174n., 187n., 272, 285; sposoby z. p. 57n.; amerykański system z. p. 170; angielski system z. p. 171n.; czechosłowacki system z. p. 174; wiedeński system z. p. 173.

zróżnicowanie regionalne 47n., 54, 65n., 128n.

zróżnicowanie zawodowe 18, 23, 61, 63, 66, 70, 156, 187n., 272.

1604

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO
BIBLIOTEKA

SPIS RZECZY

Str.

Przedmowa ... 5

Rozdział I. Co to jest szkoła jednolita ... 7

1. Demokratyczne zasady szkoły jednolitej ... 7
2. Rozczłonkowanie szkoły jednolitej na trzy stopnie 15
3. Wzrost wychowawczych i dydaktycznych zadań a psychiczny rozwój młodzieży ... 28
4. Wychowawcze i dydaktyczne zadania pierwszego stopnia szkoły ... 33
5. Wychowawcze i dydaktyczne zadania drugiego stopnia szkoły ... 35
6. Ogólne wykształcenie jako zadanie trzeciego stopnia szkoły ... 39
7. Troiste zróżnicowanie jednolitego ustroju szkolnego ... 46
8. Schemat szkoły jednolitej i warunki jej realizacji 66
9. Uspołecznienie szkolnictwa jako następstwo realizacji szkoły jednolitej ... 71

Rozdział II. Nauczanie początkowe jako nauczanie globalne ... 80

1. Pedagogizm szkoły powszechnej i pedagogiki XIX stulecia ... 80
2. Spór o najlepszą metodę czytania w XIX stuleciu 84
3. Co to jest globalna nauka czytania ... 90
4. Globalna nauka czytania jako składnik szerszego nauczania globalnego ... 104
5. Globalne nauczanie jako przebudowa wewnętrznej struktury klasy początkowej ... 112

Str.
Rozdział III. Istota i granice nauczania łącznego 118
1. Chronologiczne granice nauczania łącznego 118
2. Psychologiczne podstawy nauczania łącznego 121
3. Nauczanie łączne jako kurs epizodyczny nauki 124
4. Nauczanie łączne jako nauka o kraju rodzinnym 128
5. Nauczanie łączne i umiejętności ekspresyjne 133
6. Wypaczenia nauczania łącznego 142
7. Pajdocentryzm i personalizm 151

Rozdział IV. Zasada całości w nauczaniu na II i III stopniu szkoły 154
1. Organiczny charakter zasad pedagogicznych 154
2. Pierwszy szczebel systematycznego kursu nauki 156
3. Korelacja jako dynamiczne współdziałanie pomiędzy przedmiotami, nauczycielami i uczniami 164
4. Zasada korelacji i istota zróżnicowania psychologicznego 168
5. Drugi szczebel systematyczego kursu nauki 178
6. Zasada koncentracji i swoiste wykształcenie ogólne 183
7. Typ psychiczny i osobowość 192

Rozdział V. Szkoła dokształcająca zawodowa jako powszechna szkoła trzeciego stopnia 209
1. Wewnętrzny rozwój szkoły dokształcającej 210
2. Rozpowszechnienie szkoły dokształcającej 217
3. Problematyka szkoły dokształcającej 227
4. Trudności organizacyjne i tendencje rozwojowe szkoły dokształcającej 238
5. Szkoła dokształcająca zawodowa w Polsce 249

Rozdział VI. Uwagi końcowe 257
1. Dwie dydaktyki 257
2. Zasady a rzeczywistość. Projekt reformy szkolnej we Francji 269
3. Zasady a rzeczywistość. Reforma szkolna w Polsce 274

Skorowidz nazwisk 293

Skorowidz treści 296

BIBLIOTEKA
ASG
NAUKOWA
12988