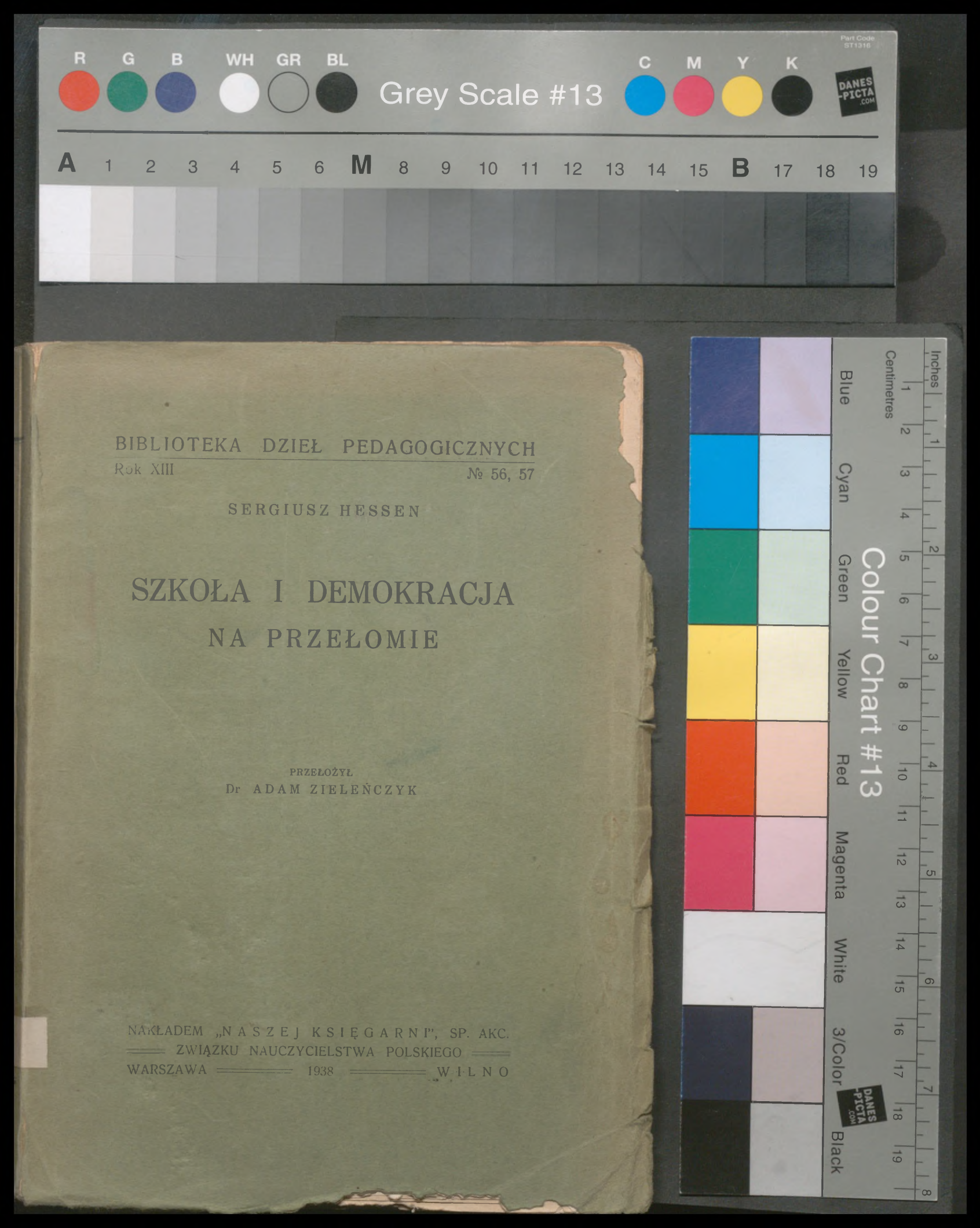


BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH
Rok XIII № 56, 57

SERGIUSZ HESSEN

SZKOŁA I DEMOKRACJA NA PRZEŁOMIE

PRZEŁOŻYŁ
Dr ADAM ZIELEŃCZYK

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI", SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA 1938 WILNO

BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH
Rok XIII № 56, 57

SERGIUSZ HESSEN

SZKOŁA I DEMOKRACJA NA PRZEŁOMIE

PRZEŁOŻYŁ
Dr ADAM ZIELEŃCZYK

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI", SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA 1938 WILNO

BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

30. **Anderson G. L.** Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych. Z przedm. H. Radlińskiej i P. Bovet'a. Tłum. z francuskiego H. Dobrowolska . . . . . 4.—
31, 32, 33. **Barker E.** Charakter narod. i kształtujące go czynniki. Tłum. z angielskiego I. Pannenkowa . . . . . 5.—
34, 35, 36. **Bühler Ch. dr.** Dziecięctwo i młodość. Geneza świadomości. Tłum. z niemieckiego W. Ptaszyńska . . . . . 12.—
37. **Patri A.** Nauczyciel w wielkim mieście. Tłum. J. Łaszczowa 1.50
38, 39, 40. **Dryjski A.** Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej. Biologia, psychologia, pedagogika . . . . . 11.—
41, 42. **Dziecko wsi polskiej.** Próba charakterystyki. Praca zb. pod red. M. Librachowej 4.—
43. **Washburne C.** Przystosowanie szkoły do dziecka. „System Winnetki". Przeł. J. Prechner 4.—
44. **Dobrowolski S.** System klasowy i system pracowniany. Z doświadczeń w Lic. Krzem. 4.—
45, 46. **Szuman S.** i **Skowron S.** Organizm a życie psychiczne 8.50
47. **Zylberberg J.** Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal-demokratów . 1.20
48, 49. **Dąbrowski K.** Nerwowość dzieci i młodz. 7.50
50. **Markinówna E.** Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne . . 4.—
51. **Kerschensteiner G.** Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Przeł. A. Tom. Z portretem i autobiografią Kerschensteinera, tł. przez T. Radońskiego 4.50
52. **Grzywak-Kaczyńska M. dr.** Powodzenie szkolne a inteligencja. Z przedm. E. Claparède'a 3.50
53, 54. **Dryjski A.** Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu . 7.50
55. **Döring N. O.** Główne kierunki nowoczesnej psychologii. Tł. z niem. S. Dąbrowski . 3.—
58. **William White.** Higiena psychiczna wieku dziecięcego. Z przedm. prof. dr S. Baleya. Tłum. z angielskiego dr R. Czaplińska-Mutermilchowa 3.50
59, 60, 61. **Chmaj L.** Prądy i kierunki pedagogiki współczesnej . . . . . (w druku) —.—

Nr nr 3, 4, 5, 12, 15, 16, 17, 22 — wyczerpane.

SZKOŁA I DEMOKRACJA NA PRZEŁOMIE

BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH
Rok XIII № 56, 57

SERGIUSZ HESSEN

SZKOŁA I DEMOKRACJA NA PRZEŁOMIE

PRZEŁOŻYŁ
Dr ADAM ZIELEŃCZYK

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI", SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA 1938 WILNO

37:371

29 134/2

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA" W-wa, Sienna 15, tel. 675-93

PRZEDMOWA AUTORA DO WYDANIA POLSKIEGO

Książka, którą obecnie składam w ręce czytelnika polskiego, stanowi na pozór coś wręcz przeciwnego niż napisane przeze mnie *Podstawy pedagogiki* (tomy 25 — 27 „Biblioteki Dzieł Pedagogicznych"). Gdy bowiem w *Podstawach* usiłuję przedstawić systemat pedagogiki jako gałęzi filozoficznej, obecna książka zawiera zbiór oddzielnych szkiców, napisanych w ciągu ostatnich lat dziesięciu z okazji zdarzeń bieżącego życia pedagogicznego. Ich przedmiotem są nie zasady ponadczasowe, lecz zmiany w obrębie rzeczywistości dziejowej. Punktem wyjścia są tu nie pojęcia, lecz fakty, co prawda ujęte w najszerszym tego słowa znaczeniu, obejmującym zarówno nowe eksperymenty szkolne, jak i szkolne prawodawstwo oraz nową ideologię pedagogiczną. W książce tej występuję raczej jako dziejopis czasów obecnych, aniżeli jako systematyk, bytujący ponad czasem.

Sądzę jednak, że i tutaj pozostałem filozofem. Nie tylko zastanawiam się nad zjawiskami, mającymi trwalsze znaczenie dla czasów obecnych, lecz

staram się sprowadzić te zjawiska do zasad ponadczasowych, stanowiących przedmiot rozważań filozoficznych. O ile w *Podstawach pedagogiki* starałem się przedstawić filozoficzne zasady wychowania nie tylko w ich związku systematycznym, lecz również w ich działaniu na konkretną rzeczywistość praktyki wychowawczej, to w tej książce rozpatruję sytuację dziejową czasów obecnych nie samą przez się, lecz w jej oparciu na ponadczasowych zasadach istnienia dziejowego. Mimo więc różnorodności zjawisk, które poddaję tutaj rozbiorowi, wszystkie studia w tej książce jednoczy ten sam systemat myślowy, który starałem się wyłożyć w *Podstawach pedagogiki.*

Cel, jaki sobie stawiam w tej książce, nie polega jednak na tym, aby jeszcze raz przekonywać czytelnika o słuszności zajmowanego przeze mnie stanowiska, lecz przeciwnie — na tym, aby mu dać możność krytycznego ustosunkowania się do tego stanowiska przez bezpośrednie zetknięcie z zagadnieniami, które nasuwa teorii wychowania obecna sytuacja dziejowa. Usiłuję pokazać, jak różnorodne są współczesne próby rozwiązania tych zagadnień i jak bacznie należy rozróżniać samo zagadnienie i jego możliwe rozwiązania, filozoficzne zasady i ich ucieleśnienie w rzeczywistości, uwarunkowanej okolicznościami miejsca i czasu. Spodziewam się, że na materiale tej książki czytelnik odkryje niedostateczność i jednostronność tych rozwiązań, jakie podaję w „Podstawach pedagogiki", niezależnie nawet od tych wypadków, gdzie sam na to zwracam jego uwagę. Z tego punktu widze-

nia książka ta stanowi dopełnienie „Podstaw pedagogiki", rzekłbym nawet, ich drugi tom, jakkolwiek z drugiej strony mogłaby równie dobrze służyć jako wstęp do „Podstaw".

Nagłówek mej pracy może nie odpowiada ściśle jej treści, wskazuje jednak na podstawowy temat, przenikający wszystkie zebrane w niej oddzielne studia. Demokracja i szkolnictwo przeżywają dzisiaj w równej mierze okres kryzysu, który, jak każdy kryzys dziejowy, może się skończyć albo wielkim upadkiem, albo zupełną odnową. Upadek możliwy jest zawsze, a staje się nawet nieunikniony, gdy brak wytrwałości i przygnębienie biorą górę nad wiarą i wysiłkiem twórczym, gdy znużenie popycha na drogę najmniejszego oporu, gdy miast żmudnego rozplątywania węzłów niecierpliwość doprowadza do ich przecinania. W takim wypadku i oddzielny człowiek i całe narody łatwo ulegają pokusie prostoty, utopijnej wierze, iż całe nieszczęście pochodzi od jakiejś okoliczności zewnętrznej i dość ją usunąć, aby od razu uzyskać rozwiązanie wszystkich trudności. Dlatego upadek doprowadza zawsze do uproszczenia rzeczywistości, do zamierania bardziej złożonych tkanek organizmu kultury, do upierwotnienia form życia dziejowego.

Droga, która mi się wbrew temu wydaje pożądaną, to droga odnowy. Prowadzi ona do bardziej złożonych form bytowania dziejowego, do wydoskonalenia i uduchowienia organizmu kultury i opiera się na cichej lecz gorącej wierze, na niesłabnącym wytężeniu twórczego wysiłku, przeja-

wiającego się nietyle w tak zwanych wielkich wyczynach, ile w zbiorowej spójni wielu drobnych czynów pozytywnej codziennej budowy. I na tej drodze spotyka się pokusę, mianowicie eklektyzmu i bezideowego poddania się rzeczywistości, co jest tylko maską owego istotnego ukorzenia się przed złożonością życia, bez którego niemożliwe jest twórcze tego życia przeobrażenie. Książką tą chciałbym przyczynić się do zwycięstwa tej drugiej drogi. I dlatego właśnie zadanie swe, jako autora, upatrywałem w tym, aby możliwie najpełniej zarysować całą złożoność zagadnień, wysuniętych przez dzisiejszą sytuację dziejową, i całą siłę pokus przeszkadzających ich rozwiązaniu.

Książka ta nie ma uroszczeń do wyczerpania sprawy, przeczy temu jej intencja i przedstawiony wyżej charakter. Ze szczególną dokładnością zatrzymuję się na krajach, które obrały drogę odnowienia i złożoności. Jeżeli z krajów; które poszły inną drogą, dokładniej zatrzymuję się tylko na Włoszech, to dlatego, że rozbiór narodowo-socjalistycznej pedagogiki i szkolnictwa jest jeszcze przedwczesny, a komunistycznej pedagogice Rosji Sowieckiej poświęciłem osobną książkę (S. Hessen i M. Hans, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, 1934) i nie chciałem się powtarzać. Z krajów słowiańskich zatrzymuję się szczegółowo tylko na Polsce i Czechosłowacji nie tylko dlatego, że książka ta przeznaczona jest dla czytelnika polskiego i czeskiego, lecz i dlatego, że reformy szkolne obu tych państw stanowią dwa typowe przykłady zarówno owej złożoności, jak i pokus, o których wyżej była mowa.

Na zakończenie uważam za miły obowiązek wyrazić serdeczną wdzięczność przyjaciołom moim — dr Adamowi Zieleńczykowi i Józefowi Włodarskiemu. Ich życzliwości i umiejętności zawdzięczam powodzenie, z jakim spotkało się polskie wydanie moich *Podstaw pedagogiki*, które dodawało mi otuchy przy pisaniu tej pracy. Większa część wchodzących tu studiów była już przedtem ogłoszona w różnych wydawnictwach rosyjskich i niemieckich, jednak zostały one jeszcze raz gruntownie opracowane przy przygotowywaniu ich do zbiorowego wydania.

Różne okoliczności spowodowały, że książka ta, przygotowana do druku jeszcze w końcu r. 1933 i złożona w r. 1935, wychodzi dopiero na jesień 1937. Od tej pory zaszło w szkolnictwie omawianych przeze mnie krajów dużo zmian. O ile nie udało mi się uwzględnić ich przy ostatniej korekcie w tekście, starałem się zrobić to w przypisach.

S. Hessen.

1 września 1937.
Warszawa.

Rozdział I.

KRYZYS DEMOKRACJI A NAJNOWSZA EWOLUCJA USTROJÓW SZKOLNYCH

Mimo że szkolnictwo uznane jest powszechnie za główne oparcie i zadanie demokracji i nie brak prób traktowania poszczególnych zagadnień szkolnictwa jako podstawowych momentów ogólnego zagadnienia demokracji, to jednak ścisłe pokrewieństwo, wiążące pedagogiczną problematykę szkolną z polityczną problematyką demokracji, nie zostało dotychczas teoretycznie opracowane. W swoim czasie Natorp dał w *Pedagogice społecznej* znakomitą analizę skrzyżowania się zagadnienia filozoficzno-pedagogicznego ze społeczno-politycznym. Ale analiza ta miała charakter zbyt oderwany i nadto Natorp nie mógł przewidzieć ani współczesnego kryzysu demokracji, ani najnowszej ewolucji ustrojów szkolnych. Tymczasem zaś ten właśnie powojenny rozwój sprawy jest szczególnie interesujący: najnowsza ewolucja szkolnictwa, odbijająca w znacznym stopniu przeżywany przez de-

mokrację współczesną kryzys, obnaża z nieoczekiwaną jaskrawością cały szereg istotnych momentów zarówno zagadnienia szkolnictwa jak i zagadnienia demokracji i nadaje przez to samej tezie o jedności problematyki pedagogicznej i politycznej znacznie konkretniejsze i bogatsze w treść znaczenie. Teoria i w tym wypadku idzie w ślad za rzeczywistością, usprawiedliwiając znane słowa Hegla, iż sowa Minerwy wylatuje dopiero o zmroku.

1.
ABSTRAKCYJNA SZKOŁA JEDNOLITA

Już pierwsi przedstawiciele współczesnego ideału demokratycznego jasno zdawali sobie sprawę, że idea demokracji zawiera szereg wymagań pedagogicznych. „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 oświaty powszechnej. I z tego punktu widzenia cel ten jest dla władz publicznych obowiązkiem sprawiedliwości".

„...Rzecz to niemożliwa, aby nawet równe wychowanie nie powiększało wyższości tych, których

przyrodzenie obdarzyło szczęśliwszą organizacją. Ale dla zachowania ustawowej równości wystarcza, aby ta wyższość nie pociągała za sobą realnej zależności jednych od drugich i aby każdy posiadał dość wykształcenia, by móc samodzielnie i—nie ulegając ślepo rozumowi innego człowieka — realizować prawa, z których korzystanie ustawa mu zapewniła. Wówczas wyższość jednych ludzi nie będzie złem dla innych, gorzej wyposażonych przez los, lecz będzie czynnikiem współdziałającym dla szczęścia wszystkich, a zdolności tudzież wiedza staną się powszechnym dobytkiem społeczeństwa".

Te słowa pierwszego referatu Condorceta na Zgromadzeniu Prawodawczym (1792) wypowiadają ze szczególną jasnością pierwotny pogląd demokratyczny, według którego prawo do wykształcenia wypływa z samej istoty wolności. Rzecz polega na tym, że indywidualistycznie nastrojeni żyrondyści i państwowcy-jakobini równie silnie wierzyli w naturalną harmonię między osobistymi prawami jednostki a powszechnym dobrem całości państwowej, co stanowiło, jak wiadomo, podstawowe założenie teorii Rousseau'a. W przeciwieństwie do późniejszego liberalizmu, który pod strasznym wrażeniem terroru nadał pojęciu wolności czysto negatywny charakter, pierwsze pokolenie działaczy rewolucji francuskiej nie odrywało wolności pozytywnej od negatywnej. Jednia obu rodzajów wolności stanowiła niezbędną cechę ich utopijnej wiary we wszechmoc konstytucji demokracji. „Wolność pozytywna" w sensie pozytywnych uroszczeń każdego z obywateli względem państwa i odpowied-

nich obowiązków państwa względem jednostek wypływała dla nich bezpośrednio z „wolności negatywnej", jako sumy tych przyrodzonych praw, które broniąc osobowości każdego człowieka i obywatela, kładą bezwzględne granice mieszaniu się państwa w prywatne życie jednostki. Pozytywne prawo jednostki do wykształcenia — na równi z prawem do pracy — było najoczywistszym elementem tego rozszerzonego pojęcia wolności. Sformułowane po raz pierwszy w żyrondystycznym projekcie konstytucji, przeszło bez zmian do konstytucji jakobińskiej z r. 1793 [1]).

Realizację pozytywnego prawa do wykształcenia zapewnić mogła oczywiście tylko szkoła państwowa. Z wielu ówczesnych projektów państwowej organizacji szkolnej najważniejszy jest bezspornie projekt Condorceta. W matematycznym umyśle wielkiego działacza Oświecenia myśl o jednolitym ustroju szkolnym, jako głównej twierdzy demokracji, zabezpieczającej równocześnie i wolność jednostki i dobro całości, uzyskała najbardziej wyraziste i opracowane ucieleśnienie. Projekt Condorceta jest zbyt znany, żeby go tu szczegółowo wykładać [2]). Zatrzymamy się tylko przy dwóch punktach, mających zasadnicze znaczenie dla dalszej analizy zagadnienia.

---

[1]) Prw. moją pracę *Politiczeskije idiei żyrondistow* („Russkaja Mysl", 1910 paźdz., i w odbitce, Moskwa, 1917).

[2]) Prw. moje *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935, rozdz. VI, 3 i XII, 5. Prw. także znaną pracę P. Natorpa w *Gesammelte Abhandlungen zur Socialpädagogik*, I Abt., wyd. II, 1921.

U podstawy szkoły jednolitej, jak ją sobie wyobrażał Condorcet, tkwiła *zasada oderwanego uniwersalizmu.* Co prawda z czterech stopni, na które według projektu Condorceta szkoła się dzieliła (szkoły początkowe, wyższe początkowe, instytuty, licea, po cztery lata każda), „instytuty", odpowiadające wyższym klasom obecnych gimnazjów, i „licea", mające zastąpić rozwiązane przez rewolucję dawne uniwersytety, miały posiadać po cztery wydziały. Ale to zróżnicowanie, odbijające ściśle racjonalną budowę samej nauki, według wyobrażeń Condorceta obejmowało tylko dwa wyższe stopnie szkoły, wychodzące już poza ramy nauczania obowiązkowego. Właściwą zaś szkołą powszechną, tą mianowicie, która miała urzeczywistnić demokratyczne hasła wolności i równości, wyobrażano sobie jako zasadniczo uniformistyczną.

Condorcet był oczywiście daleki od programu jakobina L e p e l l e t i e r, który żądał, aby „wszystkie dzieci Republiki podlegały w szkołach takiemu samemu wychowaniu, jednakowo były żywione, jednakowo ubrane i uczyły się tego samego". W programie takim upatrywałby on niegodne zamaskowanie „świętej zasady równości" i brzydziłby się nim tak samo, jak wzdrygał się przed terrorem. A jednak wraz z całą swą epoką wierzył, że wspólne wychowanie szkolne polega na przyswojeniu sobie określonej liczby tych samych elementów, które w równym stopniu tkwią u podstawy wszelkiej wiedzy i mogą, a także powinny, być wdrożone dziecku tą samą najlepszą metodą racjonalną. Głoszona przez P e s t a l o z z i e g o idea „wy-

kształcenia elementarnego", jak ją pojmował zwłaszcza jego uczeń S c h m i d, a następnie H e r b a r t, który rozwinął ją w cały kanoniczny system metody, nie była w istocie niczym innym, jak czysto pedagogicznym wyrazem tej samej przesłanki, która tkwiła u podstawy całej szkolnej polityki Condorceta [3]).

Tak samo jasno i wyraźnie jak budowę szkoły wyobrażał sobie Condorcet i stanowisko szkoły jednolitej w społeczeństwie. Z zasady wolności osobistej, której służyć miał ustrój szkolny, wynikała dla niego z konieczności autonomia zakładów kształcenia. Przypomnijmy, że wraz z całą swą epoką Condorcet widział w społeczeństwie oderwany ogół składających je obywateli i utożsamiał je przez to z państwem, jako jedynym możliwym porządkiem prawnym. Dlatego autonomię sprawy szkolnej musiał sobie wyobrażać w postaci odrębnej „władzy", która powinna była uzupełnić tradycyjne władze — ustawodawczą, wykonawczą i sądową — jako niezależna od nich czwarta władza w społeczeństwie-państwie.

Według projektu Condorceta każdy niższy stopień szkoły powinien był podlegać bezpośrednio zarządowi ze strony wyższego stopnia organizmu szkolnego: tak np. każdy „instytut" powinien był zarządzać przydzielonymi do jego okręgu szkołami początkowymi, a z drugiej strony zarząd nad instytutami miał być powierzony radom „liceów".

---

[3]) Zob. artykuł mój o Pestalozzim w Nr. 24 „Russkaja Szkoła za rubieżom" (Praha, 1927).

Liceami zaś, jako wyższymi zakładami naukowymi, powinna zarządzać naczelna w organizmie oświatowym instancja — Akademia Nauk *(Société Nationale des Sciences et des Arts)*, która, w charakterze ogniska badań naukowych, miała być wolna od jakichkolwiek funkcyj nauczania, „uzupełniać się sama“ i korzystać z bezwarunkowego samorządu. W takim ostatecznym podporządkowaniu całego szkolnictwa „neutralnej władzy“ Akademii — „z natury rzeczy stojącej poza namiętnościami politycznymi, wolnej i nieprzerwanej jak sama nauka“ — Condorcet upatrywał najlepszy sposób zabezpieczenia autonomii kształcenia.

Ta wspaniała w swej geometrycznej prostocie próba sformułowania i rozwiązania wewnętrznej problematyki szkoły demokratycznej musiała z konieczności podzielić los całego racjonalistycznego kierunku umysłowego, który ją zrodził i który można by nazwać utopizmem prawnym. Podzielała ona także wszystkie socjologiczne i ontologiczne przesłanki tego poglądu na świat. Wiara we wszechpotęgę prawa, we wszechzbawczą siłę „doskonałej konstytucji“ płynęła, tak u samego Rousseau'a jak i u jego późniejszych wyznawców, z racjonalistycznego poglądu na społeczeństwo jako na oderwany ogół jednostek, jednakowych w swym obywatelskim bycie. Skoro brano pod uwagę wyłącznie tę jednakowość, a pomijano cały pstry materiał różnorodnych treści społecznych (gospodarczych, religijnych, politycznych, narodowych), różnicujących społeczeństwo z wewnątrz, to wydaje się rzeczą zupełnie naturalną nie tylko utożsamienie z państwem prawnej

formy społeczeństwa, stanowiącej zarazem i prawną istotę każdej poszczególnej osoby, nie tylko przypisywanie tej formie bezwarunkowej wartości, ale i wiara w jej moc absolutną.

U podstawy projektu szkolnego Condorceta tkwi w istocie ten sam formalizm prawny, oderwany od materii życia społecznego. Że wartość prawa i wartość wykształcenia, tkwiące ostatecznie korzeniami w idei osobowości człowieka, najściślej są z sobą związane, że się wzajemnie warunkują i potrzebują — z tego Condorcet jasno sobie zdawał sprawę i wyraził to w klasycznie wyrazistej formie matematycznej. Jednak, idąc za racjonalistycznym prądem swojej epoki, nie mógł wyobrazić sobie ustroju szkolnego inaczej, jak w schemacie oderwanej mechanicznej ogólności.

Stąd uniformistyczny charakter obowiązkowej szkoły powszechnej, której zadanie ma polegać na zapewnieniu tylko formalnego, równego dla wszystkich „elementarnego wykształcenia". Stąd także formalistyczne pojmowanie autonomii wychowania: wewnętrzna samorządność wartości wychowawczych i spraw pedagogicznych przedstawia się jako podporządkowanie szkolnictwa samej tylko „czystej" nauce z wyłączeniem jakiegokolwiek heteronomicznego na nie wpływu. O ile w pierwszym przypadku nie zwracało się uwagi na różną treść przyrodniczego otoczenia dziecka, różnolitość usposobień dzieci i zawodów społecznych, o tyle znów Condorcet pomijał całą rozmaitą treść swoistych wymagań i potrzeb państwowych, gospodarczych, religijnych i narodowych. Tymczasem szkol-

nictwo w społeczeństwie współczesnym stało się już od dawna przedmiotem zawziętej walki pomiędzy potężnymi czynnikami społecznymi, które dają się poskramiać stopniowo, w miarę jak do nich przenika element prawa swą uzgadniającą siłą.

Idąc dalej i zagłębiając się w ontologiczne przesłanki projektu Condorceta, widzimy, że zawierają się one w jego pojęciu wolności i osobowości. Co prawda sam Condorcet o tyle wyszedł już poza ramy czysto substancjalnego pojmowania wolności, że wolność nie była dla niego faktem gotowym lub dokonaną zdobyczą, wymierzoną jednakowo wszystkim jestestwom ludzkim i określoną raz na zawsze przez krąg przyrodzonych praw osobistych, lecz tylko możliwością, podlegającą jeszcze rozwojowi za pośrednictwem wychowania. Tym właśnie różnił się jego demokratyczny liberalizm od pierwotnego liberalizmu L o c k e ' a i późniejszego „klasycznego“ liberalizmu R i c a r d a (jak również współczesnego mu liberalizmu pism politycznych K a n t a).

U podstawy czysto negatywnego pojmowania wolności politycznej, które sprowadzało zadania państwa do samej tylko obrony rozgraniczonych raz na zawsze uprawnień poszczególnych jednostek, tkwił (między innymi i u Kanta) mechanistyczny pogląd na wolność, jako na trwale rozgraniczoną sferę aktywności o gotowej, danej treści — jako na niezmienną w swoim rodzaju substancję. Odwrotnie, rozszerzenie wolności negatywnej w pozytywną, które otrzymało jaskrawy wyraz w poję-

ciu prawa jednostki do wykształcenia, miało jako swą przesłankę *nowe, pogłębione pojęcie wolności:* wolność jednostki nietyle jest dana, co zadana, jest ona nie gotowym faktem, lecz dokonywającym się procesem, siłą twórczą, mogącą zarówno rosnąć jak karłowacieć. Ostatecznym jej rdzeniem jest samoistność, t. j. nieprzenikliwość jednostki wobec zewnętrznej samowoli, jej zdolność do tego, aby nie być tylko narzędziem cudzej woli, lecz być zawsze również celem samym w sobie. Empiryczna zaś treść, ogarniająca to formalne nieprzenikliwe jądro osobowości, jest płynna, różnolita, zmienna, zależnie od różnic warunków społecznych. Dotarłszy bezpośrednio do tego współczesnego, demokratycznego pojmowania wolności, Condorcet nie potrafił jednak wyprowadzić wszystkich wypływających z niego wniosków. Jeszcze nie umiał dostatecznie się wyzwolić z racjonalistycznego poglądu na społeczeństwo, jako na sumę poszczególnych obywateli, atomów społecznych, znajdujących się w czysto mechanicznym stosunku do siebie.

Zrozumienie faktu społecznego zróżnicowania było mu jeszcze całkiem obce. Dlatego też nie zdołał przezwyciężyć formalistycznego pojęcia równości. Albowiem, o ile wolność jednostki nie jest gotowym faktem, lecz podlegającą rozwojowi możliwością lub zadaniem, to i równość nie może być jednorodną mechaniczną równością wobec tego samego prawa, lecz powinna być pojmowana jako „równość punktu wyjścia", czyli równość szans dla każdego *(equal chances for everybody),* która nie pomija już różnorodności warunków życiowych, lecz

przeciwnie liczy się z nimi, a nawet włącza je do swej treści.

Wszelako dopiero współczesny demokratyzm jawnie uznał tę zmianę w pojęciu równości, istniejącą zaczątkowo już w pojmowaniu Condorceta. W porównaniu z formalistycznym pojmowaniem prawa, charakterystycznym dla liberalizmu „klasycznego", zmiana ta stanowi bezspornie swoistą „materializację" prawa. Aby jednak ta zmiana mogła być zaprowadzona, potrzeba było nie tylko doświadczenia zróżnicowania społecznego, jakie przyniósł z sobą dopiero wiek XIX, lecz i całkiem niedawno dokonanego wyparcia mechanistycznego poglądu na świat, typowego dla czasów Oświecenia, przez inne, bardziej organiczne pojmowanie społeczeństwa.

Projekt jednolitej szkoły nie został jednak zrealizowany. Zarówno we Francji, jak i w innych krajach europejskich rzeczywistość dziejowa poszła innymi drogami. Potrzeba było całego stulecia, zanim prawo do wykształcenia w postaci bezpłatnej i obowiązkowej szkoły powszechnej zostało ustawodawczo uznane i faktycznie urzeczywistnione: z początku w Prusach i innych krajach niemieckich, następnie w Szwajcarii i krajach skandynawskich, w Austrii i na Węgrzech, a w końcu stulecia we Francji i Anglii. Dziewiętnaste stulecie spełniło w zasadzie ten testament pierwotnego ideału demokratycznego, co prawda odrzucając owe dwie zasady, które dla Condorceta wypływały bezpośrednio z samej idei demokracji.

Po pierwsze szkolnictwo większości krajów europejskich pozostało aż do wojny 1914 r., a nawet do naszych czasów dualistyczne, bardzo dalekie od ideału szkoły jednolitej. Uniformistyczna szkoła powszechna, dająca wykształcenie obowiązkowe, ale tylko „elementarne“ z jednej strony, i dobrowolna szkoła wyższego typu [4]), obliczona na przygotowanie uczniów do kształcenia się w uniwersytecie z drugiej strony, stanowiły do najostatniejszych czasów dwa zupełnie odrębne, a nawet wyraźnie przeciwstawiające się sobie ustroje szkolne. Dopiero w wyniku powolnego, choć nieuniknionego rozwoju stopniowa zmiana społecznych funkcyj różnych typów szkół doprowadziła do pewnego wzajemnego zbliżenia obu ustrojów szkolnych.

Z jednej strony wraz z ilościową i jakościową rozbudową szkoły powszechnej wyższe jej klasy, stanowiące poprzednio szkołę powtarzającą, w której przechodziło się jeszcze raz to samo abecadło „wykształcenia“ elementarnego, przetwarzały się na swojego rodzaju szkołę pośrednią lub średnią [5]) z rozszerzonym programem nauczania, coraz bardziej zbliżającym się do programu odpowiednich klas szkoły gimnazjalnej, co dawało możność planowego doboru najzdolniejszych uczniów szkoły

---

[4]) To, co w Polsce nazywa się szkołą średnią, w całym szeregu państw nosiło nazwę szkół wyższego typu: *high school, höhere Schule.*

[5]) Ta „wyższa szkoła początkowa”, jak nazywała się w Rosji szkoła pośrednia, która bardzo się rozwinęła przed rewolucją bolszewicką, nazywa się w Niemczech właśnie szkołą średnią *(Mittelschule),*

powszechnej do dalszego kształcenia się w szkole typu wyższego.

Z drugiej strony nadzwyczajny wzrost liczby uczniów gimnazjalnych i odpowiednio znaczne zmniejszenie się odsetka wstępujących do uniwersytetu i innych wyższych zakładów naukowych doprowadziło krok za krokiem do przekształcania jednostronnie „teoretycznego“ planu naukowego gimnazjów albo przynajmniej do coraz częstszego uzupełniania go innym planem naukowym, mającym już bardziej praktyczny i samowystarczalny charakter (szkoły realne i handlowe). Wszystko to doprowadziło do nowego i radykalniejszego postawienia zagadnienia szkoły jednolitej.

Rzecz zrozumiała, że tym razem nie można już się było ograniczyć do tej prostej geometrycznej formy, w jaką ujmowano to zagadnienie sto lat przedtem. Proces zróżnicowania społecznego, który w ciągu tak obfitującego w walki społeczne wieku XIX zmienił gruntownie strukturę społeczeństwa kapitalistycznego, wraz z zagadnieniem demokracji skomplikował także nadzwyczajnie i zagadnienie szkoły jednolitej. Szkoła wskutek silnego oddziaływania w ciągu zeszłego stulecia walczących o nią czynników społecznych — państwa, kościoła, narodowości, a także (w coraz większej mierze) gospodarstwa — musi dzisiaj bronić swej autonomii już na innej drodze, niż to sobie wyobrażał Condorcet. Podobnie jak formalna demokracja, zamykająca się w obrębie abstrakcyjnego „państwa“, obojętnego na potrzeby wewnętrzne „społeczeństwa“, obalona została przez to samo „społeczeństwo“ i w naszych

czasach „kryzysu demokracji“ nie może już uchodzić za słuszną — tak samo i szkoła współczesna tylko wówczas zdoła rzeczywiście rozwiązać płynące z idei demokracji zadanie zapewnienia prawa do wykształcenia, jeżeli jej się uda tak czy inaczej wchłonąć w siebie wielopostaciową treść życia społecznego.

Takie przesiąknięcie państwa społeczeństwem lub wchłonięcie przez państwo skomplikowanej treści życia społecznego stanowi właściwy sens postępującego procesu socjalizacji państwa [6]). Tak samo i szkoła stoi obecnie przed zadaniem obrony swej autonomii nie w sposób abstrakcyjny i formalny, nie wbrew walczącym o nią czynnikom społecznym, lecz *przez nie*, wchłaniając w siebie tę bogatą wielopostaciową treść, jaką te czynniki wprowadziły do niej w czasie swej o nią walki. W ten sposób problematyka szkolnictwa zlewa się obecnie znowu z problematyką demokracji. Że pomyślne rozwiązanie pierwszej posuwa się po tej samej drodze, co rozwiązanie drugiej, że rozwiązanie zagadnienia szkolnictwa staje się nawet jednym z niezbędnych warunków dla przezwyciężenia przez demokrację przeżywanego przez nią dzisiaj kryzysu — udowodnienie tego na paru jaskrawych przykładach najnowszej ewolucji szkolnictwa stanowi właśnie zadanie dalszych rozważań.

---

[6]) Zob. moją pracę *Problema prawowowo socjalizma* (Zagadnienie socjalizmu prawnego), rozdz. 15 „Gosudarstwo i obszczestwo“ (Państwo a społeczeństwo) — „Sowremiennyje Zapiski“, Paryż, 1917, t. 30.

2.

PARADOKS ABSTRAKCYJNEJ SZKOŁY JEDNOLITEJ A PRZEKSZTAŁCENIE AMERYKAŃSKIEGO USTROJU SZKOLNEGO

W związku z tym szczególnie ciekawe są najnowsze zmiany w *amerykańskim ustroju szkolnym.* Są tym bardziej znamienne, że Stany Zjednoczone były niejako jedynym krajem, który od dawna już zrealizował częściowo schemat szkoły jednolitej Condorceta. Pomimo nadzwyczajnej rozmaitości ustrojów szkolnych, spowodowanej bardzo daleko sięgającą decentralizacją administracji szkolnej, struktura szkolnictwa amerykańskiego była z początkiem nowego stulecia w głównych swych rysach wszędzie taka sama. Pierwszy stopień szkolny stanowiła ośmioletnia (w niektórych stanach siedmioletnia) *szkoła elementarna* o dość jednostajnym programie nauki, który, o ile wychodził poza ramy czysto początkowego nauczania tak zwanych „trzech R" (czytanie, pisanie, rachunek), zgadzał się na ogół z wymaganiami szkoły średniej, mając tedy jako swą treść ten sam „ogólnokształcący" materiał, podawany każdemu uczniowi w jednakowy sposób. Szkoła średnia *(high school),* mimo że jeszcze z końcem ubiegłego stulecia była w trzeciej części szkołą prywatną (obecnie liczba uczniów w prywatnych szkołach średnich nie wynosi nawet dziesięciu procent ogólnej liczby uczniów szkół średnich), była oparta zasadniczo na podstawie szkoły elementarnej. Nie mając własnych klas przygotowawczych stanowiła po prostu dalszy ciąg

szkoły elementarnej i była obliczona na cztery lata nauczania. Pomimo rozpowszechnienia w amerykańskiej szkole systemu przedmiotów nadobowiązkowych, czteroletni plan nauczania w tej szkole miał na ogół charakter nadzwyczaj jednostajny, będąc przede wszystkim zastosowany do przechodzenia zwykłego kursu „ogólnokształcącego", odpowiednio do wymagań uniwersytetów. Egzaminy wstępne w college'ach, zwłaszcza najbardziej znanych uniwersytetów amerykańskich, decydowały faktycznie o treści i zakresie kursu ogólnokształcącego, prowadzonego w szkole średniej.

Z początkiem bieżącego stulecia faktyczne przeprowadzenie ośmioletniej nauki obowiązkowej mogło być uważane prawie za osiągnięte w całości, liczba uczniów szkół początkowych doszła do punktu najwyższego — i w tym samym czasie w tradycyjnym amerykańskim ustroju szkoły jednolitej przejawiła się znamienna sprzeczność, która od roku 1900 zaczęła coraz bardziej ściągać na siebie uwagę amerykańskich pedagogów. S t a n l e y H a l l o w i udało się w r. 1911 znaleźć niejako liczbowe sformułowanie tej sprzeczności w obrębie tradycyjnej szkoły obowiązkowej, sprzeczności, dotychczas bardziej odczuwanej, aniżeli jasno uświadomionej. Na podstawie obszernych badań statystycznych stwierdził on, że z tysiąca dzieci, wstępujących do pierwszej klasy szkoły elementarnej, do klasy szóstej dochodzi średnio tylko 462, a do ósmej już tylko 263 uczniów. Z tej liczby do szkoły średniej wstępuje 198, a kończy szkołę drugiego stopnia zaledwie 56 uczniów, przy czym niewielka część

kończących kształci się dalej w wyższych zakładach naukowych.

W ten sposób w obrębie szkoły obowiązkowej zachodzi swoisty paradoks: szkoła obowiązkowa zmusza wszystkie dzieci do pozostawania w szkole w ciągu ośmiu lat, ale tylko czwarta część dzieci rzeczywiście dociera w ośmioletnim okresie nauczania obowiązkowego do ostatniej klasy szkoły, aby z niej wejść w życie z zakończonym wykształceniem szkolnym. A jednak i to względnie zakończone wykształcenie wyzyskane jest przez tych nielicznych uczniów, którzy z elementarnej szkoły wstępują do średniej, a stamtąd do uniwersytetu. Większość zaś uczniów, wychodząc ze szkoły prosto w życie praktyczne, nie otrzymuje w odpowiedniej mierze zaspokojenia swych potrzeb w szkole, która pomija zupełnie ich swoiste wymagania. Formalna równość staje sią tym samym faktyczną nierównością. Tylko uprzywilejowana mniejszość otrzymuje od szkoły to, co powinni otrzymywać wszyscy: przygotowanie do życia, odpowiadające zdolnościom i przyszłemu zawodowi każdego obywatela.

Zadanie polegało więc na tym, żeby szkołę zbliżyć do życia przez przebicie muru abstrakcyjnej jednostajności, postawionego między szkołą a życiem przez dawną tradycję „wykształcenia ogólnego“. Zamiast jednego wąskiego wyjścia w życie, prowadzącego przez szkołę średnią i uniwersytet do tak zwanych wolnych zawodów, należy stworzyć rozmaitość wyjść ze szkoły do życia. Szkoła powinna wchłonąć w siebie różnorodność zawodów otaczającego środowiska społecznego, uwzględniając

także różnorodność typów psychicznych wśród uczniów, które w tak przekonywający sposób ustaliła psychologia różnicowa w ostatnich czasach. Takie mniej więcej były motywy, którymi kierowali się amerykańscy pedagodzy przy przekształceniu swego tradycyjnego ustroju szkolnego, a w szczególności przy tworzeniu po wojnie światowej nowego typu szkoły, t. zw. „niższej szkoły średniej“ *(junior high school).*

Nowy ten ustrój, nierzadko zwany przez Amerykanów „planem 6—3—3“ w odróżnieniu od dawnego „planu 8 — 4“, stanowi już trzystopniowe rozczłonkowanie ustroju szkolnego. Nowostworzony pośredni stopień szkoły *(intermediate education,* jak się często nazywa *junior high school)* łączy w sobie dwie wyższe klasy dawnej szkoły elementarnej z niższą klasą dawnej szkoły średniej, co prowadzi do przedłużenia nauczania obowiązkowego o jeden rok. Ten nowy średni (w dosłownym znaczeniu tego wyrazu) stopień szkoły opiera się na obniżonej do sześcioletniego kursu nauczania szkole początkowej *(primary school),* zatracającej wraz z dawną swą istotą również dawną nazwę szkoły „elementarnej“ i zlewającej się coraz bardziej w obu swych niższych klasach ze stykającym się ze szkołą początkową przedszkolem. Z drugiej strony prowadzi ona do „wyższej szkoły średniej“ *(senior high school),* której kurs trwa tak samo trzy lata. Obok ogólnokształcącego programu nauczania, który ma na celu przygotowanie do dalszej nauki w college, pozostawia ona uczniowi wybór pomiędzy wieloma programami nauki, mającymi charakter bardziej prak-

tyczny i zapewniającymi w ten sposób uczniom bezpośrednie wyjście do życia. Technicznie taką różnorodność dróg nauki osiąga się przy pomocy szeroko rozwiniętego systemu przedmiotów obieralnych, grupujących się około podstawowego jądra przedmiotów wspólnych dla wszystkich uczniów. Do przedmiotów podstawowych należą: język angielski, ogólny kurs matematyki, nauka o społeczeństwie, przyrodoznawstwo i higiena, jeden z rodzajów pracy ręcznej, gospodarstwo wiejskie lub domowe, muzyka, sztuka, geografia. Do przedmiotów obieralnych należą zaś: specjalny kurs matematyki, język obcy, geografia handlowa, ekonomia praktyczna, specjalny kurs jakiegoś rzemiosła i gospodarstwa wiejskiego lub domowego.

Pojęcie „pośredniego stopnia wykształcenia“ *(intermediate education)* posiada jeszcze znaczenie specjalne: niższa szkoła średnia, w charakterze szkoły pośredniej lub pośredniczącej, ma za zadanie postawić na pedagogicznie trwałym gruncie dobór najzdolniejszych uczniów, dla których dalsze kształcenie się jest wskazane. Zadanie to przerasta siły dawnej szkoły elementarnej. Zadanie *junior high school* polega na dopomożeniu uczniowi w określeniu jego swoistych uzdolnień, a przez to na przyczynieniu się do trafnego wyboru zawodu. Jest to szkoła psychologicznego różnicowania. Ze swej strony prowadzi do szkoły różnicowania zawodowego, rozpoczynającego się w ostatnim roku nauczania „w niższej szkole średniej“, lecz możliwego do przeprowadzenia dopiero na stopniu wyższym, trzecim — w stykającej się z nią szkole zawodowej lub

„wyższej średniej". Jeżeli ta nowa budowa ustroju szkolnego nie przeważa jeszcze ilościowo, to według powszechnego mniemania pedagogów amerykańskich, wkrótce wyprze zupełnie tradycyjny podział szkoły amerykańskiej.

W ten sposób przez „niższą szkołę średnią" zróżnicowanie możliwości pedagogicznych przenika już i do szkoły obowiązkowej — okoliczność związana najściślej z podkreśloną przez nas powyżej zmianą w pojęciu równości prawnej. Właśnie na przykładzie szkoły uwydatnia się szczególnie niedostateczność dawnej idei równości, według pojmowania liberalizmu klasycznego. Tkwiąc korzeniami w mechanistycznym poglądzie na społeczeństwo jako na prostą sumę równych sobie atomów-obywateli, idea ta wyradza się istotnie w nierówność, wzmagającą się w miarę wzrostu zróżnicowania społecznego. Dlatego w nowym liberalizmie demokratycznym równość pojmuje się już bardziej formalnie [7]), nie jako równość *jednakowej treści,* lecz jako równość *wartości,* jako równość formalnego zadania, co właśnie znajduje swój wyraz w haśle „równość startu", czyli „równe szanse dla wszystkich."

Odpowiednio i szkoła nie powinna dawać wszystkim dzieciom tego samego materiału naukowego, jak tego żądał otwarcie L e p e l l e t i e r, a faktycznie usiłowała czynić cała tradycja szkoły

[7]) Zob. szczegółowiej o pojęciu równości i wolności w nowym liberalizmie artykuły moje *Problema prawowowo socjalizma* w Nr. Nr. 22 — 23 „Sowremiennyje zapiski", Paryż, 1925.

obowiązkowej, lecz powinna względem każdego dziecka rozwiązać to samo *zadanie:* przygotować je do życia najodpowiedniejszą dla niego drogą. Dzięki temu tej nowej pogłębionej idei równości udaje się wchłonąć w siebie różnorodną treść stosunków życiowych; stanowi to piękny przykład, że przeciwieństwo: formalność — materialność, jest zbyt często przeciwieństwem pozornym. Istotnie, w naszym wypadku właśnie bardziej formalne pojmowanie równości zapewnia większe bogactwo jej treści — zupełnie tak samo, jak i nowa „pozytywna" wolność, pojmowana nie jako fakt gotowy, lecz jako pewien zachodzący proces, w znacznie większym stopniu uwzględnia konkretną wielopostaciowość oddzielnych jednostek i ich stan indywidualny, aniżeli to czyniła „negatywna" wolność liberalizmu prawnego.

Nowa budowa szkolnictwa amerykańskiego ma za cel główny zapewnienie równych możliwości kształcenia, t. j. równości jakościowej, równości formy kształcenia, a nie tej samej treści nauczania. Pedagodzy amerykańscy uznają najzupełniej ścisły związek, jaki zachodzi między najnowszą ewolucją ich ustroju szkolnego a pogłębioną i rozszerzoną ideą demokracji. Według określenia jednego z najnowszych badaczy „niższej szkoły średniej" (B r i g g s) do zadań jej należy: „po pierwsze, zakończenie całości wykształcenia początkowego, po drugie, zaspokojenie bezpośrednich i przyszłych potrzeb uczniów, po trzecie, zbadanie zainteresowań, skłonności i uzdolnień uczniów, po czwarte, danie im możności rozszerzenia nauki w zakresie oddziel-

nych przedmiotów, po piąte, zapewnienie każdemu uczniowi możności wyboru zawodu, który zdaniem samego ucznia i jego rodziców a zgodnie z danymi jego pracy szkolnej i z badaniami psychologicznymi okazywałby maksimum użyteczności tak dla niego samego, jak i dla państwa“ [8]). W ten sposób nowy stopień szkoły średniej powinien, zdaniem pedagogów amerykańskich, stać się ośrodkiem psychologicznego zróżnicowania uczniów, którego zagadnienie jest w praktyce amerykańskiego szkolnictwa już od dawna ściśle związane z rozpowszechnionym tu stosowaniem t. zw. testów psychologicznych.

Praktyka testów w szkolnictwie amerykańskim dawno już straciła pierwotny swój charakter czystej psychotechniki z jej racjonalistycznym, utopijnym marzeniem zastąpienia dawnego „subiektywnego“ sposobu egzaminowania uczniów bezwzględnie „obiektywnym“, bo ilościowym pomiarem czynności duchowych. W praktyce amerykańskich pedagogów szkolnych testy rozwoju inteligencji zostały uzupełnione t. zw. testami szkolnymi *(tests of achievements)*, t. j. pomiarami innych również czynności duchowych (jak np. woli, zdolności do rysunków itd.), przy czym coraz silniej ustalała się zasada, że w psychologicznych badaniach uczniów korzystać wolno tylko z takiego materiału,

---

[8]) T. H. B r i g g s *Junior High School*, 1920, str. 26. Por. także artykuł tegoż autora *Secondary Education in the United States* w „Educational Yearbook” (Teachers College, New York) z r. 1926, gdzie podana jest obszerna bibliografia przedmiotu.

który posiada samoistną wartość pedagogiczną. Dość wziąć do ręki najbardziej rozpowszechnione amerykańskie zbiory testów, zwłaszcza zbiory testów opracowanych dla każdego przedmiotu nauczania szkolnego z osobna, aby się przekonać, że testy te są niczym innym, jak tylko doskonałymi praktycznymi środkami kontroli postępów uczniów i ich „rozwoju“ na podstawie bogatego i cennego doświadczenia pedagogicznego. Nie usuwając oczywiście „subiektywności“ i „przypadkowości“ w sprawie badania uczniów, ta szczegółowo opracowana technika kontroli zapewnia w każdym razie znacznie większą obiektywność i miarodajność wyników przy doborze uczniów, niż tradycyjny „egzamin pisemny“ i „odpowiedź ustna“.

Rozwój, przez który przeszła w Ameryce praktyka testów psychologicznych, jest nader pouczający. Początkowo testy miały charakter jednostronnie intelektualistyczny — były wyłącznie środkiem mierzenia rozwoju t. zw. ogólnej inteligencji. Utożsamiając zdolności uczniów z rozwojem inteligencji, uważano testy za środek obiektywnego mierzenia tych jednostronnie pojmowanych zdolności a zarazem za bezbłędne narzędzie doboru uczniów najzdolniejszych. Jednostronnie zapatrując się na zdolności równocześnie ujmowano dobór w sensie „wyłączającym“, t. j. jako dopuszczanie najzdolniejszych do dalszego kształcenia się a wyłączanie całej reszty.

Jednakże z biegiem czasu testy zapełniały się konkretnym materiałem naukowym, zamieniając się na środki badania postępów uczniów i traciły

swój pierwotny charakter mierzenia czysto formalnych zdolności. Nawet tak zwane testy psychologiczne, z biegiem czasu przenikane coraz bardziej ideą psychologii różnicowej, przestały już dzisiaj być pomiarami zdolności wyłącznie *umysłowych*. Praktyczna psychologia szkolna stawia sobie dzisiaj za cel główny ogarnięcie różnorodności *odrębnych typów* zdolności i szkoła, uwzględniając tę różnorodność typów psychicznych, powinna zaspokoić całą rozmaitość wynikających stąd spraw i potrzeb. Przez to i sam dobór z „wyłączającego" staje się „różnicującym". Nie usuwając nikogo od wyższego poziomu wykształcenia, szkoła różnicuje swoich uczniów, przystosowując program nauczania do różnych typów psychicznych.

Rozwój psychologii najnowszej od „ogólnej" do „różnicowej" jest więc najzupełniej zgodny z ewolucją, jakiej doznała idea równości w kierunku od „formalizmu" do „rzeczowości". Są to różne strony tego samego procesu, dokonywającego się w głębiach współczesnego ducha i posiadającego swój najcharakterystyczniejszy wyraz w nowym pojmowaniu wolności jako twórczej aktywności, ujętej jako proces i zarazem zadanie.

Opierając się na danych najnowszej psychologii, najnowsza praktyka szkolna dociera bezpośrednio do rozwiązania problematyki, która coraz silniej występuje we współczesnej demokracji. „Dobór różnicujący", realizowany przez szkołę jednolitą w dzisiejszym jej pojmowaniu, dobór upatrujący swe zadanie nie w stworzeniu tylko nielicznej „elity" najlepszych, lecz w skierowaniu każdego na

najbardziej odpowiednie dla niego stanowisko w całości narodu, a przez to stawiający „właściwego człowieka na właściwym miejscu“ — jest to jedyna rzecz, którą demokracja współczesna może jeszcze przeciwstawić swoim grabarzom. Wszystkie projekty ocalenia demokracji z przeżywanego przez nią dzisiaj kryzysu opierają się w ten czy inny sposób na „doborze różnicującym“. Jest to jedyna droga ustrzeżenia demokracji od niebezpieczeństwa samowolnego doboru partyjnego, a więc i od pochłonięcia przez partyjną dyktaturę. Że dobór „różnicujący“ za pośrednictwem szkoły stanowi dzisiaj punkt ciężkości polityki demokratycznej, postaramy się wykazać na przykładzie najnowszej ewolucji angielskiego ustroju szkolnego.

3.

ZAGADNIENIE DOBORU RÓŻNICUJĄCEGO I PRÓBA JEGO ROZWIĄZANIA W SZKOLNICTWIE ANGIELSKIM

W przeciwieństwie do amerykańskiego *szkolnictwo angielskie* było i dotychczas pozostało w istocie dualistyczne. Można nawet powiedzieć, że stanowi ono klasyczny przykład dualistycznego ustroju szkolnego. Jeszcze w końcu zeszłego stulecia nie było tu ani jednej publicznej szkoły średniej. Szkoła średnia *(grammar school)* nie korzystała z pomocy państwowej i w ogóle nie podlegała jakiemukolwiek nadzorowi ze strony państwa. Odgrodzona wysokimi opłatami za naukę i połączonymi

z nią specjalnymi klasami przygotowawczymi, stanowiła zamknięty ustrój szkolny, zupełnie niedostępny dla uczniów szkoły powszechnej, „elementarnej". Prócz szkół czysto prywatnych od dawna istniał w Anglii szereg autonomicznych średnich zakładów naukowych, stanowiących swoiste samoistne osoby prawne *(endowed schools),* z których siedem najdawniejszych t. zw. *great public schools,* (Eton, Harrow, Winchester i in.), należało do kategorii wybranych. W tych starodawnych szkołach-konwiktach panował zupełnie odrębny, tkwiący w starożytnej wielowiekowej tradycji duch wykształcenia „liberalnego" i wychowania „silnej osobowości". Gry i sport odgrywały tam równie wielką rolę jak języki klasyczne.

Ta trudna do krótkiej charakterystyki tradycja pedagogiczna, będąca największym wkładem szkoły angielskiej do wszechświatowej pedagogiki [9]), była tak silna, że nadawała całej angielskiej szkole średniej jednolity kierunek, pomimo krańcowej rozmaitości programów naukowych a także liczby lat nauczania nie tylko w klasach przygotowawczych, lecz i we właściwych szkołach średnich. Tą właśnie tradycją pedagogiczną, która jednak z biegiem czasu zwyrodniała w społecznie zabarwionego ducha stanowego, szkoły średnie różniły się od powszechnych, mimo że w ich niższych klasach udzielano często tej samej „elementarnej" nauki, a z drugiej strony wiele szkół powszechnych zarówno ze względu na swe wyposażenie, jak na

[9]) Zob. rozdz. V tej książki.

program nauki w klasach wyższych bardzo się zbliżyło do odpowiednich klas średnich zakładów naukowych.

Po ogłoszeniu ustawy szkolnej z r. 1902, która stanowiła decydujące zwycięstwo demokratycznej polityki szkolnej, ten stan rzeczy zaczął się szybko zmieniać. Rozszerzając obowiązkowość nauczania do czternastu lat życia i ustanawiając ośmioletni kurs nauki w szkole ludowej, ustawa z r. 1902 pobudziła szkołę powszechną do powiększenia swego programu nauczania znacznie poza ramy tradycyjnych „trzech R" i do uzupełnienia go szeregiem przedmiotów ogólnokształcących i praktycznych. Zarazem na miejsce rozwiązanych komitetów szkolnych *(schoolboards)*, mających prawo zarządzania tylko utrzymywanymi przez nie szkołami powszechnymi, stworzone zostały właściwe pełnomocne organy władzy szkolnej miejscowej, wyznaczane przez miejscowe samorządy. Ich zakres działania obejmował wszystkie szkoły (początkowe i średnie, publiczne i prywatne), które otrzymują subsydia od państwa lub samorządów miejscowych. Wreszcie ustawa z r. 1902 nadała tym miejscowym władzom szkolnym prawo zakładania również szkół średnich z własnych funduszów obok subsydiów państwowych. O ile w r. 1903-04 ogólna ilość uznanych przez państwo *(efficient)* szkół średnich obejmowała 482 zakłady o 86 tysiącach uczniów, to w r. 1913-14 liczba zakładów wzrosła do 1097, liczba uczniów do 220.000, a w r. 1935 istniało 1.782 zakładów o 547.658-iu uczniach. Aby ocenić wymowę tych liczb, należy mieć na uwadze, że według usta-

wy z r. 1902 subsydium z funduszów publicznych (t. zn. z sum, otrzymywanych z nałożonych podatków) może być wypłacane szkołom średnim wyłącznie na dzieci w wieku ponad lat 11 lub na te dziesięciolatki, które przeszły do szkoły średniej ze szkoły powszechnej.

Słynna ustawa z r. 1918, słusznie nazwana demokratyczną kartą praw angielskiego dziecka, poszła jeszcze dalej. Ustawa ta głosiła zasadę ogólną, że „żadne dziecko, uzdolnione do korzystania z dalszego kształcenia, nie może być pozbawione kształcenia średniego wyłącznie z tego powodu, że nie może opłacać swej nauki". Rzecz jednak znamienna, że ten punkt ustawy, w tak określony sposób wyrażający podstawową ideę szkoły jednolitej, formalnie nie wprowadził zmiany do tradycyjnego dualizmu angielskiego ustroju szkolnego. Również w dziedzinie szkolnej Anglia wolała pójść nie drogą formalnych zmian konstytucyjnych, lecz drogą rozwoju organicznego, stopniowego opanowywania starodawnych instytucyj przez coraz szersze warstwy społeczeństwa i napełniania ich coraz nową treścią.

Wspomniana zasada ustawy jest wprowadzana w życie przez nader szeroko ujęty system stypendiów, stanowiący jedną z najbardziej charakterystycznych stron współczesnej angielskiej szkoły średniej. Warunki otrzymania stypendiów *(scholarship)*, przeważnie równającego się opłacie za naukę, ale często obejmującego również sumę potrzebną na utrzymanie ucznia w internacie, oznaczane są przez miejscowe władze szkolne, które je

przyznają, i dlatego są dość różne. Zależą one z jednej strony od położenia materialnego rodziców, z drugiej — od „zdolności ucznia do korzystania z kształcenia średniego". Dobór uzdolnionych przeprowadza się po większej części przy pomocy egzaminu konkursowego albo, jak np. w okręgu londyńskim, przy pomocy kombinowanej metody oceny przez połączenie wyniku egzaminu z opinią szkoły początkowej i danymi badań psychologicznych. W r. 1935 z 550.000 uczniów szkoły średniej około 214.000, tj więcej niż 47 procent, korzystało faktycznie z nauki bezpłatnej. W r. 1934—35 z 94.546 uczniów, którzy wstąpili do szkół średnich, korzystających z subsydiów państwowych, 75.600, czyli przeszło 80 procent stanowili dawni uczniowie szkół powszechnych. Dnia 31 marca 1935 r. powszechne szkoły Anglii skończyło 662.500 uczniów, z których 75.200, to zn. 11,5% przeszło w tym roku ze szkoły powszechnej do średniej.

Angielska szkoła średnia przestała w ten sposób być obecnie wyłącznym przywilejem t. zw. średnich klas, jak to było w ciągu XIX wieku. Ale chociaż zdobyta obecnie w znacznym stopniu przez klasę robotniczą, pozostała jednak typową szkołą „doboru wyłączającego". Nawet więcej: wskutek coraz wzrastającego napływu uczniów szkoły elementarnej do średniej, rys ten obecnie bodaj się jeszcze wzmógł.

Ten napływ uczniów zmienił co do istoty społeczną funkcję, a zatem i wzajemny stosunek obu ustrojów, z których się składa całość szkolnictwa angielskiego. Od strony szkoły elementarnej rozwój

szedł w kierunku rozszerzenia sieci t. zw. szkół „centralnych“ *(central schools)*, do których zakładania przystąpiono w r. 1911 z początku w Londynie, a następnie i w innych większych miastach. Opierając się na szóstym roku nauczania w szkole elementarnej, szkoły centralne dają swym uczniom zazwyczaj czteroletni kurs nauczania, który zresztą można przedłużyć aż do szesnastego roku życia. Pod względem administracyjnym należą one do szkół elementarnych; formalnie stanowią wyższy stopień. Faktycznie jednak dają swym uczniom wykształcenie na wyższym poziomie, różniące się od nauki w szkole średniej tylko bardziej praktycznym charakterem, chociaż ogólne zadanie szkoły pozostaje ogólnokształcące. Obok zwykłych przedmiotów nauczania szkoły elementarnej, do programu szkół centralnych wchodzą jeszcze: jeden język obcy, stenografia, księgowość, prowadzenie gospodarstwa lub rozszerzony kurs przyrodoznawstwa, matematyka, geometria wykreślna, praca ręczna (rzemiosło dla chłopców, szycie dla dziewcząt), gospodarstwo domowe, muzyka i sztuka. Z reguły szkoły centralne przeznacza się dla zdolniejszych uczniów szkoły powszechnej, przy czym dobór dokonywa się na podstawie egzaminu (często skombinowanego z badaniem psychologicznym).

Od strony szkoły średniej rozwój szedł w kierunku zmniejszania i zamykania klas przygotowawczych, równoległych do pierwszych sześciu klas szkoły elementarnej. W r. 1934—35 liczba uczniów w wieku poniżej lat 11 stanowiła już tylko 6,5% ogólnej liczby uczniów szkół średnich.

Z drugiej strony silny napływ do szkoły średniej uczniów z nowych warstw ludowych doprowadził do ujednostajnienia wymagań egzaminacyjnych, które do tego czasu były nadzwyczaj różnorodne, i wpłynął na rozszerzenie i nowe rozczłonkowanie wykształcenia średniego. W Anglii zarówno w zakresie szkoły elementarnej jak i wykształcenia średniego państwo ustala tylko pewne i to w ogólnych zarysach przepisane minimum przedmiotów nauczania, jako warunek uzyskania przez szkołę subsydium ze skarbu państwa (język angielski i literatura, jeden język obcy, geografia, historia, matematyka, fizyka i przyrodoznawstwo, rysunki i geometria wykreślna). Bliższe szczegóły programu nauczania określane są przez wymagania egzaminacyjne, przy czym egzaminy przeprowadza się poza szkołą w różnych komisjach, wśród których rolę kierowniczą obejmują komisje uniwersyteckie.

Tak zwany pierwszy egzamin szkolny *(first school examination),* do którego dopuszczani są uczniowie po ukończeniu szesnastu lat życia, składa się zazwyczaj z pięciu lub sześciu przedmiotów według wyboru z trzech grup: 1) przedmioty angielskie (do których zalicza się także historię i geografię), 2) języki obce, 3) przyrodoznawstwo i matematyka. Egzamin ten da się najłatwiej porównać z niemiecką „małą maturą", z tą jedynie różnicą, że ten, kto zda egzamin celująco, w razie spełnienia pewnych dodatkowych wymagań, uzyskuje prawo wstąpienia od razu do uniwersyteckiego college.

Po złożeniu pierwszego egzaminu uczeń może pozostać w szkole na wyższym kursie *(advanced course),* na którym przechodzi się, według bardziej specjalnego programu, parę przedmiotów do wyboru z pięciu grup: 1) języki klasyczne i historia, 2) języki nowożytne, historia i geografia, 3) matematyka, 4) przyrodoznawstwo, 5) geografia, gospodarstwo i prawoznawstwo. Kurs ten kończy się „drugim egzaminem szkolnym“ *(second school examination),* do którego dopuszcza się uczniów po skończeniu przez nich lat osiemnastu. Złożenie tego egzaminu daje dostęp do uniwersytetu, przy czym w razie celujących ocen kandydatowi dolicza się w college pełny rok. Mimo że wyższy kurs uzyskuje w czasach obecnych coraz większe rozpowszechnienie i faktycznie jest wprowadzony do większości szkół średnich, to jednak znaczna część uczniów i dzisiaj jeszcze opuszcza szkołę po „pierwszym egzaminie szkolnym“.

A więc szkolnictwo angielskie przedstawia obecnie różnorodny i splątany obraz. Osobny w nim ustrój tworzy publiczna szkoła elementarna, utrzymywana i administrowana w dwóch trzecich przez miejscowe władze szkolne, a w jednej trzeciej przez dobrowolne (religijne) towarzystwa z funduszów uzyskiwanych z nakładanych podatków (w 50% ze skarbu państwa) pod nadzorem państwa. Szkoła ta obejmuje wszystkie dzieci od 6 (w znacznej mierze także od 5) do 14 lat życia i rozgałęzia się na trzy mniej lub więcej różniące się od siebie szczeble: szczebel niższy, coraz bardziej przyswajający sobie metody przedszkola,

średni (od 7 do 11 lat) i wyższy, który w większych miastach coraz częściej wyodrębnia się w osobną szkołę z wyższymi tylko klasami pod nazwą *„non-selective central school“*. Z szóstą klasą (szóstym rokiem nauczania) szkoły elementarnej łączą się także wspomniane wyżej „selekcyjne szkoły centralne“, mające odrębny, wyższy program nauczania, obliczony na przedłużenie nauki do 15 a nawet 16 lat życia. Wreszcie na wyższym szczeblu szkoły elementarnej nadbudowuje się mało jeszcze dotąd uczęszczane (faktycznie jeszcze nieobowiązkowe) szkoły dokształcające, dalej, nadzwyczaj popularne i licznie uczęszczane klasy zawodowe wieczorne i stosunkowo słabo rozwiniętą sieć szkół zawodowych *(junior technical schools, schools of art* itp.).

Jeszcze bardziej pstrą rozmaitość przedstawia angielskie szkolnictwo średnie, w którym starodawne „szkoły publiczne“ i różnorodne prywatne zakłady naukowe w dalszym ciągu odgrywają wielką rolę. Większość szkół średnich składa się z 6—7 klas, przy czym dwa ostatnie lata stanowią kurs wyższy, na który uczęszcza już tylko mniejsza część uczniów. Zresztą liczba klas w poszczególnych zakładach naukowych nierzadko jest różna wskutek tego, że młodsze klasy stanowią niekiedy samoistne szkoły przygotowawcze. Do systemu szkoły średniej należą także prywatne szkoły elementarne, coraz bardziej zresztą spadające liczebnie z każdym rokiem. Większość uczniów przechodzi z powszechnej szkoły elementarnej do średniej po sześciu latach nauki w wieku lat 11, ale przejście to odbywa się także w wieku lat 13, a nieraz 12 i 14.

Ta różnorodność, będąca rysem charakterystycznym szkoły angielskiej, jest prawdopodobnie główną przyczyną tej stosunkowej łatwości, z jaką dawne tradycyjne formy coraz bardziej napełniają się nową treścią. Tak więc stopniowo, bez gwałtownego zewnętrznego zerwania, dualistyczny formalnie ustrój szkolnictwa angielskiego coraz bardziej zbliża się do urzeczywistnienia zasady szkoły jednolitej. Kierunek, w którym idzie ten rozwój, najlepiej bodaj scharakteryzować może praktyka londyńskiej administracji szkolnej. W największym z angielskich okręgów szkolnych, przewyższających liczbą ludności wiele państw europejskich, każde dziecko, uczące się w szkole elementarnej, może między 10 a 11 rokiem życia przystąpić do egzaminu i w razie osiągnięcia wymaganego poziomu, wziąć udział w specjalnym konkursie. Ci, którzy najlepiej zdali konkurs, otrzymują stypendium na dalsze kształcenie się w jednej ze szkół średnich aż do 16 lat życia *(junior county scholarships).* Stypendium to, w razie pomyślnej pracy stypendysty, może być przedłużone na dalsze dwa lata nauki w zakresie wyższego kursu szkoły średniej *(intermediate county scholarships).* Uczniowie, którzy złożyli egzamin konkursowy z drugą notą, mogą wstąpić bezpłatnie do scharakteryzowanych wyżej ‚doborowych szkół centralnych" *(selective central schools),* gdzie pozostają do szesnastu lat życia. Inni uczniowie przechodzą z szóstej klasy szkoły elementarnej do *non selective central schools,* zwanych także *senior departments* (wyższe oddziały: są to dawne wyższe klasy szkół elementarnych,

obecnie łączone w Londynie w osobne zakłady naukowe dla młodocianych). Przez tę działalność londyńska administracja szkolna usiłuje, pozostając formalnie w ramach tradycyjnego ustroju, urzeczywistnić zasadę szkoły jednolitej, tak wyraźnie zaznaczoną w ustawie z r. 1918. Że działalność ta rozwija się całkiem pomyślnie, dowodem może być opracowanie reformy nauczania szkolnego młodocianych *(adolescent)*, ogłoszonego w r. 1926 przez specjalną komisję, utworzoną przy Ministerstwie Oświecenia Publicznego dla zbadania tego tak skomplikowanego zagadnienia.

To pod wieloma względami zasługujące na uwagę memorandum [10]) zawiera projekt gruntownej reformy angielskiego ustroju szkolnego w kierunku szkoły jednolitej, projekt, stanowiący ostatecznie tylko uogólnienie i usystematyzowanie działalności londyńskiej administracji szkolnej. Jeżeli pominąć przejściowe i wyjątkowe formy szkoły (jak np. prywatne klasy przygotowawcze i wyższe klasy szkół

---

[10]) Memorandum to stanowi pokaźny tom, znany pod nazwą *The Hadow Report*, od imienia prezesa komisji sira Henry Hadow. Pełny tytuł brzmi: *Report of the Consultative Commitee on the Education of the Adolescent*. London, 1926. Zob. o tym artykuł prof. R. Dyboskiego w „Przeglądzie Pedagogicznym", Nr. Nr. 18—20, 1927. Por. także moją pracę w IV tomie „Handbuch der Pädagogik" (hrsg. von Prof. H. Nohl und L. Pallat. J. Beltz, Langensalza) *Vergleichende Darstellung der Schulsysteme anderer Kulturstaaten*, gdzie przytaczam obszerny materiał w sprawie przekształcenia ustrojów szkolnych państw współczesnych w kierunku szkoły jednolitej. Zob. także rozdz. VI tej książki (§ 9).

elementarnych w zacofanych miejscowościach wiejskich), projekt komisji daje się sformułować w sposób następujący:

Szkoła obowiązkowa, przedłużona o jeden rok (do wieku 15 lat), ma według projektu zapewniać wszystkim dzieciom tak początkowe *(primary)*, jak i średnie *(secondary)* wykształcenie. Niższy szczebel szkoły obowiązkowej stanowi szkoła „początkowa", której młodsza klasa ściśle się łączy z przedszkolem, a klasy wyższe zawierają naukę przedmiotów ogólnokształcących, przekraczających znacznie ramy tradycyjnych „trzech R", wskutek czego i dawna nazwa szkoły „elementarnej" zostaje zastąpiona nową nazwą szkoły „początkowej".

Do pojęcia szkoły średniej *(secondary)*, opartej na początkowej i stanowiącej drugi stopień ustroju szkolnego, wchodzą nie tylko dawne szkoły typu gimnazjalnego *(grammar schools)*, lecz i „szkoły centralne", które pod nazwą „szkół realnych" *(modern schools)* wydziela się ze szkoły elementarnej jako samoistny stopień. Wydzielenie tej, według projektu również obowiązkowej, szkoły w samoistny stopień wykształcenia, powinno z jednej strony odpowiadać coraz bardziej odczuwanej swoistości wieku młodocianego, a z drugiej — zasadzie zróżnicowanej szkoły jednolitej. „Szkoła realna" składa się, jak mówi projekt, z dwóch wydziałów równoległych: „doborowego" *(selective)* i „zwykłego" *(non-selective)* i powinna stać się wyraźnie szkołą zróżnicowania psychologicznego. Przy kursie czteroletnim, posiadającym w dwóch ostatnich klasach charakter praktyczny, kształtowany według miejscowych wa-

runków życia gospodarczego, ten średni stopień szkoły ma, jako swe zadanie specjalne, określenie swoistego uzdolnienia każdego ucznia i skierowanie go na najbardziej odpowiednią dla niego drogę życiową. Prostuje on przez to niedokładności doboru pierwotnego, dokonywanego po ukończeniu szkoły początkowej (w wieku lat 11), w postaci potrójnego rozgałęzienia średniego stopnia szkolnictwa na: 1) szkołę „gramatyczną“ (gimnazjum), 2) doborową szkołę realną i 3) zwykłą szkołę realną. Dlatego też w dwóch pierwszych latach średniego stopnia uczniowie, w zależności od postępów i ujawniających się uzdolnień, mogą przechodzić z jednej gałęzi szkoły realnej do drugiej, a także z drugiej i czwartej klasy doborowej szkoły realnej do szkoły „gramatycznej“.

Wreszcie na średnim stopniu szkoły, kończącym się po dziesiątym (ostatnim obowiązującym) roku nauczania, opiera się wyższy (dwuletni) stopień wykształcenia, obejmujący również trzy typy wykształcenia szkolnego: 1) szkołę zawodową dokształcającą (do której uczęszczanie, po kilka godzin tygodniowo, według wzoru niemieckiego, ma być obowiązujące do 17 lat życia dla wszystkich, którzy nie uczą się w innych szkołach), 2) szkołę zawodową średnią, głównie dla kończących doborową szkołę realną, i 3) wyższy kurs szkoły gramatycznej, otwierającej dostęp do uniwersytetu.

Przeprowadzając dobór uczniów, szkoła nie zamyka żadnemu dziecku ani młodocianemu drogi do dalszego kształcenia się. Przez to urzeczywistnia się hasło programowe partii pracy: średnie wykształce-

nie dla wszystkich *(secondary education for all).* W stosunku do długości i poziomu nauczania wykształcenie średnie powinno stać się powszechnym prawem każdego młodocianego, gdy tymczasem treść wykształcenia zachowuje swą różnolitość, przystosowując się do rozmaitych typów uzdolnień i potrzeb zawodowych. W ten sposób „dobór wyłączający", jakiego dokonywała szkoła dotychczas, zostaje zastąpiony przez „dobór różnicujący" *(selection through differentiation).*

Okoliczność ta zbliża projektowaną angielską „szkołę realną" do amerykańskiej „niższej szkoły średniej", z tą tylko różnicą, że w Ameryce rozgałęzienie planu nauczania dokonywa się w obrębie tego samego zakładu naukowego, w projekcie zaś angielskim z reguły przeprowadza się je drogą organizacji różnych typów zakładów naukowych. O ile różnica ta jest uwarunkowana odmienną tradycją szkolną obu krajów, to zgodność projektu angielskiego z ruchem reformistycznym w szkolnictwie amerykańskim tkwi głęboko w duszy nowej epoki. Obecnie rozwój stoi zdecydowanie pod znakiem postępującego zróżnicowania społecznego i rosnąca świadomość tego zróżnicowania prowadzi zarówno w dziedzinie prawodawczej, jak i w dziedzinie szkolnictwa do konieczności coraz większego uwzględnienia konkretnych warunków, różnolitej treści życia ludzkiego, irracjonalnego materiału osobowości człowieka. Stąd znana nam już zmiana w idei równości i wolności, stąd także wzmożone zainteresowanie współczesnej pedagogiki wiekiem młodocianym, owym pośrednim stopniem kształce-

nia szkolnego *(intermediate education)*, w którym krzyżują się zagadnienia zróżnicowania psychologicznego i zawodowego.

Trojaka różnica w społecznej funkcji jednostek — różnica pracy „wykonawczej", „zarządzającej" i „twórczej" nie przestaje więc istnieć i w demokratycznym społeczeństwie przyszłości [11]). O ile szkoła jednolita, realizowana obecnie w wielkich demokracjach anglosaskich, stanowi zbliżenie szkoły do życia społecznego i w tym znaczeniu jej „socjalizację", to w strukturze jej odbija się w sposób naturalny tak istotna dla społeczeństwa współczesnego trojaka różnica funkcji społecznej. Potrójne rozgałęzienie wyższego stopnia szkoły, jak również poziomy podział szkoły na trzy szczeble, szczególnie w projekcie angielskim, przypominają znany schemat niedawno zmarłego teoretyka szkoły jednolitej W. Reina, który po raz pierwszy próbował wyprowadzić normalną strukturę ustroju szkolnego ze wspomnianej różnicy funkcyj społecznych. Nie usuwając tej nieodwołalnej różnicy funkcji społecznej, demokratyczny „dobór różnicujący" przez szkołę jednolitą czyni ją jednak płynną, nie pozwalając jej skostnieć w przeciwieństwa stanowe lub klasowe. Zapewniając każdemu członkowi społeczeństwa możność posuwania się naprzód stosownie do jego uzdolnień i osiągniętego przezeń poziomu wolności,

---

[11]) Zresztą — w gorszej tylko, wypaczonej formie — nie przestała istnieć i w t. zw. społeczeństwie komunistycznym. Zob. o tym rozdz. VII książki mojej i M. Hansa p. t. *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*. Warszawa, 1934.

sprzyja normalnemu obiegowi krwi w organizmie społecznym i stwarza przez to samo niezbędne przesłanki do wytworzenia jednolitej całostki narodu. Przesłanki te mogą z powodzeniem przeciwdziałać t. zw. kryzysowi demokracji.

Kryzys bowiem demokracji jest w znacznym stopniu wytworem zastoju w całostce społecznej, zastoju, wywołanego przez skostnienie tradycyjnych form państwowych, które nie odpowiadają już strukturze współczesnego społeczeństwa, nadzwyczajnie skomplikowanej na skutek wzmożonego zróżnicowania społecznego. Obydwa najważniejsze objawy tego kryzysu, mianowicie przejście realnej władzy od legalnych, konstytucyjnych organów państwa, które stosownie do założenia demokratycznego stanowią organy woli narodu, do pozakonstytucyjnych organów partyj politycznych, jak również wywołane przez to osłabienie wybieranych przez „naród“ organów konstytucyjnych i wyparcie ich przez rosnącą ilościowo i pod względem znaczenia nową biurokrację, tkwią ostatecznie właśnie w mechaniczno-oderwanej, wewnętrznie niezróżnicowanej strukturze tradycyjnych form współczesnych państw demokratycznych. Wychodząc z fikcji abstrakcyjnego „obywatela“ i dochodząc do fikcji wszechkompetentnych, bo wyrażających jakoby wolę narodu, organów konstytucyjnych, struktura ta nie odpowiada już realnej budowie społeczeństwa, które przy bardzo daleko sięgającym zróżnicowaniu składa się obecnie nie z abstrakcyjnych „obywateli“, dźwigających w sobie jednakową i gotową „wolę powszechną“ naro-

du, lecz z mnóstwa płynnych przenikających się wzajemnie klas i warunkujących się wzajemnie funkcyj społecznych.

„Dobór różnicujący“ sprzyja przezwyciężeniu przez demokrację swego kryzysu nie tylko przez to, że „stawiając właściwego człowieka na właściwym miejscu“ kładzie tamę groźnemu wzrostowi „niekompetencji organów konstytucyjnych państwa demokratycznego“, lecz również przez to, że wskazuje współczesnej demokracji drogę do własnego przekształcenia się w kierunku „demokracji funkcjonalnej“. Ta zaś nie jest przecież niczym innym, jak zróżnicowaniem tradycyjnych organów władzy odpowiednio do podstawowych funkcyj współczesnego społeczeństwa i przystosowaniem ich do tych funkcyj. Wcześniej czy później demokracja będzie musiała pójść za przykładem szkoły, której problematyka, jak widzimy, zgadza się z jej własną problematyką [12]).

4.

TROISTE ZRÓŻNICOWANIE W NOWYM USTROJU SZKOŁY JEDNOLITEJ W AUSTRII

O ile angielski plan przekształcenia ustroju szkolnego realizuje się obecnie stopniowo, to w Au-

---

[12]) Myśli tu zaznaczone rozwinięte są szczegółowo w pracy mojej *Problemy prawowowo socjalizma* (Zagadnienia socjalizmu prawnego), zob. zwłaszcza punkty 3 i 4 w części I i punkty 12—15 w części II. „Sowremiennyje Zapiski“, t. 23, 29, 30, 31.

strii, dzięki energii Ottona Glöckla i jego współpracowników, analogiczny plan reformy szkolnej stał się w r. 1927 ustawą. *Austriacka reforma szkolna* ma to podobieństwo do angielskiej, że opracowana z początku i wypróbowana doświadczalnie (w Wiedniu) przez koło socjaldemokratyczne, pozyskała sobie w końcu uznanie również ze strony partii chrześcijańsko-socjalistycznej a została przyjęta jako ustawa przez konserwatywną większość parlamentarną w chwili największego zaostrzenia się walki politycznej między obiema partiami parlamentu austriackiego (w sierpniu 1927 r.). W austriackiej reformie szkolnej szczególnie jasno występuje jeszcze jedna niedostatecznie scharakteryzowana strona idei szkoły jednolitej, toteż na zakończenie omówimy ją, choćby w najkrótszym zarysie.

Dawny austriacki ustrój szkolny, którego podstawy datują się od połowy ubiegłego stulecia [13]), był w silnym stopniu dualistyczny. Zupełnie zamknięty w sobie system szkolny stanowiła obowiązkowa ośmioletnia szkoła ludowa z opierającą się na niej niższą szkołą zawodową i szkołą dokształcającą (8—10 godzin tygodniowo). Do piątego roku nauczania w szkole ludowej nawiązywała także trzyletnia „szkoła wydziałowa“ (*Bürgerschule*), posiadająca w porównaniu z odpowiednimi klasami szkoły ludowej (6—8) rozszerzony program nauki, a także nauczycieli specjalistów; szkoła ta stanowiła przejście ze szkoły ludowej do średniej zawodowej

---

[13]) Obecnie przetrwał on jeszcze częściowo w Czechosłowacji. Zob. rozdział VIII tej książki.

(w tym i do seminarium nauczycielskiego), która jeszcze przed wojną stała w Austrii na bardzo wysokim poziomie.

Co prawda, austriacka szkoła średnia — w odróżnieniu od pruskiej *höhere Schule* — nie miała własnych klas przygotowawczych i, przyjmując do najniższej klasy uczniów w wieku lat 10—11, stykała się z czwartym — piątym rokiem nauczania w szkole ludowej. Mimo to jej program naukowy, wprowadzający już w najniższych klasach naukę języków obcych i posiadający we wszystkich swych głównych typach — gimnazjum klasycznym, szkole realnej i gimnazjum zreformowanym, tylko z językiem łacińskim — charakter abstrakcyjno-formalistyczny, wyznaczony głównie przez wymagania nauki uniwersyteckiej, ten program naukowy różnił się jaskrawo od programu wyższych klas szkoły ludowej tudzież od programu szkoły wydziałowej. Przejście z tych dwóch typów szkoły niższej do szkoły średniej było faktycznie wyłączone.

Według planu Glöckla ten dawny ustrój szkolny miał być zastąpiony przez nowy, rozgałęziony na trzy stopnie, każdy po cztery lata nauki. Pierwszy stopień miała stanowić szkoła podstawowa, utworzona z czterech niższych klas dawnej szkoły ludowej. Drugi, również obowiązkowy stopień, pod nazwą „szkoły średniej“ (*Mittelschule*), miał jednoczyć w sobie wyższe klasy dawnej szkoły ludowej, szkołę wydziałową i cztery niższe klasy gimnazjów i szkół realnych. Wreszcie trzeci stopień, pod nazwą *Oberschule,* miały stanowić wyższe klasy gimnazjów i szkół realnych (z włączeniem nowych i zreformo-

waniem dawnych typów). „Szkoła średnia“ pomyślana była jako szkoła psychologicznego zróżnicowania i w tym celu w każdej szkole projektowano organizację dwóch grup klas równoległych, ściślej mówiąc, dwóch równoległych grup w każdej klasie (*Klassenzüge*). Absolwenci z jednej z tych grup, gromadzącej „uczniów o postępach niższych od poziomu średniego“, mogli, według projektu, wstępować do niższej szkoły zawodowej lub do szkoły dokształcającej (obowiązkowej dla każdego, kto się nie uczy w innych zakładach naukowych, przy czym czas trwania nauki wynosił jeden dzień roboczy na tydzień aż do ukończenia 18 lat życia). Ukończenie klas drugiej grupy, gromadzącej „uczniów o średnich i wyższych zdolnościach ogólnych“, otwierało dostęp do średniej szkoły zawodowej lub do wspomnianej *Oberschule,* a przez ostatnią do uniwersytetu i innych szkół wyższych.

„Grupy klasowe“ wyobrażano sobie w projekcie Glöckla zasadniczo nie jako oddzielne klasy, lecz jako dostosowane do różnego poziomu zdolności uczniów cykle nauki różnych przedmiotów (matematyka, języki), tworzone wewnątrz każdej klasy w ramach „ruchomego planu naukowego“. Przy tym zakład naukowy i grono nauczycielskie są te same dla obu grup, które mają wspólne wychowanie cielesne, śpiew, rysunek, pracę ręczną, wychowanie religijne, a wreszcie uroczystości szkolne, gry, samorząd uczniowski. Przez to zapewnia się możność korygowania pierwotnego przydziału ucznia do którejś z grup, który miał być dokonywany nie na podstawie egzaminu wstępnego, lecz opinii szkoły pod-

stawowej po porozumieniu z rodzicami ucznia. W razie późniejszego rozwoju zdolności i poprawienia się postępów uczeń może być bez wielkiego trudu przeniesiony podczas swego pobytu w średniej szkole z jednej grupy do drugiej, tak iż ostateczny wybór zawodu przesuwa się do czternastego roku życia.

Plan ten, wypróbowany z początku w Wiedniu ze świetnym powodzeniem [14]), został później, w r. 1927, przyjęty jako ustawa przez parlament austriacki, co prawda z jednym, niepozbawionym znaczenia odstępstwem. Ustawa z r. 1927, obok nowozałożonej przez nią szkoły głównej (*Hauptschule*), jak nazwano drugi, środkowy stopień projektu Glöckla, zachowuje również cztery niższe klasy gimnazjalne, które, wydzielone wprawdzie jako samoistny stopień pod nazwą „gimnazjum niższego", są jednak w dalszym ciągu połączone z wyższymi klasami gimnazjum lub szkoły realnej w tym samym zakładzie naukowym pod kierunkiem tego samego dyrektora.

Zresztą ustępstwo to, zrobione przeciwnikom reformy szkolnej, niewiele w niej istotnie zmieniło, gdyż ustawa z 1927 r. równocześnie ujednostajniła plan naukowy niższego stopnia wszystkich ustalonych przez nią typów średnich zakładów naukowych (gimnazjum klasyczne, szkoła realna, gimna-

---

[14]) Szczegóły zob. w pięknej książce: H a n s F i s c h l, *Sieben Jahre Schulreform in Oesterreich* (Wiedeń, 1926) i w pracy *Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919* (Sonderabdruck aus dem Städtewerk „Das neue Wien", Wiedeń, 1927).

zjum realne, gimnazjum żeńskie), a także bezpośrednio zbliżyła (zwłaszcza w dwóch klasach niższych) ich program nauki do programu pierwszej grupy szkoły „głównej", stwarzając tym samym możność bezpośredniego przejścia z niej do gimnazjum wyższego. W ten sposób, ustanawiając na drugim stopniu potrójne rozgałęzienie (pierwsza i druga grupa szkoły głównej oraz gimnazjum niższe), rozpoczynające się w wieku lat 11, po ukończeniu szkoły podstawowej, i dając uczniowi w ciągu czterech lat stopnia drugiego możność naprawienia pierwotnego wyboru, austriackie ustawy szkolne w r. 1927 zrealizowały w głównych rysach te same dążenia, które stanowią treść angielskiego projektu reformy szkolnej [15]).

---

[15]) Austriacka reforma szkolna urzeczywistnia także w istocie ten sam plan ustroju szkolnego, który w zgodności z rosyjską tradycją pedagogiczną i przy udziale szerokich warstw społeczeństwa był opracowany przez ministra oświecenia publicznego, hr. Ignatiewa. Według tego planu, którego wprowadzeniu w życie przeszkodziła rewolucja bolszewicka, rosyjskie szkolnictwo miało się dzielić na trzy stopnie, każdy o kursie czteroletnim: 1) szkoła początkowa, 2) wyższa szkoła początkowa i gimnazjum niższe, 3) gimnazjum wyższe. Praktyka samorządów miejskich Petersburga i Moskwy polegała na organizacji swojego rodzaju „doborowych" wyższych szkół początkowych i wyższych klas gimnazjalnych dla najbardziej uzdolnionych uczniów szkół początkowych wzgl. wyższych szkół początkowych. — Prw. N. Hans, *History of Russian Educational Policy 1700—1917*. Londyn, 1931, oraz S. Hessen i M. Hans, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej*, rozdz. I i VII.

Jednakże swoistość *wiedeńskiej* reformy szkolnej (bo w rzeczywistości ta najistotniejsza strona austriackiej reformy szkolnej przeprowadzona była całkowicie na razie tylko w Wiedniu [16]) polega głównie na ścisłym rozgraniczeniu i nowym ujmowaniu specjalnych zadań każdego z trzech stopni, na które rozgałęzia się jednolity ustrój szkolny, przy czym ujmowanie to sięga głęboko do szczegółów metody nauczania.

Zasada nauczania „łącznego" *(Gesamtunterricht),* która na pierwszym stopniu szkoły ma zastąpić tradycyjną zasadę nauczania elementarnego, opiera się na poglądzie, że nauczanie początkowe powinno wychodzić nie z abstrakcyjnych, logicznie prostych elementów, rozłożonych systematycznie na oddzielne, zamknięte przedmioty nauki, lecz z żywej rzeczywistości, bezpośrednio otaczającej dziecko. Ponieważ samorzutna, nie pozbawiona jeszcze cech zabawy aktywność dziecka, której podniesienie do stopnia właściwej pracy stanowi zadanie

---

[16]) Rozdział ten był napisany jeszcze w r. 1929. Zmiany, którym w ostatnich latach uległo życie polityczne w Austrii, odbiły się i na losie austriackiej reformy szkolnej. Nowe programy szkolne, wprowadzone w r. 1935, przywróciły stan rzeczy, który istniał przed „reformą wiedeńską": władze podkreślają, że dziecko ma na pierwszym stopniu szkoły pracować, a nie bawić się i oddzielają wyraźną linią niższe gimnazjum od „szkoły głównej", uwarunkowując przejście ze szkoły głównej do gimnazjum (dla uczniów wyjątkowo zdolnych) surowym egzaminem wstępnym. Ponieważ zmiany te nie są wywołane przyczynami pedagogicznymi, lecz politycznymi, nie mamy powodów zastanawiać się tu nad nimi dłużej.

pierwszego szczebla szkoły, może rozwinąć się całkowicie tylko w bliskich dziecku warunkach rodzinnego otoczenia, więc nauczanie na tym szczeblu powinno się ześrodkować około „miejsca rodzinnego“ ucznia. Przed każdą szkołą z osobna powstaje przeto zadanie opracowania w programie nauczania na swój indywidualny sposób swojego środowiska regionalnego, dzięki czemu szkoła staje się właśnie rodzimą w prawdziwym tego słowa znaczeniu. W szkole pierwszego stopnia, jako całości, powinna być ogarnięta i uzyskać swój wyraz ogólna pełnia owych środowisk regionalnych, stanowiących naturalne podłoże wyrastającej na nich kultury narodu [17]).

Przystosowanie do typu zdolności ucznia stanowi ostateczną intencję tej idei „ruchomego planu

---

17) Jak wiadomo, zasada „łącznego nauczania” pod niedorzeczną nazwą „metody kompleksów” została przyswojona również przez pedagogikę sowiecką, ale wypaczona u samych podstaw podejściem marksistowskim, upatrującym w tej metodzie środek stworzenia t. zw. „kultury proletariackiej” i utrwalenia dyktatury komunistycznej. Zwyrodnienie „metody kompleksów” przedstawiłem w wymienionej wyżej książce *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej,* rozdz. VIII. Obecnie, jak wiadomo, „metoda kompleksów” jest zakazana w szkolnictwie sowieckim, ponieważ jest uważana za wytwór myśli burżuazyjnej. Prw. mój artykuł *Szkolnictwo w Rosji i Rewolucja,* Ruch Pedag., 1935 — 36, Nr. 1 i 2. Szczegółowe uzasadnienie „nauczania łącznego” i ustalenie wzajemnego stosunku między zabawą, pracą a twórczością przeprowadziłem w swoich „Podstawach pedagogiki”, zwłaszcza w rozdz. III, IV, X, XI.

nauczania“ *(beweglicher Lehrplan)*, który staje się podstawową zasadą metodyczną średniego stopnia szkolnictwa. Rozróżniając między minimalnym „programem obowiązującym“ a rozszerzonym cyklem przedmiotu nauki, szkoła stara się związać aktywność ucznia, wzniesioną już ostatecznie do stopnia pracy, choćby na razie pracy heteronomicznej, z jego specjalnymi zainteresowaniami, które tkwią w swoistości jego uzdolnień i w ogóle jego usposobienia psychicznego. W ten sposób ten średni stopień szkoły uwzględnia ogół wszystkich podstawowych typów zdolności, stanowiących psychiczne podłoże kultury narodu.

Wreszcie na wyższym stopniu szkoły u podstawy nauczania kładzie się zasadę „swoistego wykształcenia ogólnego“. Zamiast encyklopedycznego ideału jakiejkolwiek sumy wiadomości, których posiadanie koniecznie i jedynie ma czynić człowieka „ogólnie wykształconym“, zasada ta ustala wielość równie wartościowych, lecz rozmaitych dróg wykształcenia, z których każda posiada jako swój ośrodek jakąś jedną dziedzinę nauki lub kultury, stanowiącą jednak punkt wyjścia do urobienia sobie ogólnego poglądu na świat. Nauczanie zwraca się więc tutaj do kształtującej się już osobowości ucznia, w którym w miarę, jak swoistość przyrodzonych jego zdolności osiąga znamię osobowości duchowej, dojrzewa świadomość powołania duchowego albo przynajmniej najbardziej odpowiedniego zawodu w obrębie społeczności kulturalnej, do której należy. Tylko na tej drodze zdoła ono rozwiązać zadanie, powstające przed nim na tym

wyższym stopniu szkoły: przeniknąć aktywność uczącego się młodzieńca, która przerasta już ciasne granice zajęć czysto lekcyjnych, zasadą pracy twórczej. A jest to jedyny sposób nieprzytępienia jego samodzielności. Biorąc szkolnictwo jako całość, można powiedzieć, że szkoła na tym stopniu stara się ogarnąć i odzwierciedlić w swym programie naukowym i w swej budowie ogół zajęć i zawodów, reprezentowanych w danym narodzie, jako całostce kulturalnej.

A zatem szkoła jednolita w pojęciu współczesnym nie jest bynajmniej szkołą niwelującej jednorodności. Przeciwnie, miejsce dawnej, mechanicznej równości zajmuje w niej zasada organicznej jedni, zawierającej różnorodność konkretnych treści życiowych. Tym samym zasadę oderwanego uniwersalizmu zastępuje zasada konkretnej całostkowości, gdzie prawne wymaganie równości sprzęga się z uznaniem faktycznej wielopostaciowości życia, którą prawo ma regulować.

W trzech rozróżnionych wyżej stopniach ustroju szkolnego ta zasada konkretnej całostkowości, czyli wszechjedności, uzyskuje troiste urzeczywistnienie. Na początkowym stopniu szkoły zasada ta przejawia się w postaci *zróżnicowania krajoznawczego* (czyli wiedzy o miejscu rodzimym), tym silniejszego, im bardziej do szkoły przenika zasada nauczania łącznego, wychodzącego z konkretnego, otaczającego dziecko środowiska. Szkoła w swej całości ogarnia przez to ogół swoistych treści geograficznych i etnograficznych, stanowiących jak gdyby przyrodzone podłoże życia narodu. Na stop-

niu drugim, który nazwać można stopniem *zróżnicowania psychologicznego,* szkoła stara się uwzględnić konkretną całostkowość psychicznych usposobień, zdolności, talentów. Wreszcie na stopniu trzecim, *zróżnicowania zawodowego,* powstaje przed szkołą nowe zadanie: zmieścić w sobie wielopostaciowość konkretnych zawodów, t. j. całość treści kulturalnych, przejawiających się w społecznym życiu narodu.

Tak więc potrójnie zróżnicowana szkoła staje się zaiste jedyną organiczną całostką, w której uzgadniają się osobiste potrzeby każdej jednostki ze wspólnymi potrzebami ogółu społeczeństwa — zadanie nie do rozwiązania przez zasadę oderwanego uniwersalizmu i mechanicznej równości. Prowadząc jednostkę od przyrodzonych właściwości jej rodzimego środowiska poprzez uznanie jej odrębności psychicznej do indywidualności jej zawodu czy powołania, zróżnicowana szkoła jednolita wskazuje jej zarazem najodpowiedniejsze miejsce w całostce narodowej, sprzyjając tym samym zamianie tej całostki na organiczną jednię kulturalną, czyli duchowego porządku. Albowiem i naród, jako całość, nie jest bynajmniej gotowym, danym faktem. Nigdy „wola powszechna“ nie jest czymś gotowym, danym, samo przez się istniejącym. Przeciwnie, przed osobowością narodu, jak i przed osobowością oddzielnej jednostki, wciąż od nowa powstaje zadanie swego samostanowienia; w żywym potoku dziejowej rzeczywistości każdy naród musi za każdym razem zdobywać i hartować swą wolę, a zapewnienie jej władzy w państwie stanowi właśnie istotne powołanie demokracji.

5.
NEUTRALNOŚĆ A PEŁNIA

Spoglądając na drogę, jaką idea szkoły jednolitej przebyła od czasów Condorceta do dnia dzisiejszego, można powiedzieć, że jest to droga od abstrakcyjnego mechanicznego uniwersalizmu do *konkretnej całostkowości.* Wewnętrzna samorządność szkoły, którą Condorcet pojmował jako neutralność szkoły w stosunku do życia społecznego, jako podporządkowanie jej tylko samej czystej nauce, która nią kieruje, zapełniła się w ciągu więcej niż stuletniego rozwoju bogatą treścią życia społecznego. Z formalnej stała się ona w pełnym znaczeniu tego słowa materialną. Walka, którą w ciągu XIX stulecia prowadziły ze sobą o szkołę państwo, gospodarstwo i inne czynniki społeczne, przyniosła dobre owoce. Szkoła wyszła z tej walki nie pokonana. Przeciwnie, w krajach demokratycznych udało jej się obronić i umocnić swą samorządność, w tej samej zresztą mierze, w jakiej prawo, które przecież tak samo jak i szkoła opiera się bezpośrednio na wartości osobowości ludzkiej, zdobywa w nich siłę, przepajającą wszystkie inne czynniki społeczne, jako nie odrębna od nich, lecz przenikająca materię życia społecznego forma.

W ten sposób szkolnictwo przebyło drogę wspólną z demokracją. Albowiem i demokracja także staje się coraz bardziej z czysto formalnej demokracją społeczną, z pozornego panowania oderwanej „woli powszechnej" zamienia się na „suwerenność

prawa", które podporządkowuje swemu objektywnemu panowaniu wszystkie inne społeczne czynniki a równocześnie zapełnia się ich treścią. I podobnie jak demokracja nie może się już dzisiaj zamykać w obojętnej dla życia społecznego neutralności, tak samo i autonomii szkoły nie można już sobie wyobrażać jako próżnej neutralności. Ideową ojczyzną neutralności jest abstrakcyjny uniwersalizm i w tym samym stopniu, jak ten uniwersalizm jest tylko mechanicznym wypaczeniem konkretnej całostkowości, neutralność jest również tylko pozorem pełni. Że w demokracjach współczesnych szkolnictwo rozwija się w kierunku organicznej pełni, to, jak się zdaje, analiza nasza dostatecznie udowodniła.

Jakie są te konkretne formy, które będzie musiało przybrać to bardziej skomplikowane rozwiązanie zagadnienia autonomii szkolnictwa — czy nie będzie ono musiało w szczególności doprowadzić do rewizji klasycznie demokratycznego pojmowania neutralności szkoły w stosunku do religii — rozpatrywanie tych zagadnień wychodzi już poza ramy niniejszego rozdziału. Tutaj, na zakończenie, zwrócimy uwagę tylko na jeden niepozbawiony znaczenia moment naszego zagadnienia. W przeciwieństwie do neutralności, która zawsze stanowi pewnego rodzaju zubożenie, pełnia (πλήρωμα) jest bogactwem. Szkoła jednolita w jej istotnym znaczeniu może być osiągnięta tylko na drodze zbogacenia, a nie zubożenia. Nie skrócenie i uproszczenie, lecz rozbudowanie i złożoność stanowi jej sens właściwy i jedynie możliwą metodę jej urzeczywistnienia. W szczegól-

ności podniesienie poziomu wyższych klas szkoły obowiązkowej i przekształcenie ich na specjalną szkołę wieku młodocianego stanowi wspólny rys demokratycznej reformy szkoły, jaką przeprowadzają w naszych oczach Stany Zjednoczone *(junior high school)*, Anglia *(central modern school)* i Austria *(Hauptschule)*. Czy nie z tą okolicznością związane jest wzrastające zainteresowanie wiekiem młodocianym, tak charakterystyczne dla współczesnej pedagogiki i psychologii? I czy ruch młodzieży, pod którego znakiem zaczęło się nowe stulecie, nie jest także wyrazem tej samej współczesnej problematyki?

Rozdział II.

IDEA SZKOŁY PRACY I SYSTEM DALTOŃSKI

1.

DO CZEGO ZDĄŻA SYSTEM DALTOŃSKI?

Czasy nasze zaznaczają się w pedagogice jakąś nieustanną zmianą prądów. Jeszcze do niedawna ośrodkiem literatury pedagogicznej było zagadnienie szkoły pracy. Jako przedmiot nadziei i miłości jednych, krytyki i ataków innych, szkoła pracy do ostatnich czasów stanowiła teren sporów pedagogicznych. Stosunek do niej był miernikiem dla różnych prądów pedagogicznych. W dążeniu do udowodnienia swojej słuszności każdy kierunek pedagogiczny uważał za swój obowiązek pokazać, że to on właśnie uzasadnia szkołę pracy w należyty sposób i że jego to właśnie pojmowanie szkoły pracy jest jedynie trafne. Wskutek tego samo pojęcie szkoły pracy stało się jakby magazynem dla wszystkich prądów, dążących do takiej czy innej reformy istniejącej szkoły, i bardzo rychło straciło pierwotną

określoność, wyrodziło się w hasło, oznaczające najróżnorodniejsze kierunki myśli pedagogicznej. Już to samo wystarczyło, aby sam termin szkoły pracy stracił swoją dawną popularność, wyczerpał się, przejadł i ustąpił miejsca nowym hasłom.

Takim nowym hasłem stał się od pewnego czasu *Dalton Plan,* nie tylko dlatego, że towarzyszyło mu w Anglii wyjątkowe powodzenie, że wypowiedziały się za nim najwybitniejsze autorytety anglosaskiej pedagogiki, lecz również dlatego, że zaspokaja on niewątpliwie istotne dążenia współczesnej myśli pedagogicznej, urzeczywistnia wiele tych spraw, które już od dawna przeczuwała myśl teoretyczna, a które częściowo przeprowadzono praktycznie w najlepszych szkołach Ameryki i Europy. Dlatego nie będzie, zdaje się, zbyteczną próba teoretycznej analizy systemu daltońskiego, zestawienia go z innymi analogicznymi eksperymentami [1]).

---

[1]) Przypomnijmy pokrótce zewnętrzną historię systemu daltońskiego. Jego założycielka H e l e n a P a r k h u r s t powzięła już w r. 1912 ideę nowej organizacji pracy szkolnej. Dopiero jednak w r. 1919 udało jej się urzeczywistnić tę ideę w szkole dla chłopców-kalek w Berkshire. Powodzenie tego eksperymentu było tak wielkie, że w r. 1920 Parkhurst, wraz ze swą współpracownicą Mrs. C r a n e, organizuje już według swego systemu dużą koedukacyjną szkołę średnią w mieście Dalton (Mass.). Stąd nazwa „system daltoński", która wyparła pierwotną nazwę „system laboratoryjny". W tym samym roku Miss B e l l e R e n i e z Anglii zwiedziła szkołę p. Parkhurst i ogłosiła o niej entuzjastyczne sprawozdanie w „Educational Supplement" do „Times". Artykuł wywołał nadzwyczajne zaintereso-

wanie nowym systemem wśród nauczycieli angielskich, i już w czerwcu 1920 r. Miss Rosa Basset wprowadziła nowy system do kierowanej przez nią żeńskiej szkoły średniej w Streatam (Londyn). Powodzenie przeszło wszelkie oczekiwania i system daltoński zdobywał sobie coraz większą liczbę zwolenników. W latach 1922—1923 system daltoński nie schodził w Anglii ze szpalt prasy nie tylko pedagogicznej, lecz i ogólnej. W r. 1925 liczono już tam z górą 1500 szkół początkowych i średnich, które przyjęły nową metodę pracy. Założone przez p. Parkhurst w Anglii Stowarzyszenie Daltońskie rozwija energiczną działalność. Zorganizowało ono mnóstwo kursów dla nauczycieli i wydało obszerną literaturę. Prócz Anglii system daltoński rozpowszechnił się w dominiach brytańskich, w państwach skandynawskich, nawet w Japonii i Chinach. W samej Ameryce nie osiągnął wielkiego rozpowszechnienia (prw. artykuł Franklina W. Johnsona w „Teachers College Record", 1925, Nr. 6). Tutaj współzawodniczą z nim analogiczne systemy „Winnetka", „Platoon" i in. W ostatnich czasach rozwój systemu daltońskiego jak gdyby się zatrzymał, ale jego wpływ na pedagogikę współczesną jest ogromny. Przestano spodziewać się po nim rozwiązania wszystkich spraw, ale jego elementy znaleźć można dzisiaj w każdej próbie reformy szkolnej. Główne dzieło H. Parkhurst, *Education on the Dalton Plan*, przetłumaczono na piętnaście języków (przekład polski: *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Warszawa, 1928). W tekście cytuję według wydania angielskiego z r. 1923. W Rosji największe powodzenie systemu daltońskiego przypada na okres Nepu. Prw. Paramonow, *Praktika łaboratornowo płana*, Gosizdat, Leningrad, 1925; J. Swandkowskij, *Dalton-płan w primienienji k sowietskoj szkole*. Gosizdat, Moskwa-Leningrad, 1926; M. Sztejngaus i A. Tołstaja, *Rabota po Dalton-płanu w szkołach wtoroj stupieni*, Gosizdat, 1927. — W Polsce system daltoński uzyskał względnie duże rozpowszechnienie, głównie zaś miał wielki wpływ w nowych szkołach na

Istota systemu daltońskiego polega na tym, że ogólne lekcje w oddzielnych klasach według wieku zostają zastąpione indywidualną pracą w laboratoriach i klasach przedmiotowych. Dlatego pierwszym krokiem do urzeczywistnienia systemu daltońskiego staje się zamiana zwykłych sal klasowych (klasa pierwsza, druga itd.) na klasy przedmiotowe (klasa przyrodnicza, matematyczna, historyczna itd.). W tym samym celu każdemu uczniowi daje się szczegółowo ułożony program jego pracy *(assignement),* wskazujący, co powinien on przejść w ciągu roku, ale obliczony na ogół na termin miesięczny, w klasach niższych zaś podzielony na zadania tygodniowe. Podpisując „kontrakt" na wypełnienie w określonym terminie przepisanego programu, uczeń ma swobodę w rozłożeniu swego czasu: zajmuje się tym lub innym przedmiotem zależnie od swego zainteresowania, przygotowania i braków, korzystając ze zgromadzonych w klasie przedmiotowej środków (podręczniki, książki do czytania, kompendia, słowniki, mapy itp.) i rad stale obecnego tutaj nauczyciela-specjalisty. Same programy ułożone są w ten sposób, że podając ściśle zadanie do spełnienia, pozostawiają uczniowi możność roz-

---

organizację pracowni naukowych poszczególnych przedmiotów. To jest jego główna zasługa. Prw. R. Taubenschlag, *System daltoński.* Wyd. II, Warszawa, 1930, i artykuł J. Kruszewskiego, *Na marginesie planu daltońskiego.* „Kultura Pedagogiczna", r. I, 1933, Nr. 1. Subtelne uwagi o systemie daltońskim zawiera książka B. Nawroczyńskiego, *Swoboda i przymus w wychowaniu.* Warszawa, 1929, str. 198 i n.

wiązania go po swojemu, znalezienia drogi do jego realizacji. Rzecz jasna, że zastępując nauczanie klasowe, obliczone zawsze na średni typ ucznia, zajęciami laboratoryjnymi, stwarza się możność przystosowania nauki do zdolności ucznia bądź na drodze podziału programów na minimalny, średni i maksymalny, bądź na drodze uzupełniania ogólnego programu minimalnego dodatkowymi punktami z poszczególnych przedmiotów, zależnie od zdolności i zamiłowań uczniów.

Odpowiednio do wskazanych właściwości systemu daltońskiego upatruje się w nim zazwyczaj następujące zalety: jego przymioty techniczne polegają na tym, że dzięki zastąpieniu lekcyj wspólnych przez zajęcia indywidualne nie poświęca się potrzeb uczniów słabszych i mocniejszych na korzyść średnich, którzy są panami położenia w szkole zwykłej. Słaby uczeń ma możność przejścia odpowiedniej części programu wolniej i w sposób bardziej uproszczony, uczeń do danego przedmiotu zdolny, przeciwnie, pogłębia go przez uzupełniającą lekturę i uzupełniające zadania i wypracowania. Psychologiczna wyższość planu daltońskiego polega na tym, że nie gwałci się tutaj uwagi ucznia koniecznością śledzenia za znaną mu już lekcją lub za wykładem, którego wątek zgubił. Zajęcia laboratoryjne, umożliwiając powtórzenie tego, co się przeszło, w miarę potrzeby ucznia, bardziej odpowiadają również psychologicznym prawom wyobrażeń, zużytkowując wyobraźnię uczniów jako potężną broń w ich pracy. Wreszcie wyższość społeczna systemu polega na rozwijaniu aktywności młodzie-

ży, ich inicjatywy, umiejętności podziału czasu pracy i poczucia odpowiedzialności: uczeń nie żyje z dnia na dzień, lecz samodzielnie po swojemu urzeczywistnia bliższy lub dalszy cel, znany mu i zrozumiały. Dzięki temu wszystkiemu kwestia karności, jak okazuje doświadczenie, odpada sama przez się i nauczyciel z nadzorcy niewolnych robotników zamienia się na doradcę i przyjaciela współpracujących z nim uczniów.

Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że między systemem daltońskim a szkołą pracy zachodzi istotna sprzeczność. W rzeczy samej, jeżeli istnieje coś wspólnego pomiędzy różnorodnymi pojęciami szkoły pracy, to chyba zasada, że klasa powinna w niej stanowić jeden zespół pracy, wytwarzający zbiorowym wysiłkiem wspólny dorobek. Czy ten wytwór pracy będzie robotą ręczną w węższym lub szerszym znaczeniu tego wyrazu, czy będzie wspólnie odegranym utworem scenicznym, wspólnie odnajdywanym twierdzeniem geometrycznym lub uzyskanym jako wynik wspólnej lektury i wymiany zdań sensem dzieła artystycznego, — to już kwestia szerzej lub węziej rozumianego pojęcia pracy. Ale w każdym razie szkoła pracy trzyma się mocno pojęcia klasy, którą pragnie tylko zreformować a nawet tą reformą jeszcze bardziej ją umocnić jako silnie spojoną jednię. Przeciwnie, system daltoński gotów jest jak gdyby zupełnie poświęcić klasę na korzyść poszczególnych uczniów, indywidualnie pracujących w osobnych „salach przedmiotowych". W „konkretnym przykładzie" systemu, który przytacza jako „typowy" w jednym ze swych wczesnych

artykułów sama p. Parkhurst, na zajęcia indywidualne przeznacza się trzy godziny i kwadrans, a na zajęcia grupowe tylko pół godziny dziennie, przy czym zajęcia grupowe nie stanowią bynajmniej lekcyj jakiejś klasy, lecz tylko „grupowe konferencje z dyskusją w jakiejś sprawie po zapisaniu się na nie z góry uczniów tego samego poziomu“ [2]). To właśnie zatomizowanie klasy, rozluźnienie jej na zmienne i ruchome grupy uczniów, którzy osiągnęli w różnych przedmiotach czasowo jednakowy poziom, staje się, sądząc z końcowego rozdziału książki H. Parkhurst (napisanego przez John a Eades a), jednym z głównych zarzutów przeciwko systemowi daltońskiemu, stawianych przez cały szereg pedagogów. Czy nie w tym właśnie przejawia się wpływ Montessori, która, jak wiadomo, również zrzeka się „lekcyj zbiorowych“ na korzyść „indywidualnych“, a według słów samej H. Parkhurst

---

[2]) Typowy rozkład dnia w szkole „daltonizowanej” przedstawia się w sposób następujący: (1) godz. 8.45—12: indyw. zajęcia uczniów w laboratoriach i salach przedmiotowych. Czas ten należy wyłącznie do uczniów, którzy mogą go zużyć stosownie do swoich potrzeb i zainteresowań; (2) godz. 12—12.30: zebrania grup, kółek, komitetów uczniowskich itp.; w tym czasie nauczyciele schodzą się na komisje przedmiotowe; (3) godz. 12.30—13: zajęcia grupowe; z początku są to zajęcia zwykłego typu, a później zamieniają się na zbiorowe omówienie jakiegoś zagadnienia; (4) g. 13—14: obiad; (5) g. 14—16: zajęcia w rysunkach, pracy ręcznej, gospodarstwie domowym, muzyce, językach obcych; gry; wycieczki. — Prw. art. Heleny Parkhurst w „Times Educational Supplement” z r. 1921.

(str. 11 jej książki *Dalton Plan,* wyd. pol. str. 12), wywarła tak decydujący wpływ na wynalezienie tej nowej metody?

Gdyby przedstawiciele urzędowej pedagogiki sowieckiej myśleli konsekwentnie, powinniby byli zaiste w rozpowszechnieniu systemu daltońskiego dostrzec jeden z objawów nadciągającej reakcji „indywidualizmu" przeciw „socjalizmowi" i zamiast tłumaczyć książkę Parkhurst, potępić system daltoński jako zrodzony przez burżuazyjną Amerykę i niezgodny z realizowaną przez państwo komunistyczne szkołą pracy. Zdaje się, że najbardziej konsekwentni z nich, ci, którzy już potępili system Montessori, to właśnie zrobią. Ale górę weźmie prawdopodobnie właściwe i sowieckim pedagogom uwielbienie każdej nowej mody, a także zdrowy rozsądek, który trafnie wyczuje, poza zewnętrzną niezgodnością, istnienie wielu punktów stycznych systemu daltońskiego z kierunkiem szkoły pracy [3]).

Powiemy z góry: skłaniamy się stanowczo na stronę zdrowego rozsądku. Zadanie niniejszego studium polega właśnie na tym, żeby dowieść, iż właściwie pojęte idee szkoły pracy i systemu daltoń-

---

[3]) Słowa te były napisane w r. 1924. Od tego czasu uwielbienie systemu daltońskiego w okresie Nepu zastąpione zostało przez jego prześladowanie, a zarazem przez prześladowanie wszystkich nowych aktywnych metod, stanowiących istotę szkoły pracy. To tylko potwierdza główne tezy niniejszego studium. Prw. cytowaną już książkę *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej.* Rozdz. VIII, XV, XVII, XVIII, oraz cytowany wyżej mój artykuł w „Ruchu Pedag.", 1935—36, Nr. 1—2.

skiego nie wyłączają się wzajemnie i tylko jednostronnie, opacznie pojęte oba te kierunki kłócą się z sobą. Pewnego rodzaju zewnętrznym potwierdzeniem słuszności bronionego tu poglądu może być fakt, że obok Montessori na stworzenie systemu daltońskiego wpływ wywarły także idee Dewey'a (Parkhurst, wyd. pol., str. 17), który jest jednym z głównych teoretyków szkoły pracy. Zestawienie systemu daltońskiego ze szkołą pracy dopomoże nam do zrozumienia jego istoty i granic, a także do przypomnienia paru ogólnych twierdzeń, dotyczących filozoficznej teorii pracy szkolnej.

2.
STRUKTURA SZKOŁY BIERNEJ

Ażeby zrozumieć *wspólne pobudki* szkoły pracy i systemu daltońskiego i dotrzeć przez to do ich wewnętrznej jedni, trafnie odczuwanej przez zdrowy rozsądek pomimo ich zewnętrznej sprzeczności, najlepiej będzie sformułować pokrótce to, przeciw czemu występują te oba kierunki współczesnej pedagogiki. Na czym polega podstawowa istota owej *szkoły biernej*, na którą skierowuje się krytyka obu tych kierunków i na jej negacji buduje się ich treść pozytywna?

Na innym miejscu *(Podstawy pedagogiki,* rozdz. IV) uzasadniliśmy szczegółowo nasz schemat szkoły biernej, której negacja jednoczy z sobą najróżnorodniejsze kierunki współczesnej pedagogiki. Tutaj wystarczy przypomnienie jej podstawowych

rysów. Szkoła bierna jest w swej istocie, można powiedzieć, szkołą mechanicznej jednakowości. Jej budowa zarówno w całości, jak i w szczegółach wyraża się schematem abstrakcyjno-ogólnej równości. Tak np. w strukturze klasy schemat ten wyraża się w tym, że klasa stanowi w szkole biernej prostą sumę równorzędnych uczniów, z których każdy z osobna naśladuje wzór podany mu z zewnątrz przez nauczyciela. Nauczyciel coś robi (pisze zadanie, przeprowadza dowodzenie, tłumaczy bajkę), a każdy uczeń powtarza to, co już raz nauczyciel zrobił. Wzór podany przez nauczyciela jest czymś wspólnym dla całej klasy, ale ta wspólność jest oderwana, gdyż nie wiąże uczniów w całość, lecz w równym stopniu należy do każdego z nich z osobna. Znajduje to zewnętrzny wyraz w postaci nauczyciela, na wzniesieniu, oddzielnie od klasy wykonywającego wzór, i w postaci uczniów, siedzących osobno w mechanicznych rzędach na swych ławkach i zajętych jednakową pracą naśladowania podanego im wzoru.

Schemat ten przenika wszystkie szczegóły szkoły biernej. Wyraża on także strukturę całego ustroju szkolnego w ogóle: nauczyciele podają uczniom ten wzór, który dla nich samych przepisany jest z zewnątrz przez podręcznik i przez program. Inaczej mówiąc, wszystkie szkoły razem tworzą sumę równorzędnych atomów, z których każdy powtarza w ten sam co inni sposób gotowy wzór (równość abstrakcyjna). Przepisany dla każdej szkoły materiał stanowi prostą sumę równorzędnych, słabo powiązanych z sobą przedmiotów, z których każ-

dy z osobna jest ze swej strony tylko prostą sumą przyswajanych wiadomości i umiejętności. Na zewnątrz przejawia się to w ten sposób, że rady pedagogiczne w szkole biernej nie zajmują się niczym innym, jak tylko mechanicznym podsumowywaniem postępów poszczególnych uczniów z poszczególnych przedmiotów.

Wskutek tego schematu, którego przykłady można by mnożyć w nieskończoność, cierpi zarówno całość społeczeństwa (zasada społeczna), jak i osobowość każdego uczestnika pracy (zasada indywidualna). Całostkowość (to, co w literaturze filozoficznej niemieckiej nazywa się *Allheit,* a w rosyjskiej *wsiejedinstwo)* wypacza się w mechaniczną ogólność: uczniowie nie stanowią jednego mechanizmu społecznego, gdyż niezjednoczeni z sobą wspólnym im wszystkim zadaniem, przedstawiają rozłożony na równorzędne atomy agregat. Naśladując jednakowy wzór, spełniając jednakową pracę, wstępują z sobą w stosunek współzawodnictwa: praca jednego rywalizuje z pracą innego, gdyż wszystkie są mierzone stopniem zbliżenia do jednakowego wzoru. Praca szkolna ich rozłącza i jeżeli coś klasę wiąże, to tylko walka z władzami, wykręcanie się od zadanej pracy. Praca szkolna, będąc naśladowaniem jednakowego wzoru, otrzymuje abstrakcyjno-ogólny charakter; obliczona jest na typ *średniego* ucznia; jego to potrzebom poświęca się potrzeby uczniów zdolnych i uczniów słabych.

To samo powtarza się i w gronie nauczycieli: rywalizacja poszczególnych przedmiotów, z których każdy jest uważany przez uczącego go specjalistę

za samowystarczalny, przejawia się w ciągłym rozszerzaniu i we wzrastającej wieloprzedmiotowości programów. Z punktu widzenia tego, czego uczą w szkole biernej i kto uczy, nie stanowi ona również harmonijnego zespolenia, lecz rozpadający się na atomy agregat.

Dlatego także sama praca szkolna traci oblicze i oblicza pozbawia. Praca szkolna ucznia, będąc naśladowaniem wzoru, wykonanego przez kogoś innego, spada do poziomu egzemplarza jakiegoś pojęcia ogólnego, który może być zastąpiony taką samą pracą każdej innej osoby. Uczeń nie czuje się niezastąpionym ogniwem jednej całości, czyli indywidualnością, której praca jest wartościowa sama przez się, a nie tylko o tyle, o ile powtarza cudzy wzór. Tak więc osobowość ucznia sama przez się ulega zlekceważeniu. W t. zw. szkole ogólnokształcącej jest ona tylko środkiem do wchłonięcia samowystarczalnego programu, w szkole zawodowej — środkiem do przyswojenia nawyków, niezbędnych do cudzego jej rzemiosła. W jednym jak i drugim przypadku osobowość jest po prostu narzędziem do zaspokojenia celów, tkwiących poza nią. Dlatego też nie rośnie w swej pracy, lecz pracuje z dnia na dzień, wykonywając to, co jej polecono. Bierny charakter zajęć ucznia w szkole średniej, pogłębiany jeszcze próbami uczynienia nauki możliwie najbardziej „poglądową", t. j. łatwą i zajmującą, jest wyrazem ogólnego schematu mechanicznej jednakowości, tkwiącej u jej podstawy. O ile następnie i nauczyciel naśladuje w swym nauczaniu podany mu wzór, przestaje być żywym, niezastą-

pionym przedstawicielem i swoistym wyrazicielem tradycji ludzkości, lecz wyrodnieje w bezosobowego wykonawcę cudzej woli, w którym i sami uczniowie widzą z natury rzeczy przede wszystkim egzaminatora i nadzorcę, mogącego być w innych swych funkcjach zastąpionym przez „znający" swój przedmiot bez błędu podręcznik. Wreszcie traci swe oblicze sam przedmiot, prowadzony w szkole biernej. Czy to będzie język łaciński, rysunek, roboty ręczne, — stanowi on osamotnioną, oderwaną od całości przyrody i kultury sumę wiadomości i nawyków, której miejsce i niezastąpiona wartość w całokształcie świata pozostają dla ucznia ukryte.

Do tak podawanego przedmiotu możliwy jest stosunek tylko czysto zewnętrzny, jak do rzemiosła, a nie jak do niezastąpionego indywidualnego ogniwa ogarniającej je całości. Albowiem tylko stając się mikrokosmosem, odbijając w sobie wszechświat kultury, może oddzielny przedmiot przekształcić się na „powołanie człowieka". Tylko na tle całości, w pogrążeniu we wszechjedni ogarniającego ich społeczeństwa, zarówno poszczególny człowiek, jak i poszczególna działalność ludzka mogą uświadomić sobie własne miejsce w całości, t. zn. stać się osobowością lub indywidualnością.

Oderwana ogólność szkoły biernej prowadzi w ten sposób i do rozkładu społeczeństwa na atomy i do obniżenia się osobowości do poziomu egzemplarza. Szkoła bierna jest zarazem antyspołeczna i antyindywidualna.

3.
PRÓBY ZREFORMOWANIA SZKOŁY BIERNEJ

Oczywiście to, cośmy schematycznie zarysowali powyżej, stanowi tylko idealny szkic dawnej biernej szkoły. Samo zło ma jak gdyby swój idealny obraz, którego na szczęście nie jest zdolne wcielić w pełni w życie, gdyż unieszkodliwia je dobro żywotnych sił przyrody. Tak i dawna szkoła, mimo że skuta schematem mechanicznej jednakowości, przecież żyła — żyli uczniowie, żyli nauczyciele, żyły także, choć poza szkołą, wykładane w niej „przedmioty". Życie walczyło z dawną szkołą, niekiedy mechanizm ustępował wobec jego naporu i nieraz nawet rozkwitał w organizm. W ostatnich czasach ten napór życia na mechaniczną strukturę szkoły stał się coraz bardziej powszechny i świadomy. I zdaje się nie trudno udowodnić, że wszystkie znamienne *próby* współczesne *zreformowania szkoły* dawnej (nawet w jej dawnych ramach) skierowywały się głównie przeciw jej mechanicznej strukturze. Znowu nie będziemy tu mnożyli przykładów i zatrzymamy się na paru najjaskrawszych.

Jedna z tych prób w pedagogice przedwojennej była znana pod nazwą zagadnienia koncentracji przedmiotów. Po ostatecznym upadku szkoły klasycznej, w której jednolitość nauczania osiągało się drogą czysto ilościowej przewagi tak zwanych formalnych przedmiotów (gramatyki i matematyki), szkoła wstąpiła w strefę pozbawionego zasad eklektyzmu. Programy naukowe zamieniły się dosłownie

na magazyn wszystkich wiadomości, które mogą się w przyszłości przydać uczniowi. W poszukiwaniu utraconego ośrodka nauczania pedagogika natrafiła w końcu na „naukę o miejscu rodzimym“ jako na „realny“ przedmiot, który ma zastąpić języki klasyczne. Stopniowo z osobnego przedmiotu nauka o miejscu rodzimym zamieniła się na metodę prowadzenia przedmiotów i wreszcie na „system nauczania początkowego“, mający związać w jedną zwartą całość zróżnicowane poprzednio przedmioty.

Otaczające ucznia „miejsce rodzime“ jest ośrodkiem, koło którego powinny się skupiać rozmaite przedmioty. Dzięki temu te same sprawy rozpatruje się w nauczaniu z różnych stron i stąd poszczególne przedmioty wchodzą z sobą w związek. Z równolegle prowadzonych lekcyj zamieniają się one na uzupełniające się wzajemnie i niezastąpione, jako części, każda na swoim miejscu (i o tyle indywidualne), ogarniającej je całości („miejsca rodzimego“). Tak więc schemat naśladowania jednakowego wzoru zastępuje się tutaj schematem skierowanych na rozwiązanie tego samego zadania (poznania „miejsca rodzimego“) ogniw jednej całości. Zadanie to rozwiązuje z konieczności każdy ze skierowanych na nie przedmiotów po swojemu, indywidualnie.

Wskutek różnolitości „miejsca rodzimego“ jako otaczającego dziecko świata, szkoła musi się też różnicować: zamiast *jednakowego* programu, powtarzanego przez każdą szkołę z osobna, powstaje *to samo zadanie*, rozwiązywane w różny sposób przez

różne szkoły, zależnie od właściwości otaczającego szkołę życia. Wyjaśnienie swego miejsca w tym życiu, t. j. znalezienie swej właściwej ojczyzny duchowej, staje się w ten sposób ośrodkiem nowej szkoły, będącym wspólną podstawą jej programu naukowego. Wskutek tego indywidualizuje się również program każdej szkoły; każda staje się na swoim miejscu niezastąpioną, rozwiązującą na swój sposób to samo, im wszystkim postawione zadanie.

Liczne czynniki złożyły się na ten prąd współczesnej myśli pedagogicznej, który, trafnie czy nietrafnie, oznaczamy mianem „nauki o miejscu rodzimym". Wpłynęło na jego powstanie zarówno wymaganie nauczania przyrodoznawstwa na materiale otaczającej przyrody (wycieczki, zbiory, muzea), jak i dążenie, aby w nauczaniu historii brać jako punkt wyjścia zabytki otaczającej przeszłości, — a także założenie, że tylko kultywując gwarę miejscową i wychodząc z niej, szkoła może we właściwym znaczeniu wykształcić uczniów do ogólno-literackiego języka. W każdym z tych wymagań wyraża się w postaci ukrytej protest przeciwko schematowi mechanicznej jednakowości, a urzeczywistnione w większej czy mniejszej mierze już w dawnej szkole, unieszkodliwiały mechaniczność jej struktury i wlewały w nią nowe życie. Kierunek szkoły pracy w pojmowaniu Dewey'a i Kerschensteinera był tylko skrajnym wyrazem tego samego prądu, uświadomieniem wadliwości całej budowy dawnej szkoły w ogóle i konieczności zastąpienia dawnego schematu nowym schematem całostkowości. Ośrodkiem szkoły *powszechnej* powinna stać się działalność

praktyczna, charakterystyczna dla danego środowiska kulturalnego: odkrywanie przez rozmaite „przedmioty“ różnorodnych stron środowiska nie tylko wiąże te strony w harmonijną całość, lecz sprawia, że samo to środowisko jest pojmowane jako niezastąpiona część ogarniającej je całości ludzkiej kultury i uszlachetnia się przez to z rzemiosła w powołanie.

Jeżeli przyjrzymy się zdrowemu rdzeniowi idei „nauczania wychowującego“ u współczesnych herbartystów (szczególnie u W. R e i n a), zauważymy w nim także tę samą nieświadomą próbę zachwiania mechanicznego schematu biernej lekcji w dawnej szkole. Przy nauczaniu grupowym w zreformowanych szkołach na wsi (*Landerziehungsheime),* które wynikły ze skojarzenia teorii nowoherbartowskiej z praktyką angielską (dr. L i e t z, jako uczeń Reina, a zarazem Abbatsholmu), próba ta dała najdojrzalsze owoce. Naśladowanie przez wszystkich uczniów jednakowego wzoru, danego przez nauczyciela, zastąpione tu jest przez wspólne dla całej grupy uczniów rozwiązywanie zadania, postawionego przez nauczyciela. W tym zbiorowym skierowaniu wysiłków wszystkich do wspólnego celu stwarza się coś nowego, dotychczas nieistniejącego, ale i wysiłki każdego ucznia nie *naśladują* równorzędnych wysiłków innego, lecz je *uzupełniają,* dzięki czemu każdy uczeń staje się niezastąpionym, a więc indywidualnym członkiem ogarniającej go grupy. I znowu ten kierunek szkoły pracy, który upatruje istotę szkolnej pracy we wspólnym wykonaniu przez klasę nowego, dotychczas nieistnieją-

cego „powszechnie pożytecznego wytworu", jest tylko skrajnym i świadomym wyrazem tego samego dążenia do nowego schematu całostkowości. Albowiem „praca" tym się właśnie różni od „zatrudnienia", że rozwijając osobowość pracującego, równocześnie jednoczy ją z innymi, „uspołecznia" ją.

Zastanawialiśmy się dotychczas nad tymi kierunkami pedagogiki współczesnej, które, występując przeciwko schematowi mechanicznej zbiorowości, podkreślały w nowym, poszukiwanym dopiero schemacie nowej szkoły zasadę zbiorowości konkretnej, czyli całostkowości. Równocześnie jednak wiele niemniej doniosłych kierunków wysuwało inny moment — indywidualizacji, który, jak wiemy, w tym samym stopniu niweczony był przy panowaniu dawnego schematu. Należy tutaj np. kierunek „laboratoryjnej metody nauczania", który z początku miał na względzie przedmioty przyrodnicze, a później rozszerzył się i na inne, jak matematyka i historia. Jeżeli np. weźmiemy tak stosunkowo dawną książkę, jak znana metodyka matematyki Amerykanina *Younga*, przekonamy się, że przez „metodę laboratoryjną" rozumie się tutaj indywidualizację pracy szkolnej ucznia: zamiast przygotowywania lekcyj według jednego szablonu, uczeń otrzymuje indywidualne zadanie, które rozwiązuje przy pomocy różnych środków naukowych, zgromadzonych w miarę możności w jednym pomieszczeniu (pracowni odpowiedniego przedmiotu — matematyki, historii) i danych mu do rozporządzenia. Zadanie to dobiera się zgodnie z jego indywidualnymi zdolnościami i zamiłowaniami, a wraz z postępującą złożo-

nością rozwiązywanych przezeń zadań ma rosnąć jego wytrwałość i wysiłek w pracy, jego zdolność osiągania coraz odleglejszych celów, t. zn. jego osobowość. Przy wyborze drogi do osiągnięcia postawionego mu zadania powinna się ujawnić jego samodzielność, jego oblicze indywidualne, osobista zdolność przystępowania do zagadnienia. Zamiana klas według wieku na klasy według przedmiotu, stanowiąca swoisty rys systemu daltońskiego, jest w istocie tylko skrajnym wyrazem tej samej dążności do indywidualizacji nauczania. I nie jest to, oczywiście, przypadek, że system daltoński przybrał sobie pierwotnie nazwę „laboratoryjnego systemu nauczania".

Rzecz ciekawa, że i druga pobudka systemu daltońskiego — pozbawienie szkoły cechy przystosowania do typu przeciętnego ucznia — miała również swego poprzednika w ramach dawnej szkoły. Mamy na względzie t. zw. system mannheimski dra Sickingera, niestety mało znany poza granicami Niemiec [4]). Jak wiadomo, system mannheimski powstał jako rozszerzenie klas pomocniczych, założonych dla tych dzieci z obowiązkowej szkoły ludowej, które wskutek małych postępów pozostawały po parę lat w jednej klasie i do końca terminu nauki obowiązkowej były na niższych szczeblach nauczania, zupełnie nieodpowiednich dla ich wieku. Pier-

[4]) Prw. A. Sickinger, *Arbeitsunterricht, Einheitsschule und Mannheimer Schulsystem*, 1920. Miejsca przytaczane w tekście — na str. 39, 42. — O systemie mannheimskim pisał po polsku B. Nawroczyński w książce *Uczeń i klasa*, str. 228 i n.

wotnie zadanie tego systemu polegało na tym, aby rozwiązać wewnętrzny paradoks współczesnej obowiązkowej szkoły powszechnej: uczeń musi uczęszczać do szkoły, ale wskutek małych postępów nie może przechodzić z klasy do klasy. Ponieważ nie można go ani pozostawić na drugi rok w tej samej klasie, ani wydalić ze szkoły przed terminem nauki obowiązkowej, przeto promuje się go, nawet w razie braku postępów, „na podstawie wieku". Do tych „klas pomocniczych" dla uczniów nie okazujących postępów dr Sickinger dołączył osobne klasy dla wybitnie uzdolnionych (klasy przygotowawcze do szkół średnich z językiem obcym), specjalne klasy dla normalnie zdolnych, ale cierpiących na głuchotę, i wreszcie przedszkola dla tych dzieci, które już osiągnęły wiek szkolny, ale nie są jeszcze dość rozwinięte dla pobierania nauki szkolnej. Tak powstał system „zróżnicowanej szkoły ludowej", liczącej się z psychiczną indywidualnością uczniów i nie poświęcającej, w przeciwieństwie do jednorodnej szkoły dawnego typu, potrzeb większości uczniów potrzebom oderwanego typu średnio-normalnego dziecka. W ramach zbiorowego nauczania szkolnego system ten istotnie w najlepszy sposób rozwiązuje zagadnienie szkoły jednolitej, — dania każdemu dziecku, bez względu na jego pochodzenie, *równych szans do równie dobrego wykształcenia*, t. j. do wykształcenia, odpowiadającego jego indywidualnym zdolnościom i jego psychicznemu typowi, a przeto zapewniającego mu rozwój duchowy.

Z tym zróżnicowaniem niższego stopnia szkoły ludowej według psychicznej zdolności uczniów ści-

śle się łączy nowe pojmowanie wyższych stopni szkoły jednolitej, które coraz bardziej utrwala się we współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej. Według niego szkoła nie jest jednakowa dla wszystkich, lecz zróżnicowana na rozliczne drogi, odbijające różnorodność zawodów życiowych, potrzeb i skłonności psychicznych [5]). W ten sposób i tutaj schemat jednakowości mechanicznej zostaje zastąpiony schematem całostkowej jedni, która, ogarniając różnolitość rzeczywistości, hołduje z drugiej strony zasadzie indywidualności.

Przytoczone przykłady dostatecznie, zdaje się, potwierdzają naszą tezę: wszystkie więcej lub mniej znamienne próby reformy dawnej szkoły skierowują się — jedne bardziej, inne mniej świadomie — przeciwko zasadzie abstrakcyjnej ogólności, zasadzie, tkwiącej w samej istocie struktury tej szkoły. W poszukiwaniu nowego schematu, jeszcze niejasnego i dopiero stopniowo zarysowującego się w poszczególnych częściowych próbach reformy, niektóre kierunki podkreślają moment całostkowości, inne — moment indywidualności, nie dostrzegając, że oba te momenty są tylko dwiema stronami tej samej, jedynej w sobie zasady.

4.

STRUKTURA SZKOŁY PRACY

Wskazaliśmy powyżej, że szkoła pracy jest ostatecznym rozwinięciem kierunków, które w po-

---

[5]) Z najnowszej literatury, nieprzytoczonej w rozdziale VI moich *Podstaw pedagogiki*, zob. V. Přihoda „Racionalisace školstvi", Praha, 1931.

szukiwaniu nowego schematu pracy szkolnej podkreślają moment całostkowości (obszerniej pisałem o tym w *Podstawach pedagogiki*, rozdz. IV). Tutaj przypomnimy tylko pokrótce, na czym ten nowy schemat polega. Nauczyciel nie tworzy wzoru, naśladowanego przez wszystkich uczniów z osobna. Stawia tylko zadanie, które rozwiązuje cała klasa zbiorowym wysiłkiem. Jako wynik tej zbiorowej pracy klasy nad tym samym zadaniem powstaje wspólny wytwór pracy, coś nowego, dotychczas nieistniejącego. W procesie tej zbiorowej pracy wysiłki jednego ucznia nie idą równolegle z wysiłkami innego, lecz wzajemnie się uzupełniają, tak iż każdy uczeń w zbiorowej pracy klasy zajmuje określone miejsce, staje się niezastąpionym, t. zn. indywidualnym członkiem ogarniającej go całości.

Istota szkoły pracy polega właśnie na tym zastąpieniu dawnego schematu równości mechanicznej przez nowy schemat całostkowości i tym tylko usprawiedliwia się sama jej nazwa. W rzeczy samej, o ile „praca“ różni się czymkolwiek od „zatrudnienia“, to właśnie swym charakterem społecznym, swoją zdolnością do jednoczenia i wytwórczości, a nie do prostego gromadzenia na jednym miejscu i odtwarzania. W tym sensie praca jest zatrudnieniem, przepojonym twórczością, zapewniającym rozwój osobowości pracującego i wskutek tego dającym osobowości zadowolenie. Jak bardzo słusznie zauważył jeszcze D. Mendelejew, zagadnienie społeczne polega nie tyle na uwolnieniu od pracy, ile na przeobrażeniu każdego zatrudnienia na pracę, wobec czego nie istnieje „zagadnienie pracy“, lecz

tylko „zagadnienie robotnicze". Szkoła pracy w tej zamianie zatrudnienia na pracę upatruje właściwą swą istotę.

Praca różni się więc od zatrudnienia, a szkoła pracy od szkoły dawnej nie swoją treścią, lecz właściwościami formalnymi, czyli swoim stylem. Szkoła pracy różni się od szkoły biernej nie materiałem, lecz jakością organizowanej przez nią czynności uczniów. Można dowieść (por. *Podstawy pedagogiki,* rozdz. IV, § 5), że wszystkie wypaczenia szkoły pracy wynikają stąd, że na miejsce formalnej idei pracy podsuwa się materialne pojęcie pracy, wskutek czego idea pracy bezzasadnie się zwęża, a zamiast jakości, którą zatrudnienie różni się od pracy, podsuwa się tę czy inną treść zatrudnienia. Tak np. przy pojmowaniu szkoły pracy jako szkoły robót ręcznych zapomina się o tym, że czynności ręczne mogą być zorganizowane według typu zatrudnienia, a czynności umysłowe według typu pracy; przez to, że uczniowie zamiast powtórzenia dowiedzionego przez nauczyciela twierdzenia będą odtwarzali ręcznie sporządzony przez nauczyciela wzór z drzewa, kartonu czy żelaza, zmieni się tylko treść lekcji, ale jej cecha biernego zatrudnienia pozostanie ta sama. Dlatego szkoła rzemieślnicza, w której roboty ręczne zajmują tyle miejsca, bynajmniej nie jest bliższa szkoły pracy, niż szkoła „ogólnokształcąca". I odwrotnie, czysto słowne lekcje bez jakiegokolwiek zastosowania rękodzieł mogą być zorganizowane według typu pracy w naszym znaczeniu tego wyrazu, tak iż klasa w całości, rozwiązując postawione przez nauczyciela zadanie, będzie zbiorowym wysiłkiem

osiągała nowy wytwór pracy (np. obraz przeczytanego utworu artystycznego), do którego każdy uczeń wniesie swój indywidualny przyczynek, sprawiający, że jego osobowość staje się w społeczeństwie szkolnym niezastąpiona.

Niewątpliwie w szkole pracy roboty ręczne i rysunki zajmują znacznie więcej miejsca, niż w szkole biernej. Po pierwsze, jako osobny przedmiot nauczania stają się równoprawne z innymi przedmiotami, gdyż w szkole pracy charakter ogólnokształcący przedmiotu zależy nie od treści nauczanej, lecz od jakości nauczania i każdy przedmiot (nawet jeżeli jest nim nauka gotowania) prowadzony jest tak, że nie jest on wyodrębnioną sumą wiadomości i nawyków, lecz pogrążoną w całości przyrody i kultury indywidualną częścią wszechświata, wyrażającą na swój sposób wszechjedność świata. Po drugie roboty ręczne i rysunki przepajają nauczanie wszystkich innych przedmiotów, jako sposoby wyrażenia duchowej treści uczniów i jako środki wyrażenia stają się równoprawne trzeciemu środkowi wyrażania — słowu, które w dawnej szkole, trzeba powiedzieć, było pojmowane wyłącznie jako oddzielny przedmiot (gramatyka, wypracowania), a jako środek wyrażenia treści innych przedmiotów było lekceważone. Przypomnijmy chociażby, jak mało uwagi zwracało się na język ojczysty przy tłumaczeniach z języków starożytnych, w pracach piśmiennych z matematyki, nawet z historii itd. I istotnie, jeżeli wyłączyć sztuczne i czysto zewnętrzne przyczepianie robót kartonowych i innych do lekcyj matematyki i hi-

storii (w czym jeszcze niedawno wielu upatrywało istotę metody pracy), to na jakiej podstawie zadania takie, jak „przygotować gliniany model okrętu wojennego, aeroplanu i łodzi podwodnej“ albo „wykonać gliniany model rzeki, doliny, grzbietu górskiego“ należałoby uważać za pracę mniej duchową, niż „wyłożyć, w jakich gałęziach gospodarstwa Wielka Brytania jest samowystarczalna i w jakim stopniu jest zależna od innych krajów“ albo „napisać, jakie są główne okresy francuskich wojen rewolucyjnych“? [6]). Wreszcie w szkole powszechnej, a zwłaszcza dokształcającej, roboty ręczne w postaci specjalnych zajęć praktycznych (rolnictwo, jakieś rzemiosło, jakiś rodzaj pracy przemysłowej) stają się rzeczywiście punktem wyjścia a nawet systemem nauczania. Ale szkoła pracy tym właśnie się różni od szkoły zawodowej, że podając ograniczoną działalność ludzką w związku z całością innych przedmiotów jako niezastąpioną część wszechjedności przyrody i kultury, uszlachetnia ją, przeobraża w powołanie, nadaje jej piętno duchowości. I tutaj zadanie polega na tym, by zatrudnienie fizyczne uduchowić do poziomu „pracy“, gdy tymczasem dawna szkoła zbyt często, mechanizując pracę umysłową, sprowadzała ją do poziomu „zatrudnienia“.

Wypaczenie szkoły pracy, jak powiedzieliśmy, wynika ze zwężenia pojęcia pracy. Ponieważ for-

---

[6]) Przykłady te są wzięte z przytoczonego w książce p. Parkhurst przykładowego programu lekcyj według systemu daltońskiego (str. 188, — wyd. pol. str. 183 i n.).

malna różnica między pracą a zatrudnieniem polega na przepojeniu pierwszej twórczością, t. j. związaniu jej z rozwojem osobowości, która rośnie w miarę pogrążania się w całostkową jedność świata i przejawiania się w pracy w różnolitości swoich cech, przeto szkoła pracy wypacza się, gdy się w niej zatraca moment osobowości. W tym wypadku szkoła pracy wyradza się w szkołę zawodową, t. j. właśnie w szkołę nie pracy, lecz codziennej roboty, w której przedmiot znajduje się na zewnątrz osobowości ucznia i sprowadza się do prostej sumy przyswajanych wiadomości i nawyków. Rzecz przy tym obojętna, co stanowi ośrodek nauczania: praca ręczna, „przemysłowa“ czy też umysłowa. W pierwszym przypadku mamy szkołę zawodową rzemieślniczą, w której osobowość ucznia jest prostym środkiem zaspokojenia potrzeb odpowiedniego rzemiosła (sztuki kucharskiej, rolnictwa itd.). W drugim — mamy szkołę robotniczą, czyli szkołę *komunistyczną,* w której osobowość ucznia jest środkiem zaspokojenia potrzeb przemysłu i partii. W trzecim przypadku (tu zaliczyć wypada najczęściej szkołę ogólnokształcącą dawnego typu) mamy szkołę, w której osobowość jest prostym narzędziem zaspokojenia potrzeb państwa w zakresie tak zwanych pracowników umysłowych, t. j. urzędników. We wszystkich tych przypadkach prowadzone przedmioty (sztuka kucharska, optyka, język łaciński) podaje się nie jako tkwiące we wszechjedni świata i wyrażające ją części ogarniającej je całości, lecz jako wyodrębnione nawyki i wiadomości stosownie do ich pożytku dla ucznia w jego przyszłym zawodzie.

Widać stąd, że zasada osobowości jest tylko odwrotną stroną zasady całostkowości. Powiedzieć, że istota szkoły pracy polega na zorganizowaniu przez nią pracy według zasady *całostkowości,* to to samo, co powiedzieć, że istota szkoły polega na tym, że ośrodkiem nauczania jest osobowość ucznia, której rozwojowi powinny służyć wszystkie prowadzone w niej przedmioty. Osiąga się to w ten sposób, że poszczególnych przedmiotów nie prowadzi się w szkole w zależności od tego, czy przydadzą się uczniowi w przyszłości, lecz od tego, czy wyraża się w nich bezpośrednio i pozaczasowo wszechjednia przyrody i kultury.

Lekceważenie zasady osobowości było między innymi jedną z głównych przyczyn zwyrodnienia szkoły pracy w Rosji Sowieckiej. Bardzo niesłuszne jest sprowadzanie niepowodzenia szkoły pracy w Rosji Sowieckiej do materialnych tylko przyczyn. Oczywiście, szkoła pracy już wskutek swego zróżnicowania, indywidualizowania programów itd. wymaga znacznie wyższego nakładu środków materialnych i duchowych, niż szkoła bierna, która, jak wszystko co mechaniczne i jednorodne, kosztuje taniej. Ale zasobność jest tylko jedną z przesłanek szkoły pracy. Drugą przesłanką jest broniąca osobowości zasada prawa. Brak atmosfery prawnej, lekceważenie osobowości nauczyciela i ucznia doprowadziło właśnie do tego, że szkoła pracy zwyrodniała częściowo w szkołę partyjną, częściowo w zawodową, której celem jest nie rozwój osobowości ucznia, lecz stworzenie komunistycznej inteligencji. Jej systemem jest znowu to samo odtworzenie przez

każdą szkołę, każdego nauczyciela i każdego ucznia określonego, przepisanego z zewnątrz wzoru. Zmieniła się tylko treść wzoru, ale samo panowanie wzoru i wymaganie jego przestrzegania nawet wzrosło.

Przyznać jednak trzeba, że jedna z przyczyn zwyrodnienia szkoły pracy w szkołę bierną (ze zmienionym tylko wzorem) istniała w samym założeniu szkoły pracy. Mimo że zasadę osobowości wypowiedzieli dość jasno główni przedstawiciele szkoły pracy (Dewey, Kerschensteiner, Scharrelmann, Gaudig), kierunek ten był pod pewnym względem jednostronny. Słusznie podkreślając moment całostkowości i trafnie uważając zasadę osobowości za drugą stronę tego momentu, kierunek szkoły pracy ograniczał się przeważnie do rozpatrywania zagadnienia nauczania w klasie, do reformowania zbiorowej pracy klasy jako całości. „Przygotowywanie lekcyj przez uczniów", które w szkole biernej odbywało się, jak wiadomo, w domu, nie podlegało rozpatrywaniu przez kierunek szkoły pracy. Na każdym kroku wypowiadano nawet myśl, że „przygotowywanie lekcyj w domu" w ogóle nie powinno istnieć i zatem całą pracę uczniów należy przeprowadzać w klasie, jako pracę społeczną w literalnym i wyłącznym znaczeniu tego wyrazu. Tymczasem zajęcia uczniów w szkole biernej składały się przecież z dwóch części — z lekcyj w klasie i przygotowania lekcyj w domu. W pewnym stopniu obie te części były sobie równe: jeżeli ilościowo (w znaczeniu nakładu czasu) pierwsza górowała nad drugą, to druga często przewyższała pierwszą jakościowo. Należałoby też a priori oczekiwać, że przeobrażenie

zajęć w klasie w duchu całostkowości powinno mieć odpowiednik w przygotowaniu lekcyj przez uczniów. Istotnie, jest rzeczą oczywistą, że każdy uczeń przecież jakoś powinien się przygotować do zbiorowej pracy w klasie, mającej przebiegać w duchu całostkowości. Rzecz jasna również, że przygotowanie to powinno mieć całkiem inny charakter, niż pisanie wypracowania na ten sam temat, uczenie się z podręcznika, ułożenie streszczenia lub rozwiązanie tego samego zadania. Czy ma się wspólnie odegrać tragedię Szekspira lub Sofoklesa, stworzyć zbiorowo obraz przeczytanego utworu artystycznego lub nawet wspólną pracą całej klasy przekopać, zasiać, wyhodować i zebrać żniwo z ogrodu, — do owocnego udziału w pracy całej klasy każdy z uczestników musi się przygotować. I przy tym przygotować się indywidualnie, na swój sposób, bo przecież w zasadzie każdy uczestnik zajmuje w niej indywidualne, przez nikogo innego niemożliwe do zastąpienia miejsce. Przygotowanie do lekcji według dawnego typu tu już oczywiście nie wystarczy i powinno być zastąpione przez coś innego. Do takiego przygotowania się do lekcji zbiorowej potrzebne są widać inne środki. Posiadanie przez każdego ucznia w domu jednakowych zbiorów zadań i podręczników (co wystarczało do „odrobienia lekcyj“) tu już wyraźnie nie wystarcza. Kierunek „szkoły pracy“, akcentując moment całostkowości, na ogół jakoś pominął to zagadnienie. To zaś zagadnienie stało się właśnie punktem wyjścia dla kierunku systemu daltońskiego. Że więc ten system nie jest sprzeczny

z ideą szkoły pracy i tylko uzupełnia pozostawioną w niej przez teoretyków lukę, o tym nas przekona jego analiza.

5.
ISTOTA SYSTEMU DALTOŃSKIEGO I JEGO WŁAŚCIWA FUNKCJA PEDAGOGICZNA

W odróżnieniu od kierunku szkoły pracy system daltoński reformuje przede wszystkim indywidualną pracę uczniów. Zgodnie z tym na pierwszym planie stoi u niego moment osobowości ucznia. Jego zadanie polega na tym, aby „zwrócić energię ucznia na prowadzenie i zorganizowanie sobie zajęć na własnej drodze“ (Parkhurst, str. 15, wyd. pol. str. 16/17) *). „Wolność jest zatem pierwszą zasadą systemu daltońskiego. Ze stanowiska akademickiego lub kulturalnego uczeń powinien uzyskać wolność prowadzenia bez przeszkody pracy nad dowolnym przedmiotem, któremu się oddaje. Gdy się bowiem interesuje swoją sprawą, dba o nią bardziej, jest staranniejszy i zdolniejszy do pokonania trudności, napotykanych na drodze swych zajęć. Przy nowym systemie nie ma dzwonków, odrywających ucznia od pracy o oznaczonej godzinie i przykuwających go do innego przedmiotu i innego nauczyciela. W tym wypadku energia ucznia automatycznie się zatraca. Takie dowolne odrywania go od jednego

*) Wydanie polskie (Warszawa, 1928) odbiega nieco od tekstu, przytaczanego przez autora (przyp. tłum.).

przedmiotu do drugiego są równie nieekonomiczne, jak włączanie i wyłączanie co pewien czas prądu do pieca elektrycznego bez żadnego powodu. O ile uczeń nie będzie miał możności pracy według indywidualnego tempa, nie zdoła nigdy nauczyć się czegokolwiek gruntownie. Wolność polega na możności rozporządzania swoim czasem. Rozporządzanie cudzym czasem jest niewoleniem" (tamże str. 16, wyd. pol. str. 17).

W ogóle system daltoński nacechowany jest troską o indywidualność ucznia: nauczanie powinno się przystosować do indywidualnej struktury dziecka i nie należy go obliczać w stosunku do typu przeciętnego. Dlatego wszystkie programy, wydawane przez propagatorów nowego systemu, mają znaczenie wyłącznie przykładowe. Powinny być odmienne nie tylko w każdej szkole, lecz zasadniczo nawet dla każdego ucznia.

Byłoby jednak niesłuszne mniemanie, iż zastąpienie jednakowych sal klasowych przez sale przedmiotowe wyczerpuje całą istotę systemu daltońskiego i że w nim wraz z salami klasowemi przestają istnieć zajęcia „klasowe" i same klasy, jako stałe komórki pracy zbiorowej. Już dzisiaj można się spotkać z takim pojmowaniem systemu daltońskiego. Do takiego rozumienia go zbliżają się w znacznym stopniu te szkoły realizujące system daltoński, w których zajęcia zbiorowe ograniczają się do języków nowożytnych, śpiewu, muzyki, gimnastyki, na wszystkie zaś inne przedmioty przeznacza się pół godziny dziennie (prw. przytoczony wyżej w uwadze 2 przykład rozkładu zajęć). W tym wypadku

widzimy niewątpliwe wypaczenie idei systemu daltońskiego, zupełnie analogiczne do rozpatrzonego wyżej wypaczenia idei szkoły pracy. W rzeczy samej u podstawy takiego pojmowania tkwi pogląd na wiedzę jako na prostą sumę wiadomości, którą każdy uczeń przyswoi sobie najlepiej, przechodząc przedmioty „samodzielnie", t. j. osobno, kierując się jedynie swoim zamiłowaniem, sposobem pracy. zainteresowaniem. Praca szkolna w takim wypadku sprowadza się do „odrabiania lekcyj", a zadanie szkoły — do zaopatrzenia ucznia w niezbędne do tego środki zewnętrzne. Nauczyciel staje się przy tym korepetytorem, który pomaga uczniowi przy nauczaniu „indywidualnym" przyswoić sobie przepisany program w sposób najłatwiejszy. Siłą wewnętrznej dialektyki mechaniczna jednakowość dawnej, biernej szkoły doprowadzała rzeczywiście do takiego rozproszkowania klasy: znaczna część uczniów, jak wiadomo, przyswajała sobie faktycznie wymagany program przez nauczanie indywidualne przy pomocy korepetytorów. Przy takiej zbędności lekcji zbiorowych w klasie czy nie lepiej by było fakt ten ulegalizować, zamieniając całą pracę szkolną uczniów na „odrabianie lekcyj" w specjalnie do tego celu przygotowanej „sali przedmiotowej" pod kierunkiem doświadczonego korepetytora?

W tym, iż można tak mechanicznie pojmować system daltoński, kryje się największe dla niego niebezpieczeństwo. Jak każde wielkie odkrycie pedagogiczne, tak i system daltoński posiada swoje wynaturzenia. Wynaturzenia te, jak to bywa najczęściej, pochodzą z pychy. Zbyt wielka jest poku-

sa, aby w nowym odkryciu upatrywać uniwersalny środek reformy szkolnej, swego rodzaju panaceum, dzięki któremu można dawną, złą szkołę zamienić na doskonałą. Istnieją pedagodzy, upatrujący wyższość systemu daltońskiego w tym, że odnawia szkołę bez wielkich wstrząsów, przy zachowaniu dawnych przedmiotów nauczania, dawnych nauczycieli, dawnych programów, dawnych podręczników, całej obecnej organizacji szkoły. Co może być prostszego i tańszego od takiej reformy! Wystarczy zamienić sale klasowe na sale oddzielnych przedmiotów, znieść lekcje zbiorowe, podzielić obecne programy wszystkich przedmiotów na miesięczne i tygodniowe przydziały i zmienić nauczyciela w korepetytora uczniów, pracujących „indywidualnie“ według starodawnej metody „odtąd—dotąd“!

Nic bardziej błędnego od takiego czysto mechanicznego pojmowania systemu daltońskiego, przede wszystkim dlatego, że jest ono uwarunkowane nadmierną zależnością od mechanicznego schematu dawnej, biernej szkoły. Zadanie nauczania nie polega wcale na tym, żeby uczeń przyswoił sobie jakiekolwiek gotowe wiadomości, zawarte w określonej liczbie książek. Zadanie szkoły nie wyczerpuje się więc tym, żeby dać uczniowi najlepsze środki do przejścia programu *(curriculum).* Nauczanie powinno przede wszystkim wdrożyć go do metody myślenia naukowego, skierować go na drogę, na której zdobywa się wiedzę. Ale metodę myślenia przekazuje się tylko drogą ustnej tradycji, co więcej, drogą obserwacji funkcjonowania metody w jej żywym zastosowaniu i wciągnięcia ucznia

do tej pracy. Jeżeli nawet jest prawdą, że wiedza jest pogrążeniem się w poznawanym przedmiocie, a więc stanem największej obiektywności, wymagającym wyrzeczenia się wszelkiej cechy osobistej, subiektywnej, własnej, to w każdym razie do tego stanu absolutnej niejako bierności prowadzi droga krańcowego naprężenia wewnętrznej aktywności człowieka, jego przezwyciężającej samą siebie subjektywności. W tym znaczeniu wiedza jest bezspornie czynnym stosunkiem do przedmiotu, choćby celem tego stosunku miało być „tylko" zniszczenie wszelkiej przegrody między przedmiotem a poznającym podmiotem i pokorne „przyjęcie przedmiotu". Jak wszelki stosunek czynny, wiedza może być przekazana przez jednego człowieka drugiemu tylko drogą wciągnięcia go w czynną działalność, skierowaną na poznanie przedmiotu. Nauczanie we właściwym i głębokim znaczeniu tego wyrazu zachodzi tylko wtedy, kiedy uczeń wstępuje w unię ze stanem duchowym człowieka poznającego. Dlatego jest rzeczą niezbędną, aby prócz uczniów i nauczyciela było jeszcze coś trzeciego — sam przedmiot poznawany, na który w równej mierze skierowuje się poznawcza, t. j. dążąca do zatracenia się w przedmiocie, czynność *obu*. Zadanie więc nauczyciela polega nie na tym, żeby dopomóc uczniowi przez przelanie posiadanej wiedzy w nieposiadającego jej ucznia (jak sobie nauczanie wyobrażał L. Tołstoj [7]) a za nim cały kierunek wolnego

---

[7]) Ten błąd w pojmowaniu przez Tołstoja istoty nauczania zaznaczył już P. Kaptierew w swo-

wychowania), lecz na tym, żeby myśleć i poznawać w obecności uczniów. Prawdziwie dobra jest taka lekcja, na której nauczyciel poznaje przedmiot i poznaniem swym zaraża uczniów. Jeżeli nauczyciel nie jest oddany przedmiotowi i podczas lekcji myśli nie o poznawaniu go, lecz choćby o tym, jak najlepiej przekazać swą wiedzę o przedmiocie uczniom, to lekcja zatraca swą skuteczność. Tak samo zabawa, w której dorosły uczestniczy z umysłem zstępując do dzieci, traci dla nich cały czar. Wskutek tego żadna psychologia ani pedagogika nie zdołają zastąpić żywego zainteresowania nauczyciela swym przedmiotem i jego czynnego nastawienia na poznanie przedmiotu[8]). Nauczyciel jest bowiem przede wszystkim żywym przedstawicielem tradycji naukowej, która od człowieka do człowieka przechodzi tylko drogą ustną jak gdyby przez udzielanie się, wciągające ucznia w poznawanie wspólnego im obu przedmiotu — wiedzy. Nie znaczy to bynajmniej, że uczeń powinien powtarzać za nauczycielem, naśladować go. Przeciwnie, każdy poznaje ten sam przedmiot na swój sposób, przystępuje do niego ze swojej strony, wyrażając przez to w poznawaniu

---

jej książce *Istoria russkoj piedagogiki* (Historia pedadagogiki rosyjskiej) wyd. II, 1910, rozdz. 27. — Prw. artykuł mój o L. Tołstoju jako pedagogu w „Ruchu Pedagogicznym", 1935—36, Nr. 3.

[8]) Wielką zasługę pedagogiki Gentile'go stanowi udowodnienie, że istota nauczania polega na tym, aby nauczyciel *żył* swoim *przedmiotem*, a nie troszczył się o zewnętrzne środki najlepszego wyłożenia go uczniom.

przedmiotu swoją indywidualność. Ale znaleźć tę własną drogę w poznawaniu można tylko wtedy, gdy się jest wprowadzonym na drogę poznania przez innego poznającego. Dlatego proces poznawania i nauczania jest równocześnie i społeczny i indywidualny. Społeczny o tyle, że wszyscy poznający zjednoczeni są tym samym poznawanym przez nich przedmiotem; indywidualny o tyle, że poznając ten sam przedmiot, każdy poznający przystępuje do niego na swojej indywidualnej drodze.

Wynika stąd zupełna niemożliwość zastąpienia zbiorowej lekcji w klasie. Czuje to instynktownie każdy nauczyciel, urzeczywistniający istotnie funkcję żywego przedstawiciela tradycji naukowej. Jak często nauczyciel uczy się u swoich uczniów, uczestnicząc w ich czynnym wysiłku poznania przedmiotu! Jak często rzecz niezrozumiała dla ucznia, która długo była kamieniem na drodze jego dalszych wysiłków, odsłania mu się w błyskawicznej intuicji dzięki udziałowi kolegi w jego wysiłkach lub nawet dzięki własnej próbie doprowadzenia kogoś innego do poznawanego przedmiotu. Wskutek tego różnorodność potrzeb, zdolności, indywidualności jest wręcz niezbędna dla powodzenia zbiorowej lekcji. Potrzebne tu są pewne braki jednych, pewne postępy innych, albowiem tylko przy tej *faktycznej* nierówności poznających, sprzężonej co prawda z ich *równowartością*, może się odsłonić uczniom w swej ruchomej czynności metoda myślenia naukowego, rozwiązująca w nowy sposób powstające *nieoczekiwanie* zagadnienia, zwalczająca nowe trudności, ukazująca nowe perspektywy

i kojarząca rzeczy nowe z dawnymi. Wdrożyć się do metody myślenia, być wciągniętym w jej pracę można tylko wtedy, gdy aktywność ludzi zbiorowo poznających wydźwignęła ją w swoim środowisku, gdy przekopując coraz nowy materiał, świeci ona swą nieustanną czujnością. Dlatego w absolutnie jednorodnym środowisku, w środowisku zniwelizowanym, nauczanie we właściwym znaczeniu tego wyrazu jest niemożliwe.

Oczywiście wspomniane braki jednych i mocne strony innych mają swoje granice. Dla powodzenia lekcji zbiorowej uczniowie powinni być przygotowani, w klasie nie powinno być dzieci mających zbyt wielkie braki ani takich, które zbyt daleko poszły naprzód. Ale zawsze musi to być klasa, t. j. trwale, zbiorowo pracująca społeczność, a nie przypadkowa grupa, którą się składa *ad hoc* specjalnie dla danej lekcji, a która potem znowu się rozpada. Tylko praca *w stałej* grupie społecznej może ułatwić rozwój osobowości i indywidualności, którą jest zawsze jednostka, nie mogąca być zastąpiona na *swoim* miejscu, t. zn. w społeczeństwie osób, zdążających do tego samego, wspólnego wszystkim przedmiotu.

System daltoński pragnie przede wszystkim zabezpieczyć rozwój indywidualności ucznia. I dlatego, zgodnie z tym, cośmy wyżej powiedzieli, w negacji zasady całostkowości i w rozproszkowaniu klasy na przypadkowe grupy uczniów, przygotowujących lekcje, mamy prawo widzieć wypaczenie tego systemu. Nie trudno dowieść, że takie pojmowanie systemu sprzeczne jest również z intencją je-

go założycieli. W tym samym rozdziale, w którym wykładając zasadnicze podstawy systemu daltońskiego, H. Parkhurst stawia na pierwszym miejscu wolność i indywidualność ucznia, jako drugą zasadę systemu wymienia ona „zasadę kooperacji", czyli „wzajemnego oddziaływania na siebie w życiu grupowym". „Zadanie demokratycznego wychowania — przytacza ona słowa Dewey'a — polega nie tylko na tym, żeby uczynić jednostkę rozumnym uczestnikiem życia grupy społecznej, bezpośrednio ją otaczającej, lecz i na tym, żeby wprowadzić takie stałe oddziaływanie wzajemne *(interaction)* różnych grup pomiędzy sobą, iżby żadna jednostka ani żadna grupa ekonomiczna nie mogła nawet przypuszczać możliwości życia niezależnie od innych" (str. 16, wyd. pol. str. 17). Szkoła jest dla niej „żywą jednią społeczną" (str. 18, wyd. pol. 19). Zgadza się z tym, że „im jest indywidualniej, tym społeczniej" (str. 22, wyd. pol. 23).

Niedość na tym, według zasady całostkowości powinno układać się nie tylko życie uczniów, lecz i stosunek wzajemny poszczególnych przedmiotów naukowych. „Cel systemu daltońskiego jest celem syntetycznym". To znaczy, że „główne przedmioty planu naukowego powinny być prowadzone syntetycznie, t. zn. w ich wzajemnym stosunku do siebie, a nie jako dziedziny samowystarczalne" (str. 25, wyd. pol. 26). Już to jedno wymaganie wyłącza zniesienie klasy jako stałej jednostki zbiorowej pracy i zastąpienie jej zmiennymi co do składu grupami z poszczególnych przedmiotów „odpowiednio do wiadomości uczniów z każdego". Skoro wszyst-

kie przedmioty tworzą trwałą całość, w której każdy przedmiot klinem wchodzi w inny, a wszystkie współdziałają z sobą zarówno w całości jak w szczegółach, to oczywiście jest rzeczą niemożliwą, żeby grupa uczniów, pracujących razem nad jednym przedmiotem, nie zlała się z grupą, pracującą nad innym. Przez to nie przeczymy bynajmniej, że pożyteczne może być tworzenie przez uczniów w czasie przygotowania lekcyj grup ściślejszych i mniej stałych co do składu. Twierdzimy tylko, że te swobodnie tworzące się i płynne grupy nie mogą mieć uroszczeń do tego, żeby zastąpić klasę, jako podstawową społeczną jednostkę pracy szkolnej.

Że takiej zamiany nie mieli na myśli założyciele systemu daltońskiego, tego dowodzi uważne rozpatrzenie dodanych w książce H. Parkhurst przykładów programów nauki, rozkładu godzin i wyjaśniających je artykułów pedagogów, pracujących według nowego systemu. Tak z przytoczonego na str. 160—161 (wyd. pol. 166—167) przykładowego rozkładu godzin widzimy, że przy 2¼ godzinach codziennych zajęć indywidualnych zgodnie z systemem daltońskim (nie licząc czasu rekreacji) jest *tyleż* godzin zajęć klasowych (z wyjątkiem środy). Przy tym zajęcia klasowe odbywają się we wszystkich przedmiotach, a samego podziału klasy dokonywa się na podstawie wieku uczniów. W wielu szkołach, które wprowadziły system daltoński, lekcje w klasie odbywają się przynajmniej raz na tydzień z każdego przedmiotu. „Należy pamiętać — powiada John Eades, — że system daltoński nie jest systemem Montessori“ (166, wyd. pol. 171).

„...I dlatego lepsze wyniki uzyskamy wówczas, gdy na nauczanie w klasie i zajęcia indywidualne przeznaczymy odpowiednie miejsce“ (169 wyd. pol. 174). „Stosunek między lekcjami w klasie a swobodnymi zajęciami musi się zmieniać stosownie do potrzeb danej klasy *(form!)* i właściwości danego przedmiotu w danym czasie. Zniesienie lekcji zbiorowych nie stanowi istotnej cechy systemu“ (R ó ż a B a s s e t, tamże, str. 139, wyd. pol. 143/4).

6.

CAŁOSTKOWOŚĆ A INDYWIDUALNOŚĆ

Podstawową tezę tego studium możemy, zdaje się, uważać za dowiedzioną. *Idea szkoły pracy i idea systemu daltońskiego* nie wyłączają się, lecz *uzupełniają się wzajemnie.* Obydwa te kierunki wymierzone są przeciwko mechanicznemu schematowi dawnej szkoły, zbudowanej według typu oderwanej równości. Obydwa dążą do zamiany tego dawnego schematu zajęć szkolnych przez ideę pracy, zbudowanej na zasadzie całostkowości, której drugą stronę stanowi zasada osobowości, czyli indywidualności. Przekształcając lekcję w klasie, kierunek „szkoły pracy“ pozostawiał bez należytej uwagi wynikające stąd zagadnienie przekształcenia indywidualnych zajęć uczniów, „przygotowania przez nich lekcyj“. Zagadnienie to rozwiązuje z powodzeniem system daltoński, którego podstawowe idee dają się jednak urzeczywistnić przy odpowiednim

przekształceniu, a nie zniesieniu, zbiorowych zajęć uczniów w klasie. Rzecz jasna, że przekształcenie szkolnych zajęć uczniów według nowego schematu wymaga przesunięcia tradycyjnego stosunku między zajęciami klasowymi i zajęciami indywidualnymi. Byłoby jednak przedwczesne twierdzenie, że to przerachowanie powinno iść w kierunku przewagi jednych nad drugimi. Przeciwnie, należy uznać zasadniczą równowartość obu rodzajów zajęć, która zresztą nie wyłącza możliwości, by, jak to było w dawnej szkole, jeden lub drugi rodzaj zajęć przeważał w różnych grupach wieku i w różnych przedmiotach, zależnie także od miejscowych warunków ogólnych.

W ten sposób system daltoński nie jest bynajmniej jakimś nowym uniwersalnym odkryciem, nie mającym nic wspólnego z innymi współczesnymi kierunkami pedagogicznymi i czyniącym je zbytecznymi. Przeciwnie, jest on tylko składową częścią powszechnego ruchu w pedagogice współczesnej, prowadzącego szkołę od zasady równości mechanicznej do zasady konkretnej całostkowości, czyli wszechjedni. I tylko w związku z innymi momentami tego ruchu może przynieść prawdziwe owoce. Znaczenie systemu daltońskiego nie jest uniwersalne, lecz ograniczone: przekształca on to, co w dawnej szkole nazywało się „domową pracą“ uczniów, ale w kierunku tych samych zasad indywidualności i całostkowości, na których stara się przekształcić zajęcia klasowe uczniów prawidłowo pojmowany ruch szkoły pracy. Wraz z nią plan daltoński zdąża do przetworzenia szkoły z miejsca nauczania na

prawdziwe ognisko życia, gdzie życie wre od rana do wieczora, upływając zarówno na lekcjach klasowych, jak na zajęciach indywidualnych i społecznej aktywności uczniów. Sam przez się stworzyć tego cudu nie zdoła. Bo w pedagogice najmniej można liczyć na cuda. Największe nawet odkrycia są tu tylko wezwaniami do ciężkiej i uporczywej pracy, a tylko ona jedna daje realne owoce.

Zasada całostkowości, wysuwana przez szkołę pracy, nie jest więc w gruncie rzeczy niczym innym, jak zasadą osobowości, którą przede wszystkim ma na widoku system daltoński. System daltoński, oderwany od zasady całostkowości, wyrodnieje w przygotowywanie przez uczniów lekcyj pod nadzorem korepetytora; tak samo jedynie zasada osobowości może uchronić szkołę pracy od zwyrodnienia w szkołę zawodową. Przez to potwierdza się raz jeszcze podstawowa teza każdej słusznej filozofii o spójni pomiędzy zasadą społeczną a osobistą, teza, którą w etyce i filozofii prawa wypowiadali ze szczególną siłą Platon, Rousseau, Fichte, a w pedagogice bronili jej Pestalozzi, Froebel, Dewey[9]). Oczywiście w empirycznej rzeczywistości, która zawsze wypacza idealną budowę świata, społeczeństwo i osobowość walczą z sobą. Tak samo i w życiu szkoły

[9]) Że H. Parkhurst także odczuwa tę spójnię, tego dowodzi przytoczona przez nią opinia pewnej angielskiej nauczycielki (str. 115, wyd. pol. 119). Przeprowadzona jest tu analogia między systemem daltońskim a średniowieczną wspólnotą („guild"), pojmowaną jako harmonijne połączenie zasady osobistej i społecznej.

jedna lub druga zasada zawsze będzie z konieczności górowała. Ale należy pamiętać, że to górowanie możliwe jest tylko w pewnych granicach: panowanie zasady osobniczej lub społecznej prowadzi do jej samounicestwienia, zadanie zaś pedagoga polega na ich połączeniu, ściślej — na takim potwierdzeniu każdej z obu zasad, aby sama przez się przejawiła się zasada druga.

Rozdział III.

TEORIA WYCHOWANIA JOHNA DEWEY'A

1.

FILOZOFICZNY PUNKT WYJŚCIA

Pomiędzy pedagogami amerykańskimi Dewey[1]) zajmuje stanowisko o tyle wyjątkowe, że jest może jedynym, który swą teorię wychowania nie tylko sprawdza w praktyce, lecz i oprzeć próbuje na gruntownym systemacie filozoficznym. Reformator szkolny w Chicago, który swą intuicję filozoficzną wyraził naprzód w piśmie okolicznościowym, wypływającym z praktyki szkolnej *(School and Society,* 1899), stał się wkrótce głową wpływowej szkoły filozoficznej, która nawet po jego przeniesieniu się do Uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku (1904) zachowała pierwotną nazwę „szkoły chicagowskiej". Gdy rozgorzała walka o pragma-

[1]) W r. 1929 cały anglosaski świat filozoficzny i pedagogiczny obchodził 70-lecie jego urodzin.

tyzm i pluralizm, do których przyznawała się również szkoła chicagowska, i Dewey przystąpił do opracowania swego systematu filozoficznego, rozpoczął on znowu od dzieła pedagogicznego *(Democracy and Education,* 1916), po którym nastąpiły dalsze części systematu: logika, etyka, ontologia i filozofia społeczna [2]). Nie jest to więc poglądem teoretycznym, lecz przekonaniem życiowym, kiedy

---

[2]) Oto najważniejsze pisma Dewey'a: 1. *Psychology,* 1886; *Outlines of a Critical Theory of Ethics,* 1891. — 2. Pierwszy chicagowski okres pedagogiczny: *The Scool and Society,* 1899; wyd. II rozszerzone, 1915 (przekł. pol. *Szkoła a społeczeństwo,* Warszawa, 1924). Należące do tego okresu inne prace, a przede wszystkim *The Elementary School Record* zebrane są w wydanym przez J. Findlay'a tomie *The School and the Child* (Londyn, 1906; przekł. polski *Szkoła i dziecko,* Warszawa, 1924). — 3. Walka o pragmatyzm: *Studies in Logical Theory,* 1903; *Does Reality Possess a Practical Character?* (art. w „Essays in Honor of W. James", 1903); *Ethics,* 1908; *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* w „Contemporary Thought", 1910; *Le developpement du pragmatisme américain* (w „Revue de Metaphysique et de Morale" 1922). — 4. Systemat: *Democracy and Education,* 1916 (przekł. pol. *Demokracja i wychowanie.* Warszawa), *Essays in Experimental Logic,* 1916; *Human Nature and Conduct. An introduction to Social Psychology,* 1922 (przekł. pol. *Natura i postępowanie człowieka); Experience and Nature,* 1925; *The Public and Its Problems,* 1927. — Jako wstęp do systematu filozoficznego Dewey'a mogą służyć jego wykłady w Tokio: *Reconstruction in Philosophy,* 1921. Pisma pedagogiczne tego okresu: *How we think,* 1910 (przekł. pol. *Jak myślimy); Schools of To-morrow* (wespół z córką Evelyn Dewey), 1915.

Dewey w swej książce *Demokracja i wychowanie*, które jest klasycznem dziełem tego filozofa, szczególnie silnie podkreśla związek pomiędzy filozofią a pedagogiką.

Pedagogika jest dla Dewey'a filozofią stosowaną, „gruntem, na którym można ogarnąć i ująć wszystkie zagadnienia filozoficzne jako zagadnienia życia ludzkiego a nie tylko jako techniczne zróżnicowanie pojęć", ba „filozofię można po prostu zdefiniować jako ogólną teorię wychowania". „Jeżeli teoria filozoficzna nie ma zastosowania do praktyki pedagogicznej, musi być sztuczna. Stanowisko pedagogiczne pozwala nam ująć powstanie i rozwój zagadnień filozoficznych, badać je u ich źródła, tam gdzie twierdzenie lub przeczenie stanowi różnicę praktyczną". „I odwrotnie, praktyka szkolna wyradza się w surowe doświadczenie, w rutynę, jeżeli jej cele i metody nie są ożywione tym szerokim i współczującym zrozumieniem jej stanowiska w życiu współczesnym, które dostarczyć powinna filozofia" [3]).

Ażeby sformułować pojęciowo wspólny punkt wyjścia teorii wychowania i filozofii u Dewey'a, ich podstawową intuicję, trzeba wysunąć na czoło *zasadę ruchu jako rozwoju*. Dewey rozpatruje wszystkie zagadnienia filozoficzne i pedagogiczne *sub specie generationis*. Ten jedynie sposób traktowania zdolny jest usunąć przeciwieństwa we współczesnej filozofii i teorii wychowania, jak również sprzeczności, w jakie uwikłały się niezgodne z sobą

---

[3]) *Democracy and Education*. Str. 383 n.

teorie, — sprzeczności, pochodzące z traktowania zagadnień „pod kątem widzenia wieczności". W zupełnej zgodności z James'em i Bergsonem Dewey nie widzi w nastawieniu filozofij racjonalistycznych na wieczność nic innego, jak przyzwyczajenie rozsądku do statycznego traktowania rzeczy, przyzwyczajenie, podzielane całkowicie również przez tradycyjną filozofię empiryczną, która pozornie odrzuca wieczność. Ten zwrot od wieczności do życia, znajdującego się w ciągłym ruchu i związaną z tym metodę rozwiązywania sprzeczności, wytworzonych przez statyczne traktowanie rzeczy, należy, zdaje się, przypisać u samego Dewey'a początkowemu wyszkoleniu w heglizmie. Jeżeli przy tym nie jest zdolny dotrzeć do wyższego pojęcia wieczności jako dynamicznej nadczasowości i jeżeli swe dynamiczne ujęcie życia odziewa w formę biologistycznego „instrumentalizmu", to przez tę szatę systematyczna treść jego filozofii nie jest bynajmniej wyczerpana. Prawdziwe motywy jego filozofowania tkwią znacznie głębiej i pod pseudomorfozą jego systematu biologistycznego widać często, jak i u James'a, te same pobudki, które cechują współczesną filozofię wartości albo teorie filozoficzne, nastawione ontologicznie. Stąd ten szeroki wpływ, jaki zdołały wywrzeć jego teorie pedagogiczne nawet poza obrębem określonych szkół filozoficznych. Przedmiot dalszych wywodów będą stanowiły tylko teorie pedagogiczne Dewey'a, w końcu jednak powrócimy jeszcze do filozoficznych poglądów, na których się one opierają.

2.
PRAGMATYSTYCZNE POJĘCIE SZKOŁY PRACY

Punkt wyjścia pedagogiki Dewey'a stanowi życie, jako *dynamiczny proces wzrostu.* Główna wada dawnego wychowania polegała na tym, że uważało ono życie dziecka za przygotowanie tylko do życia dorosłych. Pomijane w swej wartości własnej, życie to było mierzone według gotowej skali statycznie wytkniętych „celów" i „dóbr", które należy dziecku nadać z zewnątrz. Dziecko było traktowane jako niezupełny dorosły, jako istota, która im więcej jest wychowywana, tym bardziej przestaje być sobą. I oto Rousseau, na długo przed Dewey'em odzyskał dla dziecięctwa jego własną wartość, a po Dewey'u wielu pedagogów, między innymi Wyneken, wymownie broniło stanowiska, że szkoła powinna się stać ogniskiem własnego życia dziecka. Dewey'a różni od Rousseau'a i od Wynekena to jego społeczne pojęcie życia: życie jest dla niego tą aktualnością, jaką wychowaniec żyje faktycznie poza szkołą, jest ono życiem członków jego rodziny i współobywateli. Szkoła powinna wchłonąć siły wychowawcze, działające w tym aktualnym życiu, i przez to stać się sama częścią płynącego wokół życia. Wskutek tego Dewey zbliża się może najbardziej do tołstojowskiego pojęcia życia. Jednakże obce mu jest jakiekolwiek rewolucyjne przeciwstawienie życia kulturze. Szkoła nie jest dla niego jakąś odosobnioną „wyspą przyszłości w świecie teraźniejszości", wyposażoną we własną „kulturę mło-

dości". Przeciwnie, jest ona dla niego narządem pomnażania kultury, chociaż to pomnażanie jest zarazem ustawiczną „rekonstrukcją" życia społecznego. Szkoła, upraszczając i oczyszczając, ale także rozszerzając otaczające życie [4]), jest równocześnie jego potwierdzeniem i zaprzeczeniem, i w ten dopiero sposób odzwierciedla życie w jego rozwoju, jednoczącym przeciwieństwa. Praktycznie oznacza to zwrot szkoły od wiedzy gotowej do wiedzy czynnej jako narzędzia otaczającej dziecko działalności społecznej, zwrot od książki i przedmiotu naukowego do rzemiosła i kuchni, do rolnictwa i przemysłu, do całej różnorodności działań, składających się na bezpośrednie doświadczenie życiowe dziecka.

Dla pragmatyzmu Dewey'a działanie stanowi główną cechę życia. Życie jest czynnością, a w dawnej szkole wychowaniec był skazany na bierną postawę. Całe umeblowanie szkoły było obliczone na to, że uczniowie słuchają, t. zn. biernie przyjmują. Wychowaniec uczył się, ale nie żył. Ośrodkiem życia szkolnego był gotowy program nauczania, który miał być dziecku podany z zewnątrz.

W nowej, aktywnej szkole natomiast „dziecko ma się stać tym słońcem, wokół którego powinny się odtąd obracać wszystkie szczegóły wychowania; jest ono ośrodkiem, około którego zorganizować należy całe życie szkolne". [5]) Na tym polega właśnie kopernikowski czyn, dokonany w pedagogice przez szkołę aktywną. Praktycznie oznacza to zniesienie

---

[4]) *Democracy and Education*, rozdz. II.
[5]) *School and Society*, wyd. II, str. 35.

dawnych klas z ławkami szkolnymi. Nauczanie należy przenieść do pracowni, bibliotek, na boiska, do warsztatów, ba, do kuchni. Dewey, rozpocząwszy tę pragmatyzację szkoły przed trzydziestu laty w swoim zakładzie chicagowskim, opisuje w jednym z ostatnich swoich dzieł pedagogicznych (*The schools of to-morrow, 1915),* jak wyglądają te szkoły przyszłości, których od tej pory tak wiele powstało.

Ta jednak pragmatystyczna, aktywna szkoła nie jest bynajmniej szkołą zawodową. Nie jest zawodową właśnie dlatego, że jej ośrodkiem jest rosnąca osobowość wychowańca, a nie gotowe wymagania zawodu. Roboty warsztatowe nie stanowią tu zewnętrznego celu wychowania, lecz pragmatyczny punkt wyjścia dla czynnego zdobycia wiedzy. Uczenie się jest możliwe tylko przez działanie. Aby jednak to działanie pozostało żywym doświadczeniem wychowańca, jego osobowość musi być zajęta całkowicie.Dlatego roboty warsztatowej nie traktuje się w szkole aktywnej jako celu samego w sobie, jak to się dzieje w szkole zawodowej, lecz jako pole działania dla całej osobowości, a przeto w organicznym związku z całością świata. Jak wiele np. przy pracy w kuchni daje się bez trudu przeprowadzić w dziedzinie zoologii, botaniki, chemii, geografii, ekonomii społecznej, a nawet historii, o ile stawia się za cel rozwój osobowości uczennicy a nie przysposobienie kucharki! Gotowanie staje się wtedy wyszlachetnione jako praca, gdyż uwzględnia się w nim całość życia, przyrody i społeczeństwa, każdą zaś poszczególną umiejętność zdobywa się

nie jako coś abstrakcyjnego, lecz jako odpowiedź na przeżyte zagadnienie, jako coś, co poprawia i wyjaśnia działanie, a samo jest sprawdzane przez praktykę. Szkoła staje się przez to „embrionalnym społeczeństwem, którego życie wyładowuje się czynnie w zajęciach, uwzględniających życie starszego społeczeństwa i przesiąknięte jest całkowicie duchem sztuki, historii i nauki". [6])

Byłoby krzywdą dla myśli Dewey'a, gdyby jego szkołę pracy interpretować z góry jako utylitarystyczną. Już jako filozofia moralna utylitaryzm sprzeczny jest z takim pojęciem życia, jakie pragmatyzm kładzie u podstawy swego poglądu na świat. Dewey odrzuca go też stanowczo. Dla utylitaryzmu, powiada, „nie tylko cnota, ale i sztuka, poezja, religia i państwo są tylko niewolniczymi środkami do osiągnięcia przyjemności zmysłowych." „Utylitaryzm poświęca popęd twórczy w człowieku dla popędów korzyści. Znaczenie twórczości polega dla niego nie na wewnętrznej wartości wynalazku i przekształcenia *(reshaping)* świata, lecz na zewnętrznych skutkach, obliczających zaspokojenie uczucia rozkoszy. Jak każda teoria, stawiająca cele gotowe i dane, czyni on ze wszystkich czynności aktywnych same tylko narzędzia. Praca zaś jest dla niego niezbędnym złem, które należy ograniczyć do minimum". [7]) Jeszcze bardziej nie docenia utylitaryzm spraw pedagogicznych. Jeżeli twórczość, dzięki której uczenie się jest możliwe, określa się zewnę-

---

[6]) Tamże, str. 27.

[7]) *Reconstruction in Ph.*, 1921, str. 181.

trznym pożytkiem, to wpada się z powrotem w główny grzech dawnej pedagogiki, która zazwyczaj mierzyła życie dziecka skalą życia dorosłych. To, co się wydaje pożytecznym dla dziecka, nie zgadza się bynajmniej z pożytkiem dorosłego, nawet jeżeli przyjąć, że pożytek dorosłego jest pojęciem jednoznacznym. A zmienia się też stale wraz z rozwojem dziecka. Dlatego aktywność, którą należy kłaść u podstawy uczenia się, rozszerza się u Dewey'a znacznie poza obręb właściwych robót warsztatowych. Po pierwsze, obejmuje ona również zabawę dziecka, która stanowi naturalną aktywność wczesnego wieku i różni się od właściwej pracy tylko ilościowo trwałością i odległością postawionych sobie celów i stopniowo w pracę przechodzi. [8]) Dlatego np. nauka czytania, pisania i rachunków powinna być tak prowadzona, aby te umiejętności stały się dla dziecka potrzebą, aby mogło je bezpośrednio zastosować w swojej działalności życiowej, choćby ta działalność była na razie „bezużyteczną zabawą". Z tego względu Dewey jak najostrzej krytykuje dogmatyczny symbolizm tradycyjnego wychowania przedszkolnego według obrządku staro-freblowskiego, który zmusza do oddawania się bezużytecznym *dla niego* czynnościom symbolicznym, wskutek czego przejście od zabawy do pracy doznaje przeszkody, a często zostaje nawet uniemożliwione. [9]) Po drugie, Dewey każe stopniowo uwalniać aktywność dziecka w postaci robót warsztatowych od począt-

---

[8]) *Democracy and Educ.*, rozdz. XV.
[9]) *School and Society*, rozdz. V.

kowego skrępowania praktycznego i przenosić ją na działalność czysto poznawczą. Związanie z robotami warsztatowymi ma na celu obudzenie w wychowańcu „poczucia zagadnienia" i nadanie przedmiotowi żywych pobudek i znaczenia. Kiedy w uczniu obudzi się i dostatecznie umocni zainteresowanie zagadnieniami naukowymi, to już sam przejdzie do tego, aby poszukiwać związków naukowych dla nich samych. Będą one teraz odpowiadały jego szerszym potrzebom i wyzwolonym zainteresowaniom i każde nowe poznanie będzie dla niego, jak i przedtem, odpowiedzią na przeżyte zagadnienie a zarazem eksperymentalną próbą i rekonstrukcją jego dawniejszych zdobyczy poznawczych. Wtedy jest czas do przeniesienia nauki z warsztatów do pracowni i bibliotek. To samo dotyczy nauczania sztuki, które powinno się zaczynać od sztuki stosowanej, ściśle związanej z robotami warsztatowymi, i dopiero stopniowo przechodzić do czystej sztuki. W tym przeobrażeniu wartości instrumentalnej w wartość własną Dewey nie widzi żadnej sprzeczności ze swoim pragmatyzmem filozoficznym: jak w etyce pragmatyzm różni się od utylitaryzmu tym, że upatruje „pożytek" nie poza czynnością, lecz w niej samej, we wzroście aktywności człowieka, tak samo i poznanie naukowe, chociaż poszukiwane dla siebie samego, pozostaje narzędziem, instrumentem „rozszerzonego doświadczenia", które nie będąc związane z gotowym, zewnętrznym celem i nie stanowiąc tylko sumy biernie przyjmowanych wrażeń, staje się ciągłym, twórczym przekształcaniem świata.

Praktyka pedagogiczna tego instrumentalizmu jest paradoksalnie prostym zaprzeczeniem owej absolutyzacji narzędzi, która tak często występowała w teorii „kształcenia formalnego". Oddzielne przyswajanie sprawności w tym celu, aby je uczeń naprzód opanował, a potem używał, jest fatalne. Owe „trzy R" (czytanie, pisanie, rachunki), język, rysunek, nawet roboty warsztatowe nie powinny być nauczane same dla siebie, formalnie, lecz właśnie jako narzędzia w kształceniu się materialnym, wypełnione treścią, jako środki rzeczywiście potrzebne do konkretnego celu. Dlatego też Dewey krytykuje ostro metodę Montessori ćwiczenia poszczególnych zmysłów [10]). Montessori opiera się na dawnej psychologii, która wierzyła w istnienie gotowych i odrębnych władz duchowych. Wychodzi ona z założenia, że dziecko naprzód uczy się panowania nad swymi zdolnościami zmysłowymi, a dopiero potem ich używa. Radość tworzenia i swoboda dziecka, które nie są przecież niczym innym, jak twórczą aktywnością, zostają tu zniszczone. „Wychowańcy klasy Montessori są fizycznie swobodniejsi, niż uczniowie większości szkół amerykańskich; umysłowo nie są oni jednak wolni... Każde dziecko pracuje niezależnie na materiale, który sam przez się działa korygująco. Dziecko nie ma żadnej swobody w kierunku czynności twórczych. Jest ono wolne w wyborze przyrządów, których chce używać, ale nie może nigdy wybrać sobie własnych celów, nie może

---

[10]) *Schools of To-morrow*, str. 147 i n. Prw. także *The School and the Child*, str. 84.

zużyć materiału dla własnych planów. Materiał jest bowiem ograniczony do stałej liczby przedmiotów, które mogą być używane tylko w określony sposób". To właśnie „ograniczenie materiału do wykonywania określonych czynności, obliczonych na ćwiczenie poszczególnych zmysłów — sytuacja, która nigdy w życiu nie zachodzi — wydaje się wychowawcy amerykańskiemu większym skrępowaniem wolności, aniżeli to, które pochodzi z konieczności współdziałania z innymi w wykonywaniu czynności wspólnych". Wolność tkwi nie poza osobowością, lecz w osobowości dziecka, która ciągle się rozwija, a rozwijać się może przecież tylko wtedy, gdy każda spełniana czynność absorbuje je całkowicie. Podkreślenie całości osobowości nadaje pragmatyzmowi Dewey'a — tak jak i pragmatyzmowi James'a — patos integralności, który go doprowadza daleko poza obręb zwykłego empiryzmu i naturalizmu.

Ten sam patos doprowadza go także do ujmowania szkoły jako zespołu, ściślej — zespołu pracy. W szkole biernej, gdzie wszyscy uczniowie mieli do wykonania *te same* zadania, życie zespołowe jakby nie istniało. „Pomoc wzajemna, która jest przecież naturalną formą współdziałania i wspólnoty, staje się tutaj ukrywaną próbą uwolnienia swego sąsiada od spełnienia obowiązku" [11]). Współzawodnictwo staje się tu rywalizacją, powodzenie — triumfem nad kolegą. Jakże inaczej jest w szkole pracy, gdzie każda grupa dzieci ma do wykonania *wspólne* za-

---

11) *School and Society*, str. 13 i n.

danie, do czego każde dziecko się przyczynia. „Pomoc drugiemu przestaje być formą dobroczynności, która zuboża tylko przyjmującego pomoc i staje się środkiem do wyzwolenia sił i wzmocnienia popędów. Cechą zasadniczą całego życia szkolnego staje się duch swobodnego komunikowania sobie wiadomości, wymiany myśli, przypuszczeń i wyników, dotyczących powodzenia lub niepowodzenia poprzednich doświadczeń". Dawna karność staje się zbyteczna, zostaje zastąpiona przez nową, która wyrasta organicznie z zespołowości pracy i jest usprawiedliwiona dla każdego. Szkoła zamienia się na „małe społeczeństwo", wychowanie staje się prawdziwie społeczne i to w stopniu nieosiągalnym dla żadnego, nawet najlepszego, nauczania obywatelskiego.

3.

ROZWIĄZANIE PRZECIWIEŃSTW PEDAGOGICZNYCH

Oryginalny w teorii wychowania Dewey'a jest sposób, w jaki rozwiązuje on tradycyjne *przeciwieństwa pedagogiczne*. Jednym z podstawowych przeciwieństw w dydaktyce jest przeciwieństwo pomiędzy dzieckiem a programem nauczania. Dawna pedagogika wychodziła z logicznie rozczłonkowanego systematu przedmiotów naukowych, których wychowaniec miał się nauczyć. Dzielono materiał do nauczenia się według lat i miesięcy w porządku kolejnym, ustalonym przez rozczłonkowanie syste-

matyczno-logiczne i współzawodniczono w wynalazkach, służących do przywiązania uwagi ucznia do materiału nauczania bądź przy pomocy „karności“ operującej nagrodami i karami, bądź przy pomocy różnorodnych sztucznych środków przedstawienia uczniowi materiału nauczania w możliwie „interesującej“ formie. Nowa pedagogika natomiast twierdziła, iż należy postępować psychologicznie. Celem nauczania nie jest program, lecz zrealizowanie siebie i wyrażenie siebie przez dziecko, tak że dziecko ma być zarówno punktem wyjścia, jak i punktem dojścia nauczania. Dziecko powinno więc, jak Emil Rousseau'a, być pozostawione sobie, własnej inicjatywie i swobodzie.

Wspólnym założeniem obu kierunków jest, według Dewey'a, to, że „traktują one szczeble rozwoju, będącego w ciągłym ruchu, jako coś wyodrębnionego i gotowego“ [12]). W jednym wypadku jako coś zakończonego i istniejącego samo dla siebie pojmuje się wiedzę naukową, w drugim wypadku — obecne uczucia i postępki dziecka. W rzeczywistości są to jednak stadia tego samego rozwoju, w którym każda poszczególna umiejętność i każde poszczególne wyobrażenie wyrasta ponad siebie i wskazuje na coś dalszego. Jeżeli ten błędny statyczny sposób postępowania zastąpić dynamicznym, cała sprzeczność odpadnie: słusznie uznając dziecko za punkt wyjścia nauczania, należy je prowadzić stopniowo do uchwycenia logicznego systematu nauk. „Dziecko i program nauczania są tylko

---

[12]) *The School and the Child*, str. 28.

dwoma granicznymi punktami tego samego procesu rozwoju".

Praktycznie biorąc, znaczy to, że t. zw. nauczanie łączne, mające jako swój ośrodek dziecko i jego najbliższe, „pragmatyczne" otoczenie, stanowi tylko pierwsze stadium nauczania. Jego zadanie nie polega na tym, aby ulegać każdemu kaprysowi dziecka i zatrzymywać się przy jego obecnych zainteresowaniach, lecz aby budzić w nim poczucie głębszych zagadnień, rozszerzać jego doświadczenie, tak iż naukowa klasyfikacja faktów, ich systematyzowanie i teoretyczne wyjaśnianie stają się jego potrzebą. Logicznie rozczłonkowany systemat powinien wyrastać z własnego doświadczenia dziecka. Nie jest on przecież niczym innym, jak tymczasowym i ulegającym dalszym przeobrażeniom wytworem doświadczenia, podlegającego procesowi ciągłej rekonstrukcji; a doświadczenie dziecka nie jest po prostu sumą przeszłych wrażeń, lecz aktywnością, skierowaną na przyszłość. Według definicji Dewey'a, pragmatyzm różni się od empiryzmu na ogół tym, że kładzie nacisk „nie na zjawiska poprzedzające, lecz na następujące, nie na wypadki, które już zaszły, lecz na możliwości postępowania". „Każde poznanie jest przeto prospektywiczne co do swych wyników". „Pojęcia nasze mają do spełnienia całkiem inną funkcję, niż gromadzenie i rejestrowanie przeszłych doświadczeń. Są one punktami zaczepnymi do torowania drogi naszym przyszłym spostrzeżeniom i doświadczeniom" [13]). Jeżeli wycho-

[13]) *Révue de Métaphysique*, 1922, str. 421 i n.

wuje się dziecko przy pomocy tego „nie empirycznego, lecz eksperymentalnego“ doświadczenia, t. zn. jeżeli się je prowadzi w kierunku właściwego tłumaczenia sobie swego doświadczenia, to naturalny rozwój tego doświadczenia doprowadzi je sam przez się do systematu naukowego.

W ten sposób rozwiązuje się także przeciwieństwo „karność — zainteresowanie“. Cechą wspólną obu kierunków jest ujmowanie celu, jaki wychowaniec ma osiągnąć, jako przyjęcia pewnej obcej treści, z zewnątrz mu narzuconej bądź w postaci obowiązku, za który będzie później nagrodzony, bądź w postaci osłodzenia mu tej pracy przez związane z tym uczucia przyjemności. Prawdziwie wszakże interesujące jest coś, co wyrasta z wewnątrz, „coś ruchomego, proces wzrostu, zbogacenie życia, wzmożenie energii“ [14]). Wiąże się to z celami i treściami, które wychowaniec odczuwa jako postawione przez samego siebie, w które wkłada całą swą osobowość i które zdobywa sobie działaniem, przezwyciężającym zewnętrzne przeszkody, rozwiązującym zagadnienia i przeto hartującym jego wolę. Psychologia Herbarta, przeciwstawiająca zainteresowanie kantowskiemu twardemu spełnianiu obowiązku, jest, według Dewey'a, „psychologią bakałarza a nie dziecka“. Podobnie jak N a t o r p, Dewey poddaje ostrej krytyce ową bierną poglądowość i mniemanie, że czyni ona nauczanie interesującym przez to,

---

[14]) Prw. art. *L'intérêt et l'effort* we francuskim zbiorze artykułów pedagogicznych Dewey'a *L'école et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, wyd. 2, 1922, str. 85 i n.

że stara się wywołać i utrzymać uwagę wychowańca podnietami zewnętrznymi.

Rozumie się samo przez się, że Dewey jak najenergiczniej odrzuca „stopnie formalne“, jak i w ogóle wszelką zewnętrzną metodę narzucania uczniowi gotowego materiału do nauki. Taki powszechny, raz na zawsze ustalony porządek uczenia się nie istnieje. Jeżeli uczenie się jest aktywne, to jest pełne zagadnień, wynurzających się nieoczekiwanie i udaremniających wszelką próbę wciśnięcia żywego procesu myślowego do prokrustowego łoża jakiegoś schematu zewnętrznego. „Metoda nigdy nie jest czymś, co istnieje samo dla siebie poza materiałem“. „Twierdzenie, że metoda jest czymś odrębnym, wiąże się z poglądem, że ducha i jaźń należy oddzielić od świata rzeczy. Czyni ono nauczanie formalnym, mechanicznym, przymusowym“ [15]). W rzeczywistości metoda jest nieskończenie elastyczna, jest zrośnięta z materiałem, którym ma operować, a zarazem zmienia się stosownie do indywidualności poznającego. Metoda u c z e n i a s i ę schodzi się zresztą z metodą b a d a n i a. Przedmiotowo nie jest ona niczym innym, jak „duchem“ odpowiedniej nauki i jedyną drogą wpajania wychowańcowi metody jest pozwolić mu uczestniczyć w czynnym badaniu. „Przy takiej podzielonej czynności nauczyciel jest zarazem uczniem, a uczeń jest często, nie wiedząc o tym, nauczycielem“ [16]). Podmiotowo metoda jest ogółem „dobrych zwyczajów myślenia“, jak

---

[15]) *Dem. and Educ.*, str. 194, 211.
[16]) Tamże, str. 190.

zdolność spostrzegawcza, „poczucie zagadnienia“, wytrwałość w czynności, wykonywanej dla niej samej, oraz „swoistych sposobów zachowania się“, jak rzetelność, elastyczne zainteresowanie umysłowe, poczucie odpowiedzialności za następujące skutki, zdolność całkowitego oddania się sytuacji i zagadnieniu. Podobnie jak N a t o r p, przykłada Dewey szczególną uwagę do tych moralnych stron właściwego postępowania myślowego: uczenie się aktywne uwzględnia nie tylko umysł, lecz całą osobowość ucznia i jest w wyższym stopniu, niż specjalna nauka moralna, zdolne do kształcenia w nim zmysłu społecznego, poczucia odpowiedzialności, odwagi i innych cnót moralnych. [17])

Niewątpliwą zdobyczą „logiki instrumentalnej“ Dewey'a jest przeprowadzony z wielkim talentem dowód jedności metody indukcyjnej i dedukcyjnej [18]). W żywym myśleniu indukcja i dedukcja są dwoma nierozłącznymi stadiami, a nawet dwiema stronami tego samego procesu myślenia. W poznaniu, które jest przecież rekonstrukcją doświadczenia, znajdującą się w nieustannym ruchu, wyprowadzanie wniosków z pierwotnych hipotez i założeń stanu faktycznego, wywołanego eksperymentalnie, znajduje się zarówno na początku jak na końcu obserwacji indukcyjnej poszczególnego wypadku. Logika instrumentalna tym się właśnie różni od empirystycznej, że rozważa doświadczenie

---

[17]) Tamże, rozdz. XII, XIII.

[18]) *How we think*, rozdz. VII. Prw. także *Democracy and Educ.*, rozdz. XXV.

nie empirycznie, jako ogarnięcie biernie spostrzeganych faktów, lecz eksperymentalnie, t. zn. jako przepojone pojęciami ogólnymi i dedukcją. W zupełnej zgodzie z logiką nowokantowską (C a s s i e r e r) i fenomenologiczną (H u s s e r l), Dewey odrzuca empirystyczne pojęcie abstrakcji, według którego abstrakt powstaje z konkretu, danego w wyobrażeniu, przez ogarnięcie cech jednakowych i pominięcie różnych w treści konkretnych wyobrażeń. Temu ujęciu statycznemu, dla którego abstrakt i konkret są gotowymi biegunami absolutnej sprzeczności, przeciwstawia on dynamiczne ujęcie tej sprzeczności, niezmiernie ważne dla dydaktyki i doprowadzające do znanych nam już dróg myślowych szkoły aktywnej.[19]) Przez to, że przy nauce rachunków zamiast *pojęć* liczbowych pokazuje się uczniowi przedmioty poglądowe (np. fasole), nauczanie nie staje się jeszcze bynajmniej konkretnym. Konkretne i bliskie jest nie to, z czym się spotyka bierna zdolność spostrzegania umysłowego, lecz co jest bezpośrednio przedmiotem *aktywności* dziecka, co dziecko bezpośrednio praktycznie może zastosować. „O ile myślenie jest zastosowane jako środek do jakiegokolwiek celu, dobra albo wartości poza nim samym, jest konkretne; o ile zaś użyte jest tylko jako środek do dalszego myślenia, jest abstrak-

---

[19]) *How we think*, rozdz. X, zwłaszcza str. 138 i n. W związku z tym jest zgodna z cohenowską definicja czucia, jako zagadnienia poznania. Czucia są „punktami zaczepnymi nowego dostosowania się" (points of readjustement) a nie gotowymi atomami poznawczymi. Prw. Does reality..., str. 94 i n.

cyjne.“ Jeśli nauczanie ma kroczyć od konkretu do abstraktu, to powinno zaczynać od rzeczy praktycznych, od tego, co się dziecku wydaje pożyteczne.

W żadnym jednak razie nie wolno nauczaniu na tak rozumianym konkrecie poprzestawać. Należy ucznia wznieść od konkretu do abstraktu. „Nie warto myśli ludzkich wiązać zbyt krótkim sznurem do słupa pożytku. Prawdziwie silna działalność wymaga wyobraźni i rozległości widzenia. Aby uniknąć ciasnoty, rutyny i przyzwyczajenia, ludzie muszą się przynajmniej nieco interesować myśleniem dla samego myślenia. Zainteresowanie wiedzą dla wiedzy, myśleniem dla wolnej gry myśli, jest niezbędnym warunkiem wewnętrznego wyzwolenia *(emancipation)* życia praktycznego, uczynienia go bogatym i kroczącym naprzód“.

Stosownie do tego Dewey odróżnia trzy stopnie nauczania, które są zarazem trzema stopniami rozwoju materii nauczania *(subject matter)* i stosowanej w nich metody:[20]) pierwszy stopień ześrodkowuje się około „czynnych zajęć, które są pochodzenia społecznego i mają społeczne zastosowanie“; drugi stopień, który stanowi „pewnego rodzaju most, wiodący ducha od wątpienia do odkrycia“, ma za zadanie „przyswojenie przez uczniów drogą bezpośredniego doświadczenia tych idej i faktów, które są przekazywane przez innych ludzi, posiadających większe doświadczenie“; trzeci stopień stawia sobie za cel umożliwienie uczniom „naukowego wglądu w fakty i zawarte w nich prawa“, a przeto „wdrożenia ich w ducha nauki“.

---

[20]) *Democracy and Educ.*, rozdz. XIV.

Co się tyczy podstawowego dla ułożenia planu naukowego przeciwieństwa humanizmu i naturalizmu, to Dewey sądzi, że i tę sprawę pokonał. O tyle hołduje on naturalizmowi, że — w zupełnej zgodzie ze znaczeniem tego wyrazu w języku angielskim — przez naukę (s c i e n c e) rozumie zawsze tylko przyrodoznawstwo. „Zarówno ze stanowiska logicznego jak pedagogicznego przyrodoznawstwo jest zakończeniem poznania, jego ostatnim stadium“ [21]). Jeżeli pominąć wiedzę praktyczną jako też osobliwości podmiotowe metody, to przecież metoda naukowa jest we wszystkich gałęziach wiedzy ta sama. O tyle też Dewey jest zdecydowanym monistą przyrodniczym. Co prawda udziela on nauce historii wiele miejsca w planie nauczania i poświęca wiele subtelnych uwag elementarnej nauce historii, której właściwym punktem wyjścia powinna być zawsze jakaś współczesna sytuacja wraz z jej zagadnieniami [22]). Jednakże historia jest dla niego s c i e n c e, stosującą tę samą socjologiczną, a nie „literacką“ metodę; podobnie też filozofia, mimo że dotyczy wartości, nie jest niczym innym, jak rekonstrukcją tego samego jednolitego doświadczenia, jakim się zajmuje każda nauka, której cel oznacza on za Baconem jako wzmożenie potęgi człowieka nad przyrodą [23]).

---

[21]) Tamże, str. 251.

[22]) *School and Society*, rozdz. VIII; *Democracy and Educ.*, rozdz. XVI.

[23]) *Democracy and Educ.*, str. 382; *Reconstruction in Phil.*, str. 29 i n.

Ten przecież naturalizm technicystyczny jest według Dewey'a prawdziwym humanizmem. Tradycyjne wykształcenie literackie uważało się za humanistyczne, dlatego że zajmowało się przeszłymi wytworami kultury ludzkiej. W rzeczywistości wychowywało ono obcych ludzkości specjalistów, o ile w ogóle osiągało cel wychowania. Przy ocenie wiedzy chodzi jednak nie o to, jakie dawne doświadczenia ona rejestruje, lecz jaką wykonywa funkcję przy kształtowaniu przyszłego doświadczenia. „Wiedza jest humanistyczna ze względu na swoją jakość, nie dlatego, że jest wiedzą o wytworach ludzkich w przeszłości, lecz dlatego, że jest wiedzą działającą wyzwalająco na umysł człowieka i na ludzką sympatię" [24]).

4.

SZKOŁA I DEMOKRACJA

Właściwych źródeł szkoły humanistycznej, której charakter książkowy odziedziczyła również współczesna szkoła realna, należy szukać, według Dewey'a, w starożytnym porządku społecznym, który przy swym ostrym rozgraniczeniu klasy wolnej i pracującej uważał wykształcenie za przywilej wywczasu. Szkoła pracy jest przede wszystkim przeciwieństwem szkoły wywczasu. Dewey widzi w niej, jak i w całej swej teorii wycho-

---

[24]) *Democracy and Educ.*, str. 269.

wania i w filozofii tylko uświadomienie ideału *demokracji*[25]). Rozmyślnie podstawowe swe dzieło pedagogiczne zatytułował: *Demokracja a wychowanie.* Demokracja jest dla Dewey'a czymś więcej, niż tylko określoną formą polityczną państwa, którą można by mniej więcej wyrazić formułą: „rządzenie narodem przez naród dla narodu". Demokracja jest dla niego również postacią i kierunkiem życia, opartym na nowym przemysłowym systemie gospodarczym. Oznacza ona „wzrastającą różnorodność oddzielnych potrzeb zbiorowych, które znajdują wyraz we wzrastającej liczbie nowych form życia zbiorowego i dążą do większego uznania w systemie rządów społeczeństwa". „Jest ona rosnącym oddziaływaniem wzajemnym *(interaction)* różnych grup społecznych", „wciąż odnawianym elastycznym dostosowywaniem się *(readjustment)* urządzeń społecznych do nowych sytuacyj", wytwarzanych przez owo „wzrastające oddziaływanie wzajemne różnych form życia społecznego". Ta ciągła zmiana form społecznych ma jako warunek a zarazem i następstwo „wyzyskanie różnorodnych jakości poszczególnych jednostek", przeciwdziałając zaś wszelkiemu podziałowi społeczeństwa na stałe klasy, prowadzi do „udziału w dobrach społecznych ze strony wszystkich członków społeczeństwa na równych warunkach"[26]). Ta ciągła płynność życia społecznego, stanowiąca istotę

---

[25]) Tamże, rozdz. XIX.

[26]) Tamże, rozdz. VII; prw. także *The Public and Its Problems* i *Reconstruction in Philos.*, rozdz. VIII.

demokracji, wytwarza w dziedzinie społecznej ową podatność, czyli „plastyczność“ świata, w której pragmatyzm upatruje główną cechę bytu kosmicznego w ogóle [27]). Istota tego ujęcia polega znowu na tym, że traktuje ono i jednostkę i społeczeństwo nie statycznie, jak to czyniła klasyczna teoria demokracji, lecz dynamicznie. Czynnik ruchu powinien być uznany za jedną z głównych zasad demokracji. Wolność nie jest gotową sferą praw, odgraniczających wyraźnie i raz na zawsze atom społeczny i jego nieprzenikliwe dla innych szczęście, lecz jest rozwojem jednostki jako osobowości twórczej. Równość nie jest formalnym równouprawnieniem osób przed jednakowym prawem, pomijającym faktyczne różnice jednostek, lecz jest *equality of opportunities*, t. zn. równością punktu wyjścia, która każdej jednostce zapewnia różne możliwości rozwoju [28]). Dewey przyznaje się więc do tego ujęcia zasad demokracji, które nazwałem poprzednio neoliberalizmem [29]).

Z drugiej strony również instytucyj a nawet państwa samego nie należy ujmować jako gotowych wytworów. Państwu nie można przyznawać absolutnej suwerenności, urządzenia zaś polityczne nie mogą być przykrawane formalnie do abstrakcyjnego obywatela, lecz mają na celu przejąć różnorodną treść społeczną, jaka została stworzona w wolnym życiu związków. Na miejsce zasady nad — i pod-

---

[27]) *Does Reality Posses a Praktical character?*
[28]) *The Schools of To-morrow*, rozdz. XI.
[29]) Prw. rozdz. I tej książki.

rzędności powinna wystąpić zasada współrzędności, odpowiadająca najbardziej istotnemu pluralizmowi życia społecznego. Prawdziwie społeczne ukształtowanie instytucyj, o które rzeczywista demokracja przewyższa samą tylko formę demokracji politycznej, nie jest niczym innym, jak napełnieniem form i instytucyj treścią życia społecznego, wypracowaną w wolnych związkach. Powinna ona zająć miejsce metafizycznej lub logicznej uniwersalności, która przyznawała państwu absolutne i nadrzędne stanowisko w społeczeństwie. Uniwersalności nie należy rozumieć jako gotowej właściwości, lecz tylko jako wciąż na nowo rozwiązywane zadanie „rozszerzenia zakresu stosunków społecznych i liczby tych, którzy uczestniczą w dobrach społecznych“ [30]).

Znaczenie takiego rozszerzonego pojęcia demokracji dla ukształtowania szkoły pracy leży jak na dłoni. Z równości punktu wyjścia i z pluralizmu społecznego wynika odrzucenie owej standaryzowanej jedynej drogi kształcenia, która była nastawiona na dobór grupy o akademickim wykształceniu i wskutek teoretycznej obcości względem życia zwykła była wyłączać ze średniego wykształcenia szkolnego przeważającą większość uczniów [31]). Szkoła pracy oznacza dla Dewey'a wielość dróg kształcenia a zarazem socjalizację programu nauczania, który nie

---

[30]) *Reconstruction,* rozdz. VIII; *The Public and Its Problems.*

[31]) *The School and Soc.,* rozdz. I; *The Schools of To-morrow,* rozdz. XI.

jest już abstrakcyjny i formalny względem życia, lecz jest przesiąknięty treścią zawodowo zróżnicowanego życia społecznego. Ponieważ większość uczniów ma uzdolnienia praktyczne i po skończeniu szkoły wstępuje do zawodów gospodarczych, więc kształcenie teoretyczne staje się tylko *jedną* z możliwości, nie nadrzędną lecz równoległą do innych.

Fakt, że większość uczniów opuszczała szkołę już w czternastym roku życia albo wcześniej, tłumaczy się według Dewey'a nie tyle koniecznością szybkiego zarobkowania, ile brakiem przekonania, że dalsze kształcenie ma dla nich wartość. Przekształcenie szkoły powinno więc odpowiadać potrzebom większości uczniów i ma prowadzić do tego, aby spędzali w szkole również wiek młodociany i to z wewnętrznego przekonania o wartości dalszej nauki. Przez to szkoła nie powinna zatracać swego charakteru ogólnokształcącego i wyradzać się w zawodową. O ogólnym charakterze wykształcenia stanowi nie określona treść, lecz sposób, w jaki ta treść jest podawana. Jeżeli umiejętność praktyczna jest nabywana nie dla celu zewnętrznego i w formie oderwanej, lecz w związku z całością doświadczenia ludzkiego, jeżeli przy tym nawiązuje do całej osobowości ucznia, to jej charakter ogólnokształcący jest zapewniony. Zupełnie to samo można zresztą powiedzieć o wszystkich przedmiotach teoretycznych, których dawna szkoła uczy zbyt często dla celu zewnętrznego i w przytępiającym wyodrębnieniu wzajemnym [32]).

---

[32]) *Democracy and Educ.*, rozdz. XXI.

Często teoretyczne zainteresowanie wiedzą i dla samej wiedzy popierane jest przecież tylko przez twórczą aktywność, a więc przez jego stopniowe wyrastanie z czynności praktycznej. Właściwie rozumiana szkoła aktywna jest pragmatyczna, a nie utylitarystyczna: wychodząc z różnych form praktycznej czynności, widzi ona swe zadanie w uduchowieniu tych form i w wyzwoleniu zainteresowania ucznia od pierwotnego powiązania z celem zewnętrznym.

Z tego powodu Dewey występuje przeciw szkole dokształcającej, która nawet w nowej postaci, jaką jej nadał Kerschensteiner, wydaje mu się wciąż jeszcze szkołą zbyt zawodową. Wprawdzie usiłuje ona zapewnić młodocianym powołanie życiowe. O tyle też należy ją uznać jako drogę wyjścia z trudności i drogę przejściową. Jednakże swe zadanie ogólnokształcące może ona spełnić w nader ograniczonej mierze, ponieważ jest zbyt ściśle związana z określonym zawodem, nie mówiąc już o zbyt krótkim okresie szkolnym. Jej główny grzech polega na tym, że istniejące stosunki społeczne uznaje za niezmienne, a nawet wybór zawodu przez młodocianego — za ostatecznie dokonany. Jeżeli jednak czynności praktyczne otoczenia społecznego uwzględnione będą w szkole obowiązkowej bez związania ucznia z określonym zawodem, jeżeli więc uczniowie będą pobudzeni do spędzania swego wieku młodocianego w szkole, to szkoła zapewni im nie tylko odpowiedniejszy wybór zawodu, lecz i większą możliwość zmian w późniejszym życiu. Zbyt ścisłe związanie z określonym zawodem staje się coraz

niebezpieczniejsze przy dzisiejszym tempie rozwoju przemysłu. Jednostka musi być przygotowana przez szkołę nie tylko do określonego zawodu, lecz i do zmiany zawodu, do ewentualności szybkiego przeszkolenia się. Szkoła pracy winna według Dewey'a wchłonąć życie zawodowe otoczenia społecznego nie tylko w jego statyce, jak to czyniła szkoła dokształcająca, lecz i w jego dynamice. „Ideał polega nie na tym, aby wyzyskać szkołę jako narzędzie istniejącego systemu gospodarczego, lecz na tym, aby wyzyskać życie gospodarcze dla reorganizacji szkół", zarazem jednak zastosować szkoły jako środek do przekształcenia systemu gospodarczego w kierunku demokracji przemysłowej [33]). Nowa szkoła, stawiając na miejsce monizmu pluralizm dróg kształcenia, a zarazem łącząc idee z praktyką, pracę z uznaniem jej znaczenia duchowego, czyni wykształcenie średnie powszechnym dobytkiem całego społeczeństwa. A umożliwiając każdemu młodocianemu właściwy wybór zawodu, wskazując mu odpowiednie miejsce w społeczności narodowej, usuwa granice pomiędzy różnymi warstwami całostki narodowej i przyczynia się najbardziej do tego, aby zamienić „społeczeństwo" *(society)*, utrzymywane w całości przez zewnętrzną tylko więź wspólnego państwa, na wewnętrznie związaną „większą wspólnotę" *(greater community)* [34]).

---

[33]) *The schools of To-morrow*, rozdz. XI; *Democr. and Educ.*, rozdz. XXI.

[34]) *The Public and Its Problems*, rozdz. III.

5.
SUB SPECIE GENERATIONIS I SUB SPECIE INTEGRITATIS

Zasługi Dewey'a dla teorii i praktyki pedagogicznej są niewątpliwe. Nie ma chyba w Ameryce ani w Europie reformatora pedagogicznego, który by wziąwszy do rąk pisma Dewey'a nie znalazł w nich własnych myśli. Większość tych myśli stała się powszechnym dorobkiem nowej pedagogiki, mimo że systemat, który ją wiąże w swoistą całość, a tym bardziej uzasadnienie filozoficzne tego systematu podzielają tylko nieliczni. *Braki pedagogiki Dewey'a* tkwią też w systemacie, a nie w zawartej w niej płodnej problematyce,która się stała nieprzemijającą zdobyczą pedagogiki współczesnej. Jeżeli się bierze pod uwagę podstawową zasadę tego systematu, można stwierdzić, że rozwiązania przez niego zalecane znajdują się w osobliwej niewspółmierności z poruszonymi zagadnieniami. Ruch, stawanie, rozwój — stanowisko oznaczone tymi hasłami okazało się szczególnie płodnym dla zrozumienia sprzeczności dawnej pedagogiki i wyświetlenia całości zagadnień nowego wychowania. Piętno pragmatyczne, jakie Dewey nadaje swemu stanowisku, zwęża jednakże w dość znacznej mierze pedagogiczną doniosłość jego własnych rozważań. Istotnie, pragmatyzm uznaje zasadniczo tylko jedną płaszczyznę bytu: wszystkie stadia stawania mieszczą się na tej samej płaszczyźnie, nie sięgają do innego wymiaru świata. Rozwój, dokonywujący się w czasie, nie jest

oparty na zasadzie nadczasowej, lecz pozostaje celem dla siebie, ostateczną wartością. Jest rzeczą wysoce znamienną, że jeszcze w siódmym dziesiątku zeszłego stulecia znany pedagog rosyjski, K. Uszynski, swój świetny opis szkolnictwa amerykańskiego streścił w zdaniu, że widzi w nim urzeczywistnienie charakterystycznego dla tego narodu pionierów „niewstrzymanego pędu naprzód, nienasyconej żądzy ruchu, stałego dążenia do budowy i przebudowy“ [35]). W pragmatystycznej filozofji wychowania Dewey'a ta tradycyjna cecha istoty amerykańskiej znalazła jak gdyby swój świadomy wyraz.

W systemacie wychowawczym Dewey'a ta samowystarczalność zasady rozwoju prowadzi do jawnego *uprzywilejowania początkowych stadiów rozwoju* w stosunku do ostatnich stadiów. Słusznie podkreśla sam Dewey nieskończoność procesu wychowania, który kres swój znajduje dopiero ze śmiercią człowieka [36]). Należałoby więc oczekiwać, że uwzględni w swym systemacie pedagogicznym zagadnienie kształcenia dorosłych. Tymczasem wcale tego zagadnienia nie porusza. Pomija także zupełnie zagadnienie szkoły wyższej i nawet zagadnienie właściwej szkoły średniej omówione jest u niego zbyt pobieżnie. „Demokracja a wychowanie“, a już tym bardziej pisma Dewey'a o teorii szko-

---

[35]) K. Uszyński, *O narodnom charaktierie obszczestwiennogo wospitanija* (O narodowym charakterze wychowania społecznego) — „Sobranije Soczinienij“, t. I.

[36]) *Democracy and Educ.*, rozdz. IV.

ły poświęcone są prawie wyłącznie szkole powszechnej i szkole średniej w znaczeniu amerykańskim *(intermediate school)*. Ta luka w systemacie nie jest bynajmniej przypadkowa, lecz tkwi głęboko korzeniami w zasadniczym stanowisku Dewey'a. Istotnie, im bardziej pedagogika posuwa się od wychowania dzieci do kształcenia dorosłych, tym bardziej zagadnienie genetyczne, dotyczące przebiegu procesu kształcenia, musi przechodzić w zagadnienie statyczne, dotyczące istoty wartości kształcących, metoda „psychologiczna" — w „logiczną". Jeżeli się jednak wraz z pragmatyzmem obstaje przy tym, że nie ma ostatecznych celów wychowania poza samym rozwojem życia, to problematyka statyczna sama przez się odpada. Szczególnie jasno zilustrować to można na przykładzie dydaktyki Dewey'a.

Wspólną zasadą dydaktyki i instrumentalnej logiki Dewey'a jest twierdzenie, że wiedza nie jest niczym innym, jak działaniem, przekształcającym rzeczywistość. Prawda zlewa się z weryfikacją, i „uczynić jakąś ideę prawdziwą znaczy tak dalece ją przetworzyć i przekształcić, aż w swych następstwach i wynikach będzie mogła stać się metodą właściwą do rozwiązania sprzeczności *(discrepancies)* danej sytuacji". „Prawdą idej nie jest nic innego, jak *uczynienie* idej prawdziwymi przez aktywne wytwarzanie, przez właściwe postępowanie *(behaviour)*, odpowiadające wymaganiom sytuacji" [37]). Wiedza jest działaniem, które przekształca rzeczy „z uwzględnieniem potrzeb i możliwości róż-

---

[37]) *Influence of Darwin on Philosophy*, str. 138 i n.

nych sytuacyj, w jakich ktoś bywa powołany do czynienia czegokolwiek“ [38]).

Jednak to pierwotne pragmatystycznie nacechowane pojęcie prawdy doznaje samo przemiany, przystosowując się do wszczętej dyskusji filozoficznej i praktyki pedagogicznej. Wspomnieliśmy już, że Dewey nie jest wcale skłonny do „przywiązywania wiedzy do słupa pożytku zbyt krótkim sznurem“. Nastawiony na przyszłość („prospektywny“) charakter wiedzy oznacza nie związanie z przeszłym doświadczeniem, lecz postępujące naprzód rozszerzenie doświadczenia, jego „wyzwolenie“ od jednostkowych potrzeb codziennych, na czym właśnie polega istota wszelkiej abstrakcji [39]). Im bardziej abstrakcyjną staje się wiedza, tym bardziej cel, jakiemu służy poznanie, przenosi się do samego procesu poznania. „Inna sprawa, kiedy się uważa, że cel każdego poznania tkwi poza nim, a zupełnie inna, a nawet wprost przeciwstawna — kiedy się uważa, że każdy akt poznania posiada swój cel szczególny *(particular end)*, który ma spełnić. Wszelkie ograniczenie celu stanowi ograniczenie samego procesu poznania. Oznacza ono, że myślenie nie osiągnęło swego pełnego rozwoju i swego ruchu, lecz doznaje przeszkody, zahamowania, oporu. Jedyną sytuacją, w której poznanie znajduje się w pełni czynności, jest taka, gdzie cel poznania się sam rozwija w procesie badania i poszukiwa-

---

[38]) *Does Reality Possess a Practical Charakter*, str. 58, 60.

[39]) *Revue de Métaphysique*, 1922, str. 413 i n.

nia“ [40]). Dlatego też „nie wszystkie ustalone przez poznanie różnice w rzeczach stanowią wiedzę“, lecz tylko te, „które spełniają intencję poznania, znajdując się w takiej harmonii z odpowiednim zachowaniem się *(consistent behaviour)* organizmu, że jego funkcje wzmacniają i rozszerzają“. „Właściwym i prawdziwym celem wiedzy jest taki stosunek organizmu do otoczenia, w którym jego funkcje osiągnęły najwyższy stopień rozległości i działalności“. [41])

Aby mimo to uratować praktyczny charakter pojęć abstrakcyjnych, Dewey porównywa nastawienie nauki z zachowaniem się przemysłowca, który wytworów swej fabryki również nie dobywa na potrzeby bezpośrednie, lecz dla jakiegoś nieznanego rynku, w nadziei, że dopiero z biegiem czasu będą zapotrzebowane i zakupione. To nietrafne porównanie miesza względną ilościową nieokr śloność istniejącej potrzeby społecznej z absolutną jakościową nieokreślonością nieistniejącej jeszcze potrzeby: fabryka, chcąca wytwarzać towary, które by nie odpowiadały żadnemu istniejącemu albo bezpośrednio oczekiwanemu popytowi, bez dokładnego obliczenia czasu obrotu kapitału, zginie natychmiast po strawieniu włożonego w nią kapitału. Porównanie to stawia w jasnym świetle niepowodzenia Dewey'a w „rekonstrukcji“ pragmatystycznego pojęcia prawdy. Dana sytuacja i konkretny cel zewnętrzny, którym ma służyć po-

---

[40]) *Reconstruction*, str. 146.

[41]) *Does Reality*, str. 699 i n.

znanie jako czynność instrumentalna, tracą żywotność, wietrzeją w jakąś tylko „możliwą“ sytuację i tylko „możliwy“ cel, które w nieokreślonym czasie być może zdarzą się w aktywnym życiu jednostki, przyczem sam cel będzie mógł być także celem poznawczym. W ten sposób stępia się ostrze pragmatyzmu, tak samo jak empiryzm przestaje być empiryzmem, gdy, jak to już uczynił Berkeley przy rozważaniu kopernikowskiego układu świata, rzeczywiste doświadczenie żywego człowieka zastępuje zwietrzałym, abstrakcyjnie skonstruowanym „doświadczeniem“ jakiegoś możliwego (a raczej niemożliwego) podmiotu spostrzegania. Powiedzieć, że zewnętrzny cel życiowy, któremu ma służyć poznanie, nie jest celem konkretnym, praktycznym, lecz celem „rozszerzonym“ i tylko „możliwym“, a więc mogącym być także celem poznawczym, znaczy ostatecznie tyleż, co powiedzieć, że poznanie jest autonomiczne, że jest wyznaczone przez cele w nim samym tkwiące. Jawna tautologia twierdzenia staje się oznaką leżącej poza nią niemożliwości zaprzeczenia autonomii i własnej wartości poznania. Z nieuprzedzonego opisu faktu pragmatyzm staje się wybiegiem dogmatycznym dla terminologicznego przynajmniej uratowania przyjętej zasady. Przestaje być tedy niebezpieczny, przynajmniej w swym zastosowaniu pedagogicznym, które, jak pokazaliśmy, pragnie trzymać się z dala od wszelkiego utylitaryzmu i technicyzmu w dydaktyce. Żądając w tym kierunku „rozszerzenia“ doświadczenia i „wyzwolenia“ poznania od zbyt bezpośredniego celu użytecznego, staje

się nieszkodliwy, a nawet pedagogicznie pożyteczny w teorii *początkowego* stadium nauczania; staje się jednak bezpłodny, kiedy chodzi o tłumaczenie *ostatniego* stadium nauczania, które może być ujęte dopiero ze stanowiska własnego celu poznania. Ponieważ zaś zapobiec technicyzmowi w nauczaniu można nie samą tylko formułą, lecz pozytywną teorią ostatniego stadium nauczania, więc dydaktyka pragmatystyczna narażona jest stale na niebezpieczeństwo wykolejenia się w utylitarystyczny technicyzm. Anemiczne formuły „rekonstruowanego" pragmatyzmu ulegają z konieczności sile popędowej jego pierwotnych pełnokrwistych haseł.

Głównym brakiem dydaktyki Dewey'a jest jego naturalistyczny monizm.Dewey jest tu niewierny swemu pluralizmowi, jednoplanowość nastawienia pragmatystycznego zyskuje przewagę nad głębszymi pobudkami, które uczyniły pragmatyzm amerykański przedstawicielem pluralistycznego poglądu na świat. Pomija on zupełnie pluralizm metod naukowych: historia, filozofia, jak w ogóle wszystkie nauki humanistyczne, posługują się według niego tą samą metodą badań, co przyrodoznawstwo. Specjalne ich nastawienie, ich określony duch, w którym uczestnictwo ucznia stanowi zadanie nauczania humanistyki, giną w powszechnym eksperymentalnym kierunku wszechpanującej *science*. Kiedy Dewey zbliża się do nauczania historii, to umie subtelnie uzasadnić tylko pożądany związek początkowego nauczania historii ze współczesnym życiem społecznym środowiska.

Milczy zaś tam, gdzie chodzi o dokładne oznaczenie szczególnych zadań i metody „późniejszych specjalnych studiów historycznych“ ucznia, do których nauczanie elementarne historii jest tylko „przygotowaniem“ [42]).

Istotnie, o ile w traktowaniu pierwszych, złączonych z „zajęciami“ *(occupations)* stadiach nauczania Dewey jest dokładny i obfituje w treść, o tyle skąpy jest w opisie ostatniego stopnia nauczania, gdzie chodzi o „wyzwolenie“ doświadczenia ucznia tak, iżby mógł oddać się zagadnieniom naukowym dla nich samych i samodzielnie zastosować naukową metodę badań. Czym różni się nauczanie w laboratorium od nauczania w warsztacie? Na czym polega swoista postawa nauczyciela na tym stopniu w odróżnieniu od jego postawy na poprzednim stopniu nauczania, określonym i skrępowanym względami społecznymi i technicznymi?

Wskutek braku odpowiedzi na te pytania dydaktyka Dewey'a wpada nieznacznie z powrotem w niezamierzony przez siebie technicyzm. Z tego również powodu łatwo można zrozumieć, dlaczego tak mało uwzględnione jest przez Dewey'a wychowanie estetyczne. Dobrze uzasadnionego żądania, by wychowanie estetyczne wychodziło również ze sztuki stosowanej, związanej z „zajęciami“, nie uzupełniają u niego wyjaśnienia specjalnej postawy artysty, tak charakterystycznej dla sztuki, wyzwolonej z jej związania z rzeczami praktycznymi [43]). Dewey nic nie mówi o roli

---

[42]) *The School and Society*, str. 164.

nauczyciela, jako rzecznika kultury, i o powołaniu szkoły, jako przedstawicielki duchowej tradycji ludzkości, i to znowu z obawy przed jakimikolwiek „celami ostatecznymi", których spoczywająca „statyka" wydaje mu się nie do pogodzenia z wymaganym przez pragmatyzm bezkresem świata i jego nieustającym ruchem.

Ta obawa wszelkiej „statyki" i wszelkiego „kresu" jest chyba główną przyczyną owej pseudomorfozy, która pobudza Dewey'a, podobnie jak i James'a, do odziewania głębszych i słusznych pobudek pragmatystycznej filozofii i pedagogiki w szatę biologistycznego naturalizmu. Ruch jest dla niego zasadniczo niemożliwy do pogodzenia ze spoczynkiem, czynność z kontemplacją, przeczenie z twierdzeniem. Nie dostrzega on takiej możliwości rozwiązania tej antynomii, jaką daje idea wartości absolutnej, której nadczasowa a przeto „spoczywająca" *ważność*, odwołująca się do wolności podmiotów ludzkich, wymaga od nich nigdy nie spoczywającej twórczej aktywności, niezmordowanej nowej twórczości, przewyższającej znacznie nieustanny rozwój czysto naturalny i nie tylko nie wyłączającej, lecz zakładającej plastyczność świata wyłącznie *istniejącego*. Wyższa objawiająca się w dziejach dynamika świata nie wyłącza bynajmniej nadczasowego znaczenia wartości, lecz dynamika ta nie może być w ogóle pomyślana bez wartości [44]). Wartość nadczasowa nie jest więc wcale czymś zakoń-

[43]) *Democracy i Educ.*, str. 278.

[44]) Prw. mój art. *Kruszenje utopizma* („Sowremiennyje Zapiski", 1923 Nr. 19) i po niemiecku *Der Zu-*

czonym i gotowym, przeszkodą na drodze rekonstrukcji doświadczenia albo ruchu istnienia. I jest to z pewnością grubą symplifikacją, kiedy Dewey zarzuca idealizmowi niemieckiemu, a zwłaszcza Heglowi, że nadczasowe pojęcie państwa identyfikowali z konkretnymi instytucjami swojej epoki, chociaż rzeczą częściowo słuszną jest, że granica między tym, co czasowe, a tym, co nadczasowe, nie zawsze była przez Hegla trafnie przeprowadzona [45]).

Sam Dewey podkreśla znaczenie *(meaning)*, sens *(significance)* jako czynnik, którym działalność społeczna i twórczość kulturalna człowieka różni się od rozwoju czysto naturalnego [46]). Akt, posiadający znaczenie, nie może być jednak nigdy pomyślany w *jednym* wymiarze istnienia, wskazuje on zawsze na jakąś *wartość*, ucieleśnianią *w bycie*. Rzecz słuszna, że poznanie nie jest ani wyłącznie biernym odbiciem świata zewnętrznego, ani wyznaczonym z góry rozwikłaniem treści pojęć apriorycznych, lecz jest czynnością twórczą. Rzecz słuszna, że jest ono z początku związane praktycznie i dopiero stopniowo z tego praktycznego związania się wyzwala. Prawda, że, nawet wyzwolone, pozostaje zawsze czynnością. Jednak aktywność podmiotu skierowana jest w poznaniu właściwie do tego, że-

---

sammenbruch des Utopismus w „Festschrift Th. G. Masaryk zum 80. Geburstag", Bonn, 1930.

[45]) *Reconstruction*, str. 190. Prw. „*German Philosophy and Politics*", 1915.

[46]) *Democracy and Educ.*, str. 243. Prw. *Experim. Logic*, rozdz. IV.

by przezwyciężyć życie czysto biologiczne i podporządkować się samemu przedmiotowi, aby trwać bez przeszkody w wyższym życiu duchowym. Aktywność poznawcza zawiera więc czynnik pogrążenia się, kontemplacji, którego nie można wyłączyć z żadnej w ogóle twórczości duchowej. Czuł to dobrze *Bergson*, który umiał rozróżnić życie aktywne i kontemplacyjne (βίος i ζωή ewangelij) i podporządkować pragmatyzm swej teorii poznania ontologizmowi swojej metafizyki. Czuje to także sam Dewey, skoro pogrąża proces poznania w potoku życia przedmiotowego. Nie uświadomił sobie jednak w swojej teorii poznania tego ontologicznego motywu, który mu pozwala trafnie pojmować czynnik racjonalny, jako otoczony przez rozległe morze irracjonalności, i który mu przyniósł tak wiele dobrych owoców w jego instrumentalnej teorii sądów, w traktowaniu zagadnienia indukcji i dedukcji, w syntetycznej teorii wnioskowania: poznanie pozostaje u niego funkcją życia biologicznego i nie może wyjść poza wieczną przyszłość, do której jest „prospektywnie" skierowane i którą nieprzerwanie pochłania ustawiczny ruch życia.

Z tego stanowiska należy rozumieć i dalsze niebezpieczeństwo, czyhające na filozofię i pedagogikę Dewey'a. Jeżeli świat jest niedokonany i wszędzie plastyczny, jeżeli aktywność ludzka nie zna hamulców prócz tych, które rozsądek ludzki uważa za potrzeby życiowe, to eksperymentowaniu nie stawia się żadnych granic prócz tych, które wynikają same przez się z nieudanych doświadczeń. Oświecony technicyzm święci wówczas nowe zwycięstwo,

tym razem na polu etyki i polityki. Dewey mówi co prawda o niezastąpionej wartości i niepowtarzalnej jednorazowości każdej sytuacji moralnej i z tego powodu odrzuca utylitaryzm etyczny, który by konkretną sytuację chciał mierzyć skalą zewnętrznego abstrakcyjnego pożytku. Jednakże „całą wagę i cały ciężar" oceny jakiejś sytuacji moralnej składa się na rozsądek *(intelligence)*, który sam ma rozstrzygnąć, jakie rozwiązanie jest najwłaściwsze. [48]) I nie jest to z pewnością snobizmem inteligenta, lecz koniecznym wynikiem ogólnego usposobienia życiowego, jeżeli demokrata Dewey wita z entuzjazmem masowy eksperyment sowieckiej polityki szkolnej, którą sam określa jako oświecony despotyzm [49]). Demokracja nie jest tylko niestrudzonym ruchem nieskończonego postępu i nowego dostosowania się instytucyj do wciąż zmieniającego się społeczeństwa, lecz jest także poszanowaniem absolutnej wartości osobowości ludzkiej, która nigdy nie może być użyta jako przedmiot eksperymentu i przeto stanowi spoczywający, przełamujący sam ruch, biegun demokracji. Osobowość wspiera się na absolucie, a demokracja posiada nie tylko swe źródło dziejowe, ale i swoje uzasadnienie w myśli religijnej. Że pedagogika sowiecka odrzuca własną wartość osobowości [50]), to Dewey umie dobrze odmalować. I jeżeli na to nie zwraca

---

[48]) *Reconstruction*, str. 163.

[49]) *Impressions on Soviet-Russia.* Artykuły w „The New Republic", list.-gr. 1928.

[50]) Prw. *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, zwłaszcza rozdz. VIII, IX, XV.

uwagi, to chyba tylko patos niezmordowanej przyszłości, pozbawionej pierwiastka wieczności, skłania go do tego, aby ruch pochłaniał osobowość.

Dla własnego kraju i we własnym systemacie Dewey jest oczywiście daleki od tego, żeby osobowość poświęcać dla „postępu". A jednak jego potraktowanie szkoły w demokracji okazuje lukę, którą wyjaśnić należy optymizmem postępu, a luka ta stawia jego szkołę pracy w znamiennej sprzeczności z doświadczeniem, jakie rozwinęło się ostatnio właśnie w Ameryce. Szkoła pracy Dewey'a nie jest szkołą zawodową. Kończy się ona tam, gdzie uczeń dokonywa wyboru zawodu, do którego szkoła go doprowadza. Właściwe zawody występują w szkole jedynie jako „zatrudnienia", co znowu związane jest z przeniesieniem nacisku w pedagogice Dewey'a z końcowego stadium szkoły na jej stadium początkowe i średnie. Dewey pomija najnowszą ewolucję ustrojów szkolnych w państwach demokratycznych, idącą w kierunku budowy ustroju w trzech warstwach poziomych (których najwyższa nastawiona jest zawodowo [51]). Właśnie dlatego, że szkoła demokratyczna zamiast doboru „wyłączającego" stosuje „różnicujący", ma ona jako najpilniejszy obowiązek obok akademickich, uczonych zawodów uwzględniać też różnorodność zawodów praktycznych.

Gdyby Dewey uwzględnił w swojej teorii szkoły również zagadnienie szkół wyższych i uni-

---

[51]) Por. rozdz. I tej książki i mój artykuł *Co to jest szkoła jednolita?* „Ruch Pedag.", 1936—37, Nr 1.

wersytetów ludowych, byłby doszedł do innej oceny szkoły dokształcającej. Nawet jeżeli zreformowana szkoła obowiązkowa zatrzyma swych uczniów do końca wieku młodzieńczego, szkoła dokształcająca będzie musiała istnieć, a może nawet wtedy dopiero nastąpi jej prawdziwy rozkwit. Tylko z namiastki niedostatecznego wykształcenia szkolnego będzie się musiała rozwinąć w wyższą szkołę ludową na wzór wielu niemieckich wyższych szkół ludowych albo też wielu amerykańskich mniejszych uniwersytetów. Im wyżej bowiem sięga wykształcenie szkolne, tym silniej rośnie potrzeba młodzieży uduchowienia swego zawodu życiowego albo, jeżeli ten nie daje się uduchowić, potrzeba stworzenia sobie „drugiego świata pracy“ (świata czynności społecznych) [52]). Dzięki dalszemu rozwojowi szkoły obowiązkowej i współczesnego życia przemysłowego, szkoła dokształcająca nie przestaje istnieć, jak przypuszcza Dewey, lecz zostaje tylko przeobrażona, albowiem do istoty wychowania należy to, że z podniesieniem poziomu szkoły dążność do dalszego kształcenia się wzrasta jeszcze bardziej, co zresztą sam Dewey tak często zaznacza. Że przeobrażenie szkoły dokształcającej w wymienionym duchu jest już faktem, tego dowodzi przykład nowych wiedeńskich szkół dokształcających, a zasług Kerschensteinera w sprawie tego przekształcenia nie będzie można nigdy lekceważyć

[52]) Prw. rozprawę: W. Flitner, *Die Abend-Volkshochschule.* Berlin 1923, i art. tegoż autora w IV t. *Handbuch der Pädagogik* Nohla i Pallata. Langensalza, 1928, str. 401—409.

z tego powodu, że istniejący ustrój przemysłowy nie zmienia się pod wpływem szkół dokształcających, lecz jest ich warunkiem a nawet jest przez nie „podtrzymywany". Szkoła dokształcająca Kerschensteinera zarówno opierała się na istniejącym porządku społecznym, jak i na nim wywarła wpływ i to w stopniu niemniejszym, niż szkoła pracy Dewey'a.

O ile samo zagadnienie zawodu zbyt mało jest uwzględnione w teorii szkoły Dewey'a, to z drugiej strony sprawy praktyczno-zawodowe zbytnio są podkreślone. Dewey ma słuszność, odsłaniając przed szkołą siły wychowawcze pracy zawodowej społeczeństwa i rozszerzając przez to ideę ludzkości. Pragnąc jednak dawną szkołę wywczasu zastąpić całkowicie szkołą pracy, wpada w racjonalistyczny optymizm, który mu każe pominąć tragizm najnowszego rozwoju przemysłu. Rzecz najlepsza okazuje się w tym wypadku wrogiem rzeczy dobrej — w jawnej sprzeczności z głoszonym przez Dewey'a „melioryzmem", według którego działanie etyczne lub polityczne ma zdążać nie do abstrakcyjnego dobra, lecz „powinno poprawić te określone w danym momencie istniejące stosunki, bez względu na to, czy są one względnie złe lub względnie dobre" [53]). Dewey wychodzi z założenia możliwości zupełnej harmonii pomiędzy zawodem a życiem człowieka. Porządek społeczny, na którym „opiera się" jego szkoła, jest porządkiem, w którym wszystkie zawody dają się uduchowić, tak iż chodzi tylko o to, by

---

[53]) *Reconstruction*, str. 178.

każdemu człowiekowi zapewnić możność właściwego wyboru zawodu. Założenie to nie zmienia w niczym faktu, że najnowszy rozwój przemysłu działa tak „dekwalifikująco“ na pracę zarobkową znacznej liczby ludzi, że nie można już jej wcale uduchowić [54]). Powstaje tu, jak i u wielu ludzi, pracujących w zawodach kwalifikowanych, rozłam pomiędzy pracą codzienną a wewnętrznym życiem osobowości, czego żadna pedagogika społeczna nie powinna lekceważyć. Dla tych ludzi trzeba przede wszystkim stworzyć nowy ośrodek życia poza ich zawodem, mogący służyć jako przeciwwaga ich pracy powszedniej. Tego zaś można dokonać przez ich wychowanie do wyzyskiwania w sposób korzystny dla wykształcenia swego wywczasu, który z postępem ograniczenia dnia pracy coraz większe przybiera znaczenie. *Wychowanie do wywczasu* staje się przeto coraz bardziej podstawowym zadaniem demokratycznej szkoły powszechnej i zadanie to jest wyraźnie uznawane w praktyce niemieckich szkół dokształcających i wyższych szkół ludowych, jak również przez amerykańskich i angielskich pedagogów szkolnictwa powszechnego.

Wyszedłszy ze starożytnej σχολή, poprzez szkołę pracy szkoła dzisiejsza wraca znowu do połączenia idei kształcenia z wywczasem, oczywiście na znacznie szerszej podstawie ludowej, niż to było w starożytności i średniowieczu. Chodzi więc o to, aby uduchowić nie tylko pracę, ale i wywczas i to

---

[54]) Prw. piękne wywody o tem u De Mana, *Der Kampf um die Arbeitsfreude*, 1927, zwłaszcza str. 198 i n.

przekraczając znacznie granice sportu, w którego olimpiadyjskim odnowieniu upatruje wielu oznakę powszechnego odrodzenia ducha helleńskiego. Nie wynika stąd bynajmniej powrót do bierności albo nawet uszczuplenie zasady aktywnego i dynamicznego wychowania. Tylko idea aktywności musi być całkowicie wyzwolona ze swego jednostronnego związania z praktycznością i użytecznością i w tym, ale też jedynie w tym duchu powinna przyjąć w siebie kontemplację jako swój dialektyczny przeciwczłon. Tak pogłębiona i rozszerzona aktywność nie może przecież być uzasadniana ideą samego ruchu. Rzeczywiście dorównana jest jej tylko zasada, jednocząca syntetycznie obydwa bieguny ruchu i spoczynku. Że jest nią zasada wszechjedności czyli całostkowości, to czuje sam Dewey. Jest bardzo bliski wypowiedzenia tego, gdy definiuje właściwą aktywność jako działanie, w które człowiek wkłada *całą* swoją osobowość. Dalszy wywód tej myśli wybiega jednak poza ramy tej rozprawy [55]).

Biologistyczny pragmatyzm Dewey'a, który mu każe wszystkie zagadnienia rozpatrywać *sub specie generationis* (zamiast *sub specie integritatis)* ponosi więc winę tego, że tak wiele głębokich i pedagogicznie płodnych pobudek filozoficznych w jego systemacie wychowawczym doznało szkodliwych ograniczeń. Byłoby rzeczą błędną i powierzchowną niedostrzeganie poza biologizmem Dewey'a głębszych pobudek filozoficznych, wspólnych mu

---

[55]) Przeprowadzić tę zasadę w pedagogice próbowałem w swoich *Podstawach pedagogiki.*

z głównymi prądami filozofii współczesnej. Ontologizm i irracjonalizm jego teorii poznania, najściślej związany z ideą bezkresności i plastyczności świata, dynamizm jego psychologii, która tak gruntownie rozprawia się z atomizmem psychologii asocjacjonistycznej i z pozornym dynamizmem herbartowskim, aktywizm i personalizm jego filozofii moralnej i wychowawczej, w której tak silnie zaakcentowana jest idea całości i integralności, nawet jego pluralizm, który się zaznacza również poza jego demokratyczną teorią społeczną, — wszystko to są głębokie i płodne pobudki filozofii Dewey'a, które zapewniają mu trwałe znaczenie w dziejach filozofii i tylko częściowo zasłonięte są i zmniejszone przez instrumentalizm, tkwiący korzeniami w biologizmie jego systematu. Całkiem trafnie zaznacza Dewey w pewnym miejscu, że „w filozofii chodzi nie tyle o rozwiązania, których zresztą dokonywa tylko działanie, ile o wyznaczenie zagadnień i wskazanie metod ich traktowania“ [56]). Dewey jest z pewnością mistrzem filozoficznej problematyki i dlatego właśnie jego pedagogika była tak przełomowa. Pomiędzy zaś pedagogami należy do tych nielicznych, którzy swą teorię wychowawczą umieli głęboko przepoić problematyką filozoficzną i wcielić w obszerny systemat filozoficzny.

---

[56]) *Democracy and Educ.*, str. 381.

Rozdział IV.

PUŚCIZNA JERZEGO KERSCHENSTEINERA

1.
TEORIA I PRAKTYKA

Bodajże nie można wymienić innego pedagoga dzisiejszych lub dawnych czasów, który by posiadał tak wszechstronne doświadczenie pedagogiczne, jak J. Kerschensteiner. Jako uczeń przeszedł szkołę powszechną, seminarium nauczycielskie, gimnazjum i uniwersytet i we wszystkich tych zakładach pracował później jako nauczyciel. Zaczął jako nauczyciel ludowy szkoły wiejskiej, a skończył jako słynny w całym świecie profesor Uniwersytetu Monachijskiego. Nikt nie znał lepiej od niego szkoły zawodowej a w szczególności szkoły dokształcającej, którą on odrodził i tym ukochanym swym dziecięciem kierował w ciągu ćwierci wieku. Jak nikt inny w Niemczech, znał także sprawy szkolne w obcych państwach, które gruntownie przestudiował w czasie licznych podróży po Europie i Ameryce. Rzecz ciekawa, że to naj-

większe doświadczenie pedagogiczne łączyło się u niego z głęboko i wszechstronnie opracowaną teorią pedagogiczną. Teoria ta wyrosła z jego doświadczeń, nie była jednak samorodna, nie związana z innymi teoriami, jak to bywa często u ludzi o praktycznym doświadczeniu, lecz, przeciwnie, korzeniami swymi tkwiła głęboko w puściźnie filozoficznej współczesnej epoki. W walce o sprawy praktyczne Kerschensteiner coraz lepiej uświadamiał sobie ich teoretyczne podstawy, z czego powstał z czasem wykończony systemat pedagogiki filozoficznej, odzwierciedlającej zasadnicze motywy współczesnego ruchu filozoficznego [1]).

---

[1]) Zob. pięknie napisaną autobiografię J. Kerschensteinera (1854—1932) w I tomie wydawnictwa *Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Lipsk, 1926, gdzie dodano pełny wykaz prac literackich Kerschensteinera (do r. 1926 wł.). Tutaj przytaczamy tylko główne prace: *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, 1901. — *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*, 1905. — *Grundfragen der Schulorganisation*, 1907. — *Der Begriff der Arbeitsschule*, 1912 (przekł. pol. *Pojęcie szkoły pracy*, Warszawa). — *Charakterbegrif und Charaktererziehung*, 1912 (przekł. pol. *Charakter, jego pojęcie i wychowanie*, Warszawa, 1932). *Das einheitliche deutsche Schulsystem*, 1916. — *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*, 1917. — *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*, 1924. — *Selbstregierung der Schüler* (w czas. „Die Quelle", 1925, roczn. 75). — *Theorie der Bildung*, 1926. — *Englands staatliche Schulpolitik vom Beginn des 19 Jahrhunderts bis zur Gegenwart* (w czas. „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts", 1930, roczn. 20). — *Theorie der Bildungsorganisation, 1933 (dzieło pośmiertne)*.

To harmonijne połączenie teorii z praktyką było tym bardziej zastanawiające, że Kerschensteiner jako praktyk był zdecydowanym rewolucjonistą, znacznie radykalniejszym niż najbardziej „radykalni reformatorzy szkolni", tym więcej, że los pozwolił mu w szerokiej mierze wcielić w życie swe plany reformy. Być może, iż to silne przeciwdziałanie, na które od samego początku natrafiła reformatorska działalność Kerschensteinera, było nie tylko powodem jej rozpowszechnionej sławy, lecz i pobudką do jej teoretycznego pogłębienia. Im bardziej program reformatorski Kerschensteinera rozrastał się w filozoficzną teorię wychowania, im bardziej reformator szkolny zwracał swój wzrok na czynnik ponadczasowy, stanowiący przedmiot wszelkiej prawdziwej filozofii, tym bardziej uświadamiał sobie związek z tradycją, która przecież jest żywą przeszłością a przeto czymś nieprzemijającym. Znamienny i paradoksalny był los Kerschensteinera: najznakomitszy reformator szkolny i konsekwentny demokrata w swych przekonaniach politycznych, Kerschensteiner zmuszony był po rewolucji opuścić swe stanowisko praktyczne. Niemcy porewolucyjne mogły mu dać tylko stanowisko profesora pedagogiki, które wyzyskał w tym kierunku, żeby uwieńczyć praktyczne dzieło swego żywota wybitną pracą teoretyczną — *Teorią kształcenia*. Dla Kerschensteinera nie tylko nie znalazło się miejsca w Niemczech porewolucyjnych, lecz mimo całego otaczającego go uznania, coraz donośniej zaczęły się odzywać głosy o jego „przestarzałości". Kerschensteiner — twierdzą ci nowatorzy — jest

indywidualistą; jego „manualizm“ zdradza tylko jego burżuazyjne podłoże. W gruncie zaś jest humanistą wierzącym w wychowanie jako pewną wartość autonomiczną, a sama jego próba zbudowania pedagogiki filozoficznej i ustalenia jakiegoś wiecznego pojęcia wychowania sprzeczna jest z duchem współczesności, która dąży do oparcia pedagogiki na nauce, w szczególności na socjologii zgodnie z przemysłowym charakterem nowej epoki. Nie tu miejsce na szczegółowe rozpatrywanie tych wszystkich zarzutów przeciw Kerschensteinerowi i uroszczeń jego krytyków do większej niż jego zgodności z epoką. Jak wszyscy ludzie, tak i Kerschensteiner był niewątpliwie synem swej epoki, nic też dziwnego, że z biegiem czasu wiele z jego twierdzeń zostało przezwyciężonych. Ale w czym najnowszy, już powojenny rozwój przemógł Kerschensteinera? I co to znaczy — „przemógł“? Czyż nie sam Kerschensteiner dopomagał do tego, by nowe pokolenie przezwyciężyło go, i czy w praktycznej i teoretycznej jego puściźnie nie ma pewnego niewruszonego rdzenia, o którym zapomina się teraz tylko dlatego, że stał się on nieprzemijającą tradycją pedagogiki współczesnej, żyjąc nadal w samej krytyce dzieła Kerschensteinera? Aby odpowiedzieć na te pytania, musimy możliwie jasno zdać sobie sprawę z tego, na czym polegały właściwości tej syntezy pierwiastków doczesnych i wiecznych, praktyki i teorii, syntezy stanowiącej istotę dzieła żywota Kerschensteinera.

2.
KRYTYKA ENCYKLOPEDYZMU I IDEA SWOISTEGO WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

Punktem wyjścia szkolno - reformatorskiej działalności Kerschensteinera była, jak wiadomo, szkoła dokształcająca, podzielona według rodzajów rzemiosł. Jak wychować młodzież, która ukończyła szkołę powszechną, w duchu obywatelskim? Jak wychowawczo zapełnić młodzieży robotniczej czas między ukończeniem szkoły powszechnej w 14 roku a służbą wojskową rozpoczynaną w 20 roku? — Oto zagadnienie, przy którego rozważaniu Kerschensteiner odkrył podstawową swą ideę, a tę ideę w ciągu całego dalszego życia starał się utrzymać i wyrazić zarówno w praktyce, jak i w teorii, w czynie i w pracach literackich. Krytycznie ten nowy pogląd Kerschensteinera skierowany był przeciwko tradycyjnemu pojmowaniu wykształcenia ogólnego, gdzie ogólność wychowania była ogólnością pewnej jednakiej treści, jakąś samowystarczalną encyklopedyczną sumą wiedzy, którą w tej samej mierze przyswoić sobie powinien każdy „wykształcony człowiek", gdyż jest ona niezbędnym „ogólnokształcącym podłożem" każdego wykształcenia zawodowego, będącego z istoty swojej wykształceniem „specjalnym". Gdyby takie pojęcie wykształcenia ogólnego było słuszne, to zagadnienie wykształcenia obywatelskiego, t. j. w gruncie tegoż wykształcenia „ogólnego", dla młodzieży robotniczej byłoby nie do rozwiązania. Chyba że średnią szkołę ogólnokształ-

cącą uczyniłoby się dostępną dla wszystkich. Kerschensteiner był zanadto praktykiem, aby ulec pokusie takiej drogi. Wolał szkołę dokształcającą, którą kierował, uczynić ogólnokształcącą.

W tym celu należało udowodnić, że wykształcenie zawodowe i ogólne są w gruncie rzeczy tym samym, że szkoła zawodowa i ogólnokształcąca nie stanowią przeciwieństwa. Według Kerschensteinera, ogólność wykształcenia określa się nie jego treścią, lecz formą. Dowolna treść, przygotowanie posiłku równie jak gramatyka łacińska, może być podana uczniom jako właściwy przedmiot ogólnokształcący i, odwrotnie, jako rzemiosło nie posiadające żadnej wartości ogólnokształcącej. Ogólność wykształcenia ma w istocie charakter jakościowy, jest ona nie materią, lecz przymiotem nauczania, mogącym się łączyć z każdą materią, ten zaś przymiot nauczania, dzięki któremu każda treść otrzymuje dopiero właściwie kształcącą wartość, polega na umiejętności nauczyciela podania uczniom przedmiotu, a nawet dowolnej części przedmiotu, jako obrazu pewnej wyższej jedni. Gdy „przygotowanie posiłku“ prowadzi się nie jako sumę nawyków kucharskich, lecz jako działalność, w której znajdują swój wyraz fizyczne, chemiczne, fizjologiczne prawa przyrody, jak również wiadomości botaniczne, zoologiczne, geograficzne i ekonomiczne — wtedy przestaje ono być zwyczajnym rzemiosłem i staje się mikrokosmosem, odbijającym w sobie jednię przyrody i kultury, w której jest pogrążone. To samo powiedzieć można o gramatyce łacińskiej, która, przeciwnie, traci wszelką wartość ogólnokształcącą,

gdy jest prowadzona jako suma nawyków, potrzebnych tylko do tego, aby spełnić wymagania egzaminu. Dlatego między szkołą średnią ogólnokształcącą a szkołą zawodową nie ma i być nie może różnicy zasadniczej: podobnie jak nawet gimnazjum klasyczne jest w istocie szkołą zawodową, mianowicie szkołą, przygotowującą t. zw. pracowników umysłowych, tak samo każda szkoła zawodowa, w tej liczbie nawet szkoła rzemieślnicza, może i powinna być zorganizowana jako ogólnokształcący zakład naukowy. Właściwa droga prowadzi nie przez tak zwane wykształcenie ogólne do zawodu, lecz odwrotnie przez pracę i zawód do wykształcenia ogólnego. Kiedy zawód człowieka staje się dla niego symbolem ogarniającej ten zawód jedni, wtedy szlachetnieje, uduchawia się i przeobraża w powołanie. Tą właśnie drogą — od pracy do wykształcenia — powinna iść szkoła, jeśli pragnie przezwyciężyć swój charakter abstrakcyjno-idealistyczny, stać się konkretną i realną i połączyć się z życiem codziennym, które przecież jest zawsze życiem pracy. Rozwijając swą myśl, Kerschensteiner słusznie podkreśla, że nie jest ona czymś całkowicie nowym. W pedagogice niemieckiej tę samą myśl wypowiedział Schleiermacher, a bronił jej w swej *Prowincji pedagogicznej* już Goethe, wypowiadając ją w następujących dosadnych słowach: „Naiwne niedorzeczności — te wszystkie bajdy o jakimś wykształceniu ogólnym. Zadanie wykształcenia polega nie na tym, by człowiek wiedział wszystko po trochu, lecz na tym, by *coś jednego* znał gruntownie i głęboko, by *coś jednego* umiał robić

doskonale, tak, żeby nikt inny nie mógł go łatwo zastąpić na jego miejscu".

Dla Kerschensteinera wykształcenie z samej swej istoty ma charakter swoisty: dobro kulturalne tylko wtedy osiąga dla człowieka wartość wychowawczą, gdy struktura tego dobra całkowicie albo przynajmniej częściowo pokrywa się z duchową strukturą jego indywidualności. Na tym nawet polega, jego zdaniem, „podstawowy aksjomat procesu kształcenia". Każde prawdziwe wykształcenie ma charakter ogólny: ale ogólność ta nie jest encyklopedyczna, lecz swoista, nie jest względem życia obojętna, lecz wyrasta z konkretnej sytuacji życiowej, nie jest jednostajna, lecz wielostronna i indywidualna. W swej *Teorii kształcenia* Kerschensteiner szczegółowo rozwija tę ideę swoistego wykształcenia ogólnego, mającą charakterystyczną narodową właściwość niemieckiego ducha: średniowieczna tradycja rzemiosła niemieckiego styka się tutaj z najnowszą tradycją niemieckiej nauki uniwersyteckiej. Przesłanką filozoficzną jest tu dla Kerschensteinera teoria częściowej tożsamości struktury ducha przedmiotowego i podmiotowego; teoria ta daje się ostatecznie sprowadzić do nauki Kanta o spójni przedmiotu i podmiotu, szczególnie o tożsamości tych zasad formalnych, które ustanawiają świat przedmiotowego doświadczenia i świat podmiotowego postrzegania. Istota procesu kształcenia polega na tym, że energia duchowa, skupiona w przedmiotowych dobrach kulturalnych i tkwiąca w nich w stanie potencjalnym i zwartym, zamienia się znowu na kinetyczną, „rozpuszcza się" w du-

szach uczniów, staje się w nich żywą siłą. Jest to jednak możliwe jedynie przez odpowiedni wybór dóbr kulturalnych, odpowiadających swoistej strukturze duchowej różnych grup uczniów. Abstrakcyjny „człowiek" z XVIII i początku XIX wieku konkretyzuje się u Kerschensteinera nie tylko w „obywatela" określonego państwa, lecz i w człowieka określonej grupy społecznej, określonej pracy i zawodu. Nie znaczy to bynajmniej, że każdy zawód ma swój własny odrębny ideał wykształcenia. Ideał wykształcenia jest jeden, ale do tego jedynego ideału wykształcenia prowadzi mnóstwo dróg zależnych od tego konkretnego miejsca, jakie każdy poszczególny człowiek zajmuje w życiu, i od pracy, którą spełnia. Wysuwając wytwórcę, Kerschensteiner nie odrzuca bynajmniej „człowieka". Ale abstrakcyjny idealizm tradycyjnego humanizmu staje się konkretnym, zapełnia się realną treścią życiową. Motyw wytwornego antyku wyparty jest u niego przez bardziej surowy motyw protestantyzmu: kształcenie nie jest wywczasem, lecz pracą i okoliczność ta nadaje mu godność moralną.

Jedynie z tego stanowiska ocenić można również drugą podstawową ideę Kerschensteinera w całej jej głębokości — ideę szkoły pracy. Przeciwnicy Kerschensteinera przez długi czas nie widzieli w niej nic więcej, prócz „manualizmu". Istotnie, wprowadzenie robót ręcznych, jako samoistnego przedmiotu, do programu szkoły powszechnej było jednym z podstawowych wymagań programu jego reformy. Herbartyści upatrywali w tym wymaganiu poniżenie kształcącej godności szkoły powszechnej,

w czasach zaś powojennych komuniści widzieli w owym manualizmie wyraźną oznakę „drobnomieszczańskiej“ istoty całej jego pedagogiki. W rzeczywistości zaś zwężenie idei szkoły pracy do szkoły robót ręcznych było Kerschensteinerowi całkiem obce. Roboty ręczne powinny być, jego zdaniem, wprowadzone do szkoły powszechnej nie dlatego, jakoby idea pracy ucieleśniała się w nich w jakimś doskonałym stopniu, lecz dlatego, że stanowią one przyszły zawód olbrzymiej większości uczniów szkoły powszechnej.

Do tego pierwotnego motywu dołączyła się wkrótce druga jeszcze myśl, potwierdzona w pedagogicznej praktyce i teorii D e w e y ' a: struktura duchowa przeważającej większości uczniów szkoły powszechnej ma charakter czynnościowo-pragmatyczny i dlatego roboty ręczne stanowią najdogodniejszy punkt wyjścia pracy wychowawczej w tym wieku. Ale są one właśnie tylko punktem wyjścia, a nie ostatecznym kresem, środkiem tylko, a nie celem samym w sobie. Zadanie polega nie na tym, by pracę duchową zastąpić ręczną, lecz przeciwnie, by pracę ręczną uduchowić. Skoro z początku dziecko myśli samodzielnie tylko wtedy, gdy mu to jest potrzebne do roboty, która mu się z jego dziecinnego stanowiska wydaje pożyteczną, to zadanie trafnie zorganizowanego nauczania pracy polega na tym, aby, wychodząc z początku od roboty zrozumiałej dla dziecka, stopniowo uwalniać jego myślenie od tego związku pragmatycznego i wdrożyć go z czasem do myślenia oderwanego, t. j. do myślenia dla samego myślenia.

Wreszcie trzeci motyw swej idei szkoły pracy sam Kerschensteiner słusznie sprowadza do P e s t a l o z z i e g o. Słowo nie jest jedynym środkiem ekspresji ani u dorosłego ani tym bardziej u dziecka. W życiu człowieka, a szczególnie dziecka graficzny i przestrzenny sposób ekspresji odgrywają rolę niemniejszą, niż słowny. Wszystkie te trzy środki wyrażania się zasadniczo niczym nie różnią się od siebie i muszą być uznane przez szkołę za równouprawnione. Każdy z nich ma swoją odrębną technikę (jak gdyby własne „abecadło" według terminologii Pestalozziego) i jeżeli na język ojczysty i rysunek, właśnie wskutek wielkiej ich roli jako środków ekspresji, szkoła przeznacza osobne lekcje, to wydzielić należy także specjalne godziny na technikę ekspresji przestrzennej, t. j. na roboty ręczne. Już w jednej ze swych wczesnych prac, poświęconych zagadnieniu szkoły pracy, Kerschensteiner pisał: „Tylko w tym wypadku, gdy pracę ręczną stosuje się jako środek wytwarzania określonych dóbr kulturalnych i przy tym jako systematyczne narzędzie wychowania woli i zdolności sądzenia, i oczywiście tylko tam, gdzie to wynika z natury rzeczy — tylko w tym wypadku wnoszą one do szkoły ten nowy element wychowawczy, którego w niej dotychczas nie było. Wartość wychowawcza robót ręcznych zależy przy tym od dwóch warunków: po pierwsze, na każdym stopniu nauczania roboty ręczne powinny pobudzać dziecko, całą jego duszę, do oddawania dokładnie, w miarę osiąganej przez nie umiejętności wyrażania się, tego, co ono samo, kierując się własnym zainteresowaniem wewnętrznym, wi-

dzi, myśli i czuje; a po drugie, roboty ręczne powinny konsekwentnie stawiać dziecku coraz wyższe wymagania pod względem dokładności i doskonałości ekspresji".

Podobnie jak wszelka szczegółowa treść otrzymuje wartość wychowawczą tylko wówczas, gdy „reprezentuje" przewyższającą ją jednię kultury, dzięki czemu dopiero zawód staje się źródłem wykształcenia ogólnego, tak samo i charakter pracy w szkole zależny jest nie od treści, czyli materiału tej pracy, w szczególności nie od jej charakteru ręcznego, lecz od duchowego ustosunkowania się ucznia do przedmiotu nauczania. Szkoła staje się prawdziwą szkołą pracy tylko wówczas, gdy nauczanie zwraca się do całej duszy ucznia. Nauczanie w duchu pracy jest to takie nauczanie, przy którym porusza się i rozwija cała osobowość ucznia w jej pełni. Zachodzi to tylko wtedy,gdy uczeń nie apercypuje przedmiotu biernie, lecz przeżywa go czynnie i na nowo go odtwarza, czego warunkiem jest owa częściowa tożsamość indywidualnej struktury świadomości podmiotowej i przedmiotowej struktury dóbr kształcących [2]), o której była już mowa

---

[2]) *Kerschensteiner* rozróżnia „wartości kształcące" (Bildungswert) i „dobra kształcące" (Bildungsgut) analogicznie do rozróżniania przez *H. Rickerta* „wartości kulturalnych" (Kulturwert) i „dóbr kulturalnych" (Kulturgut). Wartość obowiązuje (gilt), dobro istnieje realnie. W dobrach kształcących realizują się wartości kształcące, które same przez się są tylko właściwościami tamtych, czyli istnościami, jakie dobra kształcące starają się ucieleśnić. Prw. *Theorie der Bildung* str. 10 in.

wyżej. Stąd zrozumiałą się staje ostra krytyka, jaką Kerschensteiner skierowuje przeciw teorii „równomiernego zainteresowania“ H e r b a r t a. Równomierne zainteresowanie, będąc na ogół bierne i wymagając ciągłej podniety zewnętrznej, porusza tylko powierzchowną peryferię życia duchowego, poszczególne zdolności duszy. Jest to, jak wynika z samej definicji, zainteresowanie rozproszone i dlatego niezdolne przeniknąć do czynnego ośrodka duszy, do całostkowej osobowości człowieka, która nie jest zgoła „apercepcyjną masą wyobrażeniową“, lecz samorzutnością energii duchowej, skierowanej w każdej chwili na coś jednego, bijącej zawsze w jeden punkt. Przejście potencjalnej energii dóbr wychowawczych w kinetyczną energię świadomości podmiotowej — do tego oto znanego nam już wymagania sprowadza się w ostateczności idea szkoły pracy według pojmowania Kerschensteinera. Szkoła pracy wychodzi przy nauczaniu poza granice racjonalnej peryferii duszy ludzi i przenika do bardziej podstawowych, irracjonalnych pokładów bytu duchowego, przechodzi od „wyobrażeń“ do „przeżyć“. Im bardziej Kerschensteiner zdawał sobie sprawę z tego ostatecznego filozoficznego sensu swego pojęcia szkoły pracy, tym bardziej na miejsce pierwotnego czysto praktycznego pojmowania pracy występowało u niego pojęcie głębsze a zarazem i formalniejsze i tym bardziej sprawa treści pracy ustępowała na dalszy plan. „Praca“ jest formą i stylem działalności ludzkiej i urzeczywistnia się wtedy, gdy się w niej przejawia osobowość ludzka jako zasada jedności i całości. Roboty

ręczne, jak i wszelkie inne roboty, mogą być pracą i mogą nią nie być. W tym swoim ostatecznym pojmowaniu szkoły pracy Kerschensteiner uważał się słusznie za wspólnika myśli P e s t a l o z z i e g o i F i c h t e g o.

3.
HUMANIZM SPOŁECZNY I REALISTYCZNY

Rozróżniając pojęcia indywidualności i osobowości, Kerschensteiner upatruje istotę procesu wychowawczego w tym, że przyrodzona indywidualność dziecka rozwija się na świadomą swego powołania wewnętrznego i przeto moralnie autonomiczną osobowość człowieka. Gdy indywidualność jest jeszcze neutralna względem wartości (wertfrei), osobowość jest przepojona wartościami i występuje jako osobowość tylko przez swoje ustosunkowanie do wartości. Proces wychowawczy polega więc na tym, że stając się osobowością człowiek przezwycięża swą indywidualność i stąd widać, jak niesłuszne jest obwinianie Kerschensteinera o „indywidualizm". Jeżeli jest on indywidualistą, to tylko w tym znaczeniu, że jest stanowczym przeciwnikiem pochłaniania całostkowej osobowości człowieka przez całostki ponadindywidualne (klasę lub państwo, naród lub kościół). Z drugiej strony, jednym z podstawowych przekonań Kerschensteinera jest to, że indywidualność wyrasta na osobowość jedynie dzięki i w miarę swego uczestnictwa w wartościach nadindywidualnych, a przez to także czynnego udziału w życiu ogarniających ją całostek

społecznych. Na tej właśnie podstawie Kerschensteiner twierdzi, że nie można indywidualnej pedagogiki przeciwstawiać społecznej (gdyż indywidualność i społeczność wzajemnie się warunkują), a jedno z najwcześniejszych wymagań Kerschensteinera dotyczyło przekształcenia wewnętrznej budowy szkoły i klasy jako form związku społecznego. O ile w dawnej szkole budowa klasy miała charakter atomistyczny i klasa stanowiła sumę równorzędnych uczniów, złączonych z sobą czysto zewnętrznymi więzami jednakowej dyscypliny, takich samych podręczników i lekcyj, to w szkole pracy klasa staje się już zespołem pracy, który wspólnie wykonywa postawione mu zadanie, tak iż wysiłki jednego uzupełniają wysiłki drugiego w myśl zasady całostkowości.

Co prawda, jako ostrożny i przenikliwy praktyk, Kerschensteiner nie idzie tak daleko, aby żądać zupełnego zniesienia klasy w dawnym znaczeniu. Jego zdaniem, szkoła nigdy nie potrafi wyzwolić się od mechanizmu, który tkwi głęboko w tym, co nazywa „praktycznymi antynomiami szkoły", gdyż jako instytucja masowego nauczania szkoła zawsze będzie musiała równać front według jakiejś „normy", według jakiegoś „typu średniego ucznia", stawiać jakieś minimum „tych samych wymagań". Ale zasada całostkowości może i powinna, jego zdaniem, przeświecać w pracy klasy, która zawsze, kiedy jest sposobność, powinna zamieniać się na zespół pracy. W szczególności zaś rzeczą niezbędną jest, aby zasada zespołowości, t. j. swobodnej współpracy, uzupełniała zasadę klasy. Pod tym względem

Kerschensteiner był zawsze stanowczym zwolennikiem praktyki krajów anglosaskich. Broniąc samorządu uczniowskiego, uważa, że jego właściwym polem działania są swobodne kółka uczniów i tej nieurzędowej stronie życia szkolnego nadaje znaczenie niezbędnej i dobroczynnej przeciwwagi względem strony urzędowej, pracy w klasie. Obowiązkiem szkoły jest dopomagać wszelkimi sposobami tak rozumianemu samorządowi uczniowskiemu: im żywiej i pełniej płynie życie w samodzielnych kółkach uczniowskich, tym więcej w mechanizmie szkoły prześwieca zasada całostkowości. Tu właśnie, w tej wolnej społeczności wewnątrz szkoły, wychowują się uczniowie w kierunku uobywatelnienia. Wychowanie obywatelskie osiąga się nie przez to, że państwo jest *przedmiotem nauczania,* lecz przez to, że szkoła jako całość staje się pierwowzorem państwa, czyli że państwo staje się *przedmiotem doznawania.* Bo i w ogóle nauczanie nie staje się wychowującym przez to, że bierze moralność przy jakiejkolwiek okazji za swój przedmiot. Herbartowskie próby moralizowania w nauczaniu, t. zn. łączenia nauki każdego przedmiotu z rozważaniami i wyobrażeniami z zakresu moralności, wcale jeszcze nie czynią nauczania wychowującym. Nauczanie wychowuje tylko wtedy, gdy każdy poszczególny uczeń, wykonywując swoją pracę, czuje się członkiem zespołu pracy, mającego wspólne zainteresowania i wspólny cel, urzeczywistniany przez wszystkich łącznie. Jak wszystkiego innego, tak i moralności można nauczyć się tylko przez działanie. Co więcej, każda rzecz spełniona sumiennie, niezależnie od swej treści,

jest już wychowaniem moralnym. Do tej tezy sprowadza się ostatecznie nauka Kerschensteinera o wychowaniu charakteru i zupełnie słusznie w książce, poświęconej tej sprawie, Kerschensteiner powołuje się na Fichtego i Natorpa, których nikt chyba nie zechce nazwać „indywidualistami".

Jeżeli używać wyrazu socjalizm w jego znaczeniu pierwotnym (jak wiadomo po raz pierwszy wprowadzili termin „socjalizm" przedstawiciele leibnizowsko - wolffowskiej szkoły prawników z XVIII wieku, którzy nazywali „pierwszym socjalistą" Hugona Grocjusza)[3], t. zn. jeżeli rozumieć przez socjalizm nie etatyzm, lecz, przeciwnie, teorię, dążącą do ograniczenia i przepojenia państwa przez społeczeństwo[4], to należy powiedzieć, że Kerschensteiner był stanowczym zwolennikiem socjalizacji szkolnictwa. Socjalizację szkoły uzasadniał i przeprowadzał praktycznie jeszcze w tym czasie, kiedy oderwany indywidualizm i tak samo abstrakcyjny etatyzm wydawały się jedynie możliwym rozwiązaniem sprawy szkolnej. Istotnie, gdy klasyczna teoria niemiecka uważała uniwersalizm wykształcenia za cel każdej jednostki, wyobrażając sobie, że uniwersalizm ten należy w pełni i w tej samej mierze realizować w każdym zakładzie naukowym typu ogólnokształcącego, to Kerschensteiner przenosi uniwersalizm na cały ustrój szkolny w ogóle. Ustrój szkolny powinien stanowić

---

[3] Zob. książkę G. Gurvitch *L'Ideé du Droit Social*, Paryż, 1932, szczególnie rozdz. I i II.

[4] Prw. przytoczoną wyżej (rozdz. I) pracę moją *Zagadnienie socjalizmu prawnego.*

całość organiczną, która, wewnętrznie zróżnicowana, zawiera wielopostaciową pełnię wszystkich zawodów i zajęć istniejących w danym społeczeństwie. Prawdziwy, konkretny uniwersalizm należy nie do poszczególnej jednostki lub do poszczególnej szkoły, lecz do całego społeczeństwa i do całego ustroju szkolnego, którego zadaniem jest objęcie i odbicie w sobie zawodowego rozgałęzienia społeczeństwa. Jak wiadomo, Kerschensteiner rozpoczął swą reformę szkół dokształcających w Monachium od pociągnięcia do udziału w zarządzie szkół organizacji przemysłowych i innych instytucji gospodarczych, co mu się słusznie wydawało środkiem niezbędnym i oczywistym do „socjalizacji" szkolnictwa w znaczeniu ukonkretnienia go przez przeniknięcie doń „społeczeństwa". To samo powiedzieć można i o jego drugim praktycznym odkryciu, mającym olbrzymie znaczenie dla rozwoju szkoły powszechnej w wielkich miastach niemieckich: było to urządzenie w różnych szkołach powszechnych szeregu rozmaitych klas specjalnych (języków nowożytnych, muzyki, rysunku, kreślenia, robót ręcznych itd), gdzie dzieci o wybitnych zdolnościach mogły pobierać uzupełniające lekcje przedmiotów, odpowiadających ich zdolnościom i przypuszczalnemu przyszłemu zawodowi. Był to naturalny wniosek z podstawowego przekonania Kerschensteinera, że podmiotem kształcenia, mającym być, zgodnie z klasyczną teorią pedagogiczną, wychowywanym „wszechstronnie i równomiernie we wszystkich swych zdolnościach ludzkich", jest nie poszczególna jednostka, lecz naród jako całość i że zadanie

prawidłowej organizacji szkolnej polega na tym, żeby kształcić tego „człowieka powszechnego“ tak, aby żadne drzemiące w nim uzdolnienie nie stało się ofiarą zlekceważenia. Kerschensteiner różni się od wszystkich innych wyznawców szkoły jednolitej tym, że domagał się możliwie największego i najwcześniejszego zróżnicowania w obrębie jednolitego ustroju szkolnego i w ten sposób bronił, być może, najbardziej „socjalistycznego“ pojmowania szkoły jednolitej.

A jednak niezupełnie pozbawione są słuszności głosy, przypisujące polityce szkolnej Kerschensteinera „indywidualizm“. Ukryty cel tej socjalizacji ustroju szkolnego był bezspornie indywidualistyczny: zapewnienie każdej jednostce prawa do wykształcenia, odpowiadającego jej zdolnościom. Jest to najlepszy dowód, że dla Kerschensteinera zasady społeczna i indywidualna uzupełniały się. Właśnie w tym zapewnieniu każdej jednostce prawa do wykształcenia Kerschensteiner upatrywał jedno z naczelnych zadań państwa, jako kulturalnego związku społecznego. Ale i w swym charakterze związku kulturalnego państwo pozostaje dla Kerschensteinera związkiem prawnym: również w swej działalności w zakresie organizacji i krzewienia kultury państwo powinno, jego zdaniem, służyć prawu obywateli, uzupełniać i wyrównywać samorzutną aktywność społeczeństwa, a bynajmniej jej nie zastępować. Dlatego Kerschensteiner odrzuca monopol szkolny państwa i domaga się szerokiej decentralizacji w zarządzie szkolnictwa, — oba te rysy stanowią najcharakterystyczniejsze

właściwości jego polityki szkolnej. Państwo angielskie wydawało mu się pod tym względem wzorem do naśladowania. Do końca życia zachował wierność liberalizmowi swej młodości. Sam w pierwszych swych pracach chętnie wskazywał na barona K. von Steina, jako na źródło swych idei polityczno-szkolnych. Co prawda liberalizm Kerschensteinera nie był liberalizmem klasycznym z początków XIX wieku, lecz demokratycznym „neoliberalizmem“ [5]). Wszelako Kerschensteiner zawsze uznawał, że „nowa wolność“ jest to ta sama, co „dawna“, ściślej mówiąc, ta sama, co wieczna, tylko pogłębiona i uspołeczniona, pozostająca niezmiennie wiekuistym zadaniem wszelkiej słusznej polityki oświatowej, gdyż sama wartość wychowania tkwi swymi korzeniami w wolności. Z nowym liberalizmem łączył Kerschensteiner także swój optymizm względem państwa praworządnego, swoją wiarę w siłę prawa i w zdolność państwa prawnego do pogodzenia wewnętrznych sprzeczności życia narodowego. Podobnie jak wierzył w istnienie zupełnej harmonii między zawodem a człowieczeństwem, między podmiotową strukturą poznania a przedmiotową strukturą dóbr kulturalnych, tak samo jego optymizm społeczny zasłaniał mu ostrość i tragizm sprzeczności społecznych.

W ten sposób okazuje się, że śmiały i radykalny reformator, jakim niewątpliwie był Kerschensteiner, głęboko tkwi w tradycji. Wyznawca szkoły zawodowej, staje się w końcu jednym z ostatnich

---

[5]) Por. rozdz. I, § 2.

prawdziwych humanistów w Niemczech, bojownik szkoły pracy trwa ciągle w wierze w obiektywnego ducha, w „przedmiotowe wartości kulturalne", przedstawiciel pedagogiki społecznej staje się obrońcą ideału autonomicznej osobowości moralnej, dla którego sama nawet socjalizacja szkolnictwa ma jako swój cel ostateczny zapewnienie każdej jednostce prawa do wykształcenia. Chcąc to swoiste połączenie rewolucji i tradycji w teorii i praktyce Kerschensteinera wyrazić w jednej formule, można powiedzieć: tym, co Kerschensteiner odziedziczył po swoich idealistycznych poprzednikach, była idea autonomii wychowania, ale tę ideę zapełnił treścią realistyczną. Gdy jego praktyczna działalność reformatorska posiada piętno tej treści realistycznej, to jego teoria wychowania przepełniona jest patosem idei autonomii wychowania, idei odziedziczonej po poprzednikach filozoficznych. Dla Kerschensteinera wychowanie jest samoistną wartością, współrzędną do innych wartości kulturalnych i od nich niezależną i dlatego badane jest przez osobną naukę filozoficzną tak samo teoretyczną, jak inne gałęzie filozofii. Rzecz charakterystyczna, że gdy na początku jego działalności obwiniano go o niepohamowane nowatorstwo w kierunku realistycznej treści jego pedagogiki, to obecnie, po wojnie, obwiniany jest o przestarzałość za tę ideę filozoficzną, którą swoim nowatorstwem wzbogacił.

4.
PROBLEMATYKA PRACY I WYWCZASU W SZKOLE WSPÓŁCZESNEJ

O ile słuszne są zarzuty przestarzałości? Odpowiadając na to pytanie, zaczniemy od analizy realistycznej treści pedagogiki Kerschensteinera. W jednym punkcie sam Kerschensteiner odczuwał mocno braki własnej pedagogiki, mianowicie zagadnienie pracy nieuczonej było jakby cieniem, który zawisł nad całą jego teorią wychowania, a cień ten daremnie Kerschensteiner usiłował odegnać w ciągu całej swej działalności pedagogicznej. Jeżeli w samym Monachium przy przewadze rzemiosł i przemysłu artystycznego zagadnienie to nie było zbyt zaognione, to obecny proces racjonalizacji przemysłu, prowadzący do coraz większej automatyzacji i dekwalifikacji pracy, wysuwa to zagadnienie na plan pierwszy. Co prawda nie zawsze zamiana pracy ręcznej na maszynową prowadzi do dekwalifikacji pracy. Część robotników, stając się maszynistami czy mechanikami, powiększa nawet swoje kwalifikacje, tak iż obok procesu dekwalifikacji pracy odbywa się równolegle proces jej rekwalifikacji, jak to słusznie podkreśla De-Man w swej znanej książce *O radości pracy* [6]). Poza tym rosnąca racjonalizacja procesu pracy pociąga za sobą gruntowną zmianę samego typu współczesnego robotnika: dawnego robotnika pracy mięśni coraz bar-

---

[6]) Por. uw. na str. 150 tej książki.

dziej wypiera robotnik, którego praca polega nie na wysiłku mięśni, lecz na wysiłku centralnego układu nerwowego [7]). Przytem nawet praca zautomatyzowana doprowadza często do tak ścisłego związania robotnika z obsługiwanym przezeń mechanizmem, że robotnik bierze czynny i świadomy udział w procesie nieustannego technicznego doskonalenia maszyny — okoliczność, która w znacznym stopniu równoważy ponury automatyzm jego pracy. A przecież, pomimo tych wszystkich łagodzących okoliczności, pozostaje fakt bezsporny: dla większości współczesnych robotników przemysłowych ich praca codzienna coraz bardziej zatraca charakter zawodu w dawnym znaczeniu i staje się coraz mniej odpowiednią do odczuwania jako powołanie, w którym osobowość pracownika mogłaby znaleźć choćby częściowe zadowolenie. Wątpliwe, czy można jeszcze nazwać zawodem tysiąckrotne wykonywanie tego samego jednostajnego ruchu przy taśmie bieżnej, mimo że praca ta ma zupełnie inny charakter, niż „praca nieuczona“ dawnego typu. Sprawa wikła się jeszcze bardziej przez to, co można nazwać płynnością siły roboczej we współczesnym wysoko zracjonalizowanym przemyśle: ten sam robotnik rzadko pozostaje w tym samym rodzaju wytwórczości dłużej niż 3—5 lat, zmieniając często nie tylko przydział pracy w tym samym przedsiębiorstwie, ale

---

[7]) Por. świetną charakterystykę nowego typu robotnika w przemyśle zracjonalizowanym: O. Bauer, *Kapitalismus und Sozialismus nach dem Weltkriege*, t. I, Wiedeń, 1931.

i samo przedsiębiorstwo. Dlatego zadanie wychowania do pracy polega dzisiaj nie tyle na tym, by przygotować człowieka do jakiegokolwiek określonego rodzaju pracy, lecz, przeciwnie, by wyrobić w nim nawyki szybkiego przystosowywania się do zmiany zawodu [8]). Wykształcenie zawodowe zatraca przez to swój charakter statyczny i swoisty, jaki był mu właściwy, kiedy chodziło o wyuczoną pracę mniej lub więcej rzemieślniczego typu, a staje się jakby coraz bardziej dynamiczne a zarazem bardziej abstrakcyjne; można by bodaj powiedzieć ogólne i „politechniczne", gdyby tylko ten termin nie wywoływał skojarzeń, związanych z chybionym jego zastosowaniem w pedagogice sowieckiej.

Kerschensteiner, silnie odczuwając ważkość tego zagadnienia, próbował znaleźć dla jego rozwiązania drogę okólną, co go doprowadziło do rozszerzenia i pogłębienia pierwotnego pojęcia wykształcenia zawodowego. Jeśli praca we właściwym znaczeniu nie potrafi być punktem wyjścia wykształcenia, to czy nie można by połączyć wykształcenia z „drugim wewnętrznym powołaniem człowieka", mianowicie z jego czynnością społeczną, związaną z pracą codzienną? W przemyśle współczesnym robotnik jest także zawsze członkiem pewnej grupy społecznej (cechu, przedsiębiorstwa, organizacji robotniczej, wychodzącej poza granice przedsiębiorstwa), gdzie często musi spełniać z wyboru pewną funkcję. Wiadomo, jakie znakomite

---

[8]) Por. recenzję Jonasa Cohn'a z *Theorie der Bildung* w czas. „Logos", XVII, str. 127 i n.

wyniki dało tego rodzaju połączenie pracy wychowawczej z tym „wtórnym polem aktywności“ w pozaszkolnym niemieckim ruchu oświatowym. W niemieckich wieczornych uniwersytetach ludowych znaczna część pracy wychowawczej bierze jako punkt wyjścia zbadanie jakiejś działalności o charakterze społecznym (komitety fabryczne, kasy chorych, związki zawodowe, ruch spółdzielczy), mającej konkretne znaczenie praktyczne dla niektórych grup słuchaczy. Zbadanie łączących się z tym spraw praktycznych doprowadza do postawienia szeregu ogólnych zagadnień z zakresu socjologji, ekonomii, prawa, historii, tak iż wykształcenie ogólne wyrasta tu organicznie z pogłębienia codziennych spraw o charakterze praktycznym [9]). Ale już znacznie trudniej przeprowadzić to nawiązanie wykształcenia ogólnego do zawodowo-społecznej działalności uczniów w szkole dokształcającej, ponieważ nieznaczna tylko część młodzieży robotniczej w ogóle ma owo „wtórne pole aktywności“. I wreszcie nawiązanie to nie daje się wcale przeprowadzić w szkole powszechnej, gdzie społeczna aktywność uczniów (o ile się w ogóle przejawia) występuje w zakresie ich zabaw i życia szkolnego, a nie życia realnego poza murami szkoły. Znaczenie doświadczeń S. S z a c k i e g o polega właśnie na tym, że całą pracę szkolną swoich „dzieci — robotników przyszłości“ próbował związać z ich społeczną działalnością na wsi jako pionierów nowego i lepszego życia. Cały program nauczania w szkołach jego

---

[9]) Por. uw. 52 na str. 148 tej książki.

„stacji doświadczalnej" ułożony był tak, że materiał nauczania obracał się całkowicie około pracy społecznej, dokonywanej przez jego uczniów wśród ludności wsi, gdzie mieściły się te szkoły. Ale pomimo wielkiego wrażenia, jakie wywarło takie postawienie sprawy na Dewey'u, który w r. 1928 zwiedził stację doświadczalną Szackiego w Kałudze, doświadczeń Szackiego nie można na ogół uznać za udane [10]). Ich niepowodzenie nie zmniejsza zresztą w niczym tego olbrzymiego znaczenia, jakie dla współczesnej pedagogiki posiada poszukiwane już przez samego Kerschensteinera rozszerzenie pierwotnego pojęcia „zawodu" z pojęcia pracy w wąskim znaczeniu do aktywności, ogarniającej wraz z tą pracą również pole społecznej działalności człowieka. Jeżeli przyjąć, że punktem wyjścia pracy wychowawczej współczesnego humanistycznego typu może i powinien być „zawód", to w każdym razie zawód ten należy ujmować szerzej, niż go pojmował Kerschensteiner — nie jako określoną specjalność pracy, będącej stałym źródłem zarobku, lecz jako konkretną sytuację życiową, przy tym sytuację bezustannie zmienną, w której płynnej dynamice osobowość powinna się nie zatracić, lecz, przeciwnie, znaleźć równowagę swej egzystencji duchowej.

Zachodzi pytanie: czy praca, nawet w tym

---

[10]) Por. uw. 49 na str. 146 tej książki. — O pedagogice S z a c k i e g o por. mój art. *Pedagodzy komunistyczni współczesnej Rosji* („Chowanna", 1934, Nr. 2—3) i *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, rozdz. XV.

szerszym znaczeniu, jakie jej dopiero co nadaliśmy, jest jedynym oparciem dla osobowości przy rozwiązaniu przez nią zagadnienia — znalezienia wewnętrznej równowagi w płynącym potoku życia współczesnego? Dość przyjrzeć się uważnie zaznaczonej już przez nas przemianie typu współczesnego robotnika przemysłowego, aby i w zagadnieniu „szkoły pracy“ dojść do takiegoż rozszerzenia pojęcia, jak to, któregośmy dokonali względem pojęcia „zawodu“. W rzeczy samej krańcowa automatyzacja procesu pracy we współczesnym wysoko zracjonalizowanym przedsiębiorstwie, wymagając od robotnika zamiast dawnego wysiłku mięśni przede wszystkim natężenia jego centralnego układu nerwowego, zakłada konieczność pewnej psychicznej przeciwwagi względem jednostajnego automatyzmu jego pracy. Już dzisiaj niektóre przedsiębiorstwa w celu utrzymania na należytym stopniu natężenia uwagi robotników zakładają radio albo organizują łatwe czytania lub wykonywanie lekkiej muzyki podczas pracy w warsztatach. Ważniejsze jeszcze jest uwzględnienie tego wyładowania energii nerwowej, jakie następuje po krańcowym jej natężeniu przy nieprzerwanej pracy nowego zracjonalizowanego typu, przez organizację dla robotników pewnej stałej przeciwwagi duchowej, która mogłaby z powodzeniem przeciwdziałać wyniszczeniu ich osobowości w zmechanizowanej pracy przy taśmie bieżnej. Nadzwyczajne skrócenie dnia roboczego, które stanowi drugą, dodatnią stronę racjonalizacji procesu pracy, daje zupełną możliwość takiego przeciwdziałania. Już dzisiaj ame-

rykańscy i angielscy pedagodzy słusznie stawiają szkole powszechnej cel wychowania uczniów nie tylko do pracy, lecz i do wywczasu. Uduchowienie wywczasu staje się w obecnej chwili dla wychowania powszechnego zadaniem niemniej ważnym od uduchowienia pracy i zadanie to ma pierwszorzędne znaczenie nie tylko dla racjonalnego wyzyskania przez robotnika swego, tak dzisiaj zwiększonego wolnego czasu, lecz i dla zachowania przez niego zdolności do pracy, wytwórczości tej pracy, której automatyzacja wyłącza możność jej uduchowienia. Współczesny robotnik „niewykwalifikowany" nie ma już nic wspólnego z „nieuczonym" robotnikiem dawnych czasów. Jego wywczas nie może się już ograniczać do zwykłego odpoczynku, którego funkcja zawiera się w przywróceniu organizmowi wydatkowanej energii mięśniowej, lecz powinien być wyzyskany dla czynności o charakterze duchowym, która jedynie może stanowić duchową przeciwwagę nowego typu pracy i uchronić osobowość robotnika od niebezpieczeństwa jej rozkładu i zwyrodnienia. O ile szkoła w ciągu długiego szeregu stuleci była budowana na wywczasie, od którego zresztą otrzymała swą nazwę (schole), i o ile w ciągu ostatnich dziesięcioleci — zwłaszcza u Kerschensteinera — usiłowała oprzeć się na pracy, to dzisiaj, do pewnego stopnia, wraca znowu do wywczasu. Oczywiście, teraz już nie może chodzić o proste odrodzenie szkoły-wywczasu, gdyż i sam wywczas, który stał się zdobyczą szerokich warstw pracowników w niesłychanym dotychczas rozmiarze, ma dzisiaj inny z gruntu sens społeczny. O ile wywczas nie jest już

obecnie w sensie społecznym sprzeczny z pracą, lecz stał się jej zdobyczą, ba, niezbędnym momentem i warunkiem jej wytwórczości, o tyle i cel wychowania polega dzisiaj nie na tym, aby po prostu zastąpić znowu pracę wywczasem, lecz na tym, aby tak rozszerzyć pojęcie pracy, jako podstawy wychowania, by praca mogła pomieścić również własną dialektyczną przeciwwagę.

Czy możliwe jest takie rozszerzenie idei szkoły pracy? Rzecz charakterystyczna, że sam Kerschensteiner był w tej sprawie zdecydowanym pesymistą. W swojej *Teorii kształcenia* wspomina wręcz o niemożności wychowania we właściwym znaczeniu tam, gdzie proces wychowawczy nie może być związany ani z pracą człowieka, ani z jego społeczną aktywnością. W tym punkcie natrafiamy na oczywisty brak w teorii pedagogicznej Kerschensteinera, która nie zdołała zetrzeć z siebie śladów swego pochodzenia z zagadnienia dokształcającej szkoły zawodowej. Kerschensteiner hołdował ideałowi „endoponii", tj. harmonijnego połączenia głębszych dążeń człowieka z jego pracą codzienną; osobowość znajduje swe powołanie wewnętrzne w swym zawodzie. Ten ideał *Ruskina* zajmował całkowicie jego myśl i działalność praktyczną [11]). Znany „podstawowy aksjomat procesu wychowawczego", sformułowany przez Kerschenstei-

[11]) Pojęcia „endoponii" i „eksoponii", ustalone przez W. Hellpacha, poddał trafnemu rozbiorowi H. De-Man w przytoczonej już książce *Der Kampf um die Arbeitsfreude*, 1927, str. 224 in.

nera, był tylko wyrazem tego ideału. Tymczasem nie można negować istnienia „eksoponicznego“ typu ludzi, tj. takich ludzi, którzy szukają i znajdują swe powołanie wewnętrzne świadomie i wyłącznie poza swą pracą codzienną — w swym wywczasie. Niedawno J o n a s C o h n bardzo trafnie zilustrował ten typ ludzki na przykładach Lessinga i apostoła Pawła (można by tu z powodzeniem przytoczyć jeszcze przykład Spinozy). W stosunku do tego typu ludzi proces wychowawczy powinien brać początek, jak słusznie zaznacza Cohn, w „czystej ciekawości“ a nie w zainteresowaniu praktycznym, w „aktywnym zainteresowaniu nowością“, a nie w uwarunkowanej zawodem powszedniości. Do pewnego stopnia ta „czysta ciekawość“ stanowi jedną z form instynktu zabawy, który bynajmniej nie zamiera wraz z wiekiem dziecięcym, lecz żyje nadal i u młodzieńca i u człowieka dorosłego. W okresie wczesnego dziecięctwa zabawa, będąca najwcześniejszą formą aktywności, całkowicie zapełnia człowiekowi życie i dopiero z biegiem czasu z zabawy wyłania się praca, jako odrębna od zabawy działalność, mająca z początku charakter heteronomiczny. Jakie praktyczne wnioski wypływają stąd dla zagadnienia organizacji zabawy i stopniowo wyłaniającej się z zabawy pracy we wczesnym wieku szkolnym — o tym można znaleźć właśnie u Kerschensteinera w jego *Teorii kształcenia* wiele słusznych i głębokich uwag. Byłoby jednak wielkim błędem sądzić, że po wyłonieniu się pracy z zabawy instynkt zabawy znika u człowieka całkowicie. Pogląd taki stanowiłby

nadzwyczajne zwężenie możliwości wychowawczych człowieka. W wieku starszego dziecięctwa i później zabawa nie ustępuje całkowicie pracy, lecz trwa nadal, acz w nowych bardziej złożonych formach, podlegając wpływowi pracy, przyswajając sobie nawet styl pracy, której jednak jest przeciwwagą. Po wyłonieniu się pracy z zabawy obie przewijają się przez całe życie człowieka aż do śmierci, w stałym wzajemnym działaniu na siebie i jakby wzajemnym napięciu, formy zaś tego wzajemnego działania zyskują właśnie w pedagogice współczesnej szczególnie doniosłe znaczenie. Tak więc wiemy już, że w szkołach anglosaskich właśnie gry uczniów stanowią główną treść owej „nieurzędowej" aktywności społecznej, która tkwi u podstawy całego wychowania obywatelskiego tych krajów. Podobnie też do zabawy w szerokim znaczeniu tego wyrazu nawiązuje, jako do swego punktu wyjścia, również praca wychowawcza współczesnych instytucyj oświaty pozaszkolnej. Tak np. w wieczornych wyższych szkołach powszechnych w Niemczech istniały (przed r. 1932) jakby trzy piętra pracy oświatowej: jedno mające jako punkt wyjścia zawód uczniów, drugie — ich działalność społeczną i wreszcie trzecie — sport, wycieczki, uroczystości i wszelkiego rodzaju miłośnictwa, jak teatr, sztuka i nauka, jako przedmiot „czystej ciekawości".

Na tym wyższym co do wieku stopniu życia człowieka instynkt zabawy zapożycza już cały szereg cech od swego dialektycznie przeciwnego ogniwa, tj. pracy, mianowicie: zdolność stawiania sobie celów dalszych i dążenia do nich, jak również

urzeczywistnienia zamysłów, nie ograniczając się do samego ich wyobrażenia; w tym wieku zabawa służy także do wyrażenia osobowości człowieka, gdyż towarzyszy jej uczucie zadowolenia ze spełnionego w należyty sposób zadania, a nawet poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Wszystkie te cechy, charakterystyczne we wczesnym wieku dla pracy w odróżnieniu od zabawy, zostają na stopniu późniejszym przyswojone przez zabawę, tak iż samo odgraniczenie od pracy staje się tutaj trudniejsze. Mimo to jednak różnica a nawet antagonizm między tymi dwiema postaciami aktywności trwa: zabawę różni od pracy jej swobodny, amatorski charakter, jak również brak celu, determinującego ją z zewnątrz. Uwzględniając tę biegunowość pracy i zabawy w życiu człowieka, szczególnie zaś ucznia, należy zgodzić się na to, że zajęcia wychowawcze w szkole, a nawet po szkole, nie powinny mieć jednostronnego punktu wyjścia w pracy, lecz wychodzić muszą z pracy i zabawy w ich dialektycznej biegunowości [12]). Zresztą wymaganie takie raczej uzupełnia i rozszerza myśl Kerschensteinera, niż jej przeczy, zwłaszcza, jeżeli się weźmie pod uwagę nie pierwotne, lecz ostateczne sformułowanie przez Kerschensteinera pojęcia szkoły pracy. Istotnie, nawet w tym wypadku, gdy praca wychowawcza szkoły wychodzi z „zabawy“ i z „czystej ciekawo-

---

[12]) W pierwszym wydaniu swoich *Podstaw pedagogiki*, wskazując, jak praca wyłania się z zabawy, niedostatecznie uwzględniłem tę biegunowość pracy i zabawy i funkcję zabawy w okresie przed dojrzewaniem i w wieku młodocianym. — Por. str. 178 n. 2-go wydania.

ści", zależy jej nie na biernym pojmowaniu przedmiotowych dóbr kulturalnych, lecz na ich aktywnym „przeżywaniu", na ich wchłonięciu w podmiotowym akcie duchowym. Żądania Kerschensteinera, by każda szczegółowa treść odbijała w sobie całość świata, by w każdym akcie wychowawczym uczestniczyła cała osobowość ucznia, by każdy poszczególny uczeń czuł się niezastąpionym członkiem całostki społecznej, — wszystkie te wymagania dotyczą całej wychowawczej działalności szkoły, zarówno w wypadku, gdy punktem jej wyjścia jest praca, jak i w tym wypadku, gdy punktem jej wyjścia jest zabawa. Całkowicie niewzruszoną pozostaje także dokonana przez Kerschensteinera krytyka encyklopedyzmu szkolnego, jego negacja „wszechstronnego równomiernego zainteresowania", jak i w ogóle zainteresowania biernego, jego potwierdzenie słów Goethego o „czymś jednym, co trzeba gruntownie zrozumieć i świetnie wykonać" oraz wynikające stąd żądanie „minimum materiału nauczania". Również rozszerzona w swej treści szkoła pracy, którą zatem trafniej byłoby nazywać już nie szkołą „pracy" lecz szerzej — szkołą „aktywną", pozostaje, zwłaszcza na swym wyższym szczeblu, szkołą swoistego a nie uniwersalnego wykształcenia ogólnego.

Zresztą sam Kerschensteiner odczuwał konieczność rozszerzenia swego pojęcia szkoły pracy. Wypowiadając się za energicznym popieraniem przez szkołę swobodnych zrzeszeń uczniów na wzór krajów anglosaskich, zdawał sobie doskonale sprawę z tego, że te dobrowolne zespoły uczniów, mające być przeciwwagą „klasy" w znaczeniu właści-

wym, mają jako główną swą treść nie „pracę“, lecz „zabawę“, rozumiejąc przez zabawę nie tylko sport, lecz i wszelkiego rodzaju zajęcia amatorskie. Jak bardzo, zwłaszcza w czasach dzisiejszych, zabawa i praca wzajemnie się przenikają a nawet przy swej biegunowości wzajemnie się warunkują, widać stąd, że zwłaszcza w owych swobodnych zrzeszeniach uczniowskich, w ich zabawie wychowuje się przeważnie ów „duch komendy“ *(team spirit)*, ów duch karności społecznej, w którym przemysłowcy angielscy słusznie upatrują dzisiaj jeden z podstawowych, najniezbędniejszych przymiotów robotnika we współczesnym, zracjonalizowanym przedsiębiorstwie [13]). Ten właśnie duch karności społecznej, ten *team spirit* stanowi jeden z najistotniejszych składników angielskiej tradycji wychowania i jeżeli tradycja ta, będąca do ostatnich czasów własnością uprzywilejowanych zamkniętych „public schools“, rozszerza się dzisiaj na zwykłą szkołę średnią, a nawet na szkołę powszechną, to proces ten jest wynikiem nie tylko demokratyzacji angielskiego ustroju szkolnego, lecz również tych głębokich przeobrażeń w metodach i procesie pracy, jakie dokonywują się dzisiaj w łonie wysoko zracjonalizowanego przemysłu współczesnego [14]).

Fakt, że Kerschensteiner doszedł do swej idei szkoły pracy od strony problematyki szkoły zawo-

---

[13]) Zob. choćby odezwę angielskich przemysłowców z powodu sprawozdania londyńskiego zarządu szkolnictwa w „Times Educational Supplement“ z r. 1931.

[14]) Zob. rozdz. V tej książki, § 4.

dowej typu rzemieślniczego, zwęził także istotnie jego pojmowanie zróżnicowanej szkoły jednolitej. Ale i w tym wypadku chodzi nie o odrzucenie jego pojęcia zróżnicowania, które jako pojęcie formalne zostaje niewzruszone, lecz o rozszerzenie i jak gdyby zdynamizowanie jego treści. Ograniczoność kerschensteinerowskiego punktu widzenia polega na tym, że zna on tylko jeden jedyny rodzaj zróżnicowania w ustroju szkolnym — na podstawie pracy zawodowej. Jeżeli przyjrzeć się uważnie jego znanemu schematowi szkoły jednolitej [15]), można stwierdzić, że przeprowadzone w niej zróżnicowanie szkoły uznaje jak gdyby tylko jeden wymiar. Na pierwszym stopniu szkoły (wiek 6—11 lat) nie ma wcale zróżnicowania. W wieku lat 11 mamy pierwsze odgałęzienie: od szkoły powszechnej odgałęzia się szkoła (przyszłych) pracowników umysłowych. W wieku lat 14 zachodzi drugie odgałęzienie — dla pracowników technicznych o średniej kwalifikacji, a równocześnie w szkole pracy umysłowej zachodzi rozgałęzienie na techników, filologów, przyrodników; podobne rozgałęzienie również o charakterze pionowym zachodzi w szkole średniej zawodowej i dokształcającej. Tak w swym *podstawowym aksjomacie procesu wychowawczego*, jak i w innych swoich pracach Kerschensteiner wyobraża sobie duchową strukturę uczniów jeszcze zbyt statycznie: od najwcześniejszego dzieciństwa wydają mu się jakby przeznaczeni do określonego rodzaju pracy. Dla-

---

[15]) Schemat ten rozwija Kerschensteiner w książce *Das einheitliche deutsche Schulsystem.* 1916.

tego też zróżnicowanie zawodowe zaczyna się u niego tak wcześnie. Czy mówi on o „pracy“ na pierwszym i drugim stopniu szkolnym, w szkole dokształcającej, czy w gimnazjum technicznym, jest to dla niego ta sama praca, zróżnicowana według zawodów. Co prawda w swej *Teorii kształcenia* daje już nieco szerszą teorię indywidualnych typów struktury ludzkiej. Tutaj już wyraźnie przebija pogląd, że duchowa struktura człowieka nie jest czymś gotowym i raz na zawsze danym, lecz znajduje się w ciągłym rozwoju i że obok podziału struktur duchowych według typów wielkie znaczenie ma także podział ich według wieku. Kerschensteiner uznaje już tu w zupełności fakt, że „praca“ dziecka na pierwszym stopniu szkoły, jest czymś całkiem innym, niż praca młodzieńca na stopniu ostatnim: gdy pierwsza wypływa z „pragmatyzmu“ struktury duchowej dziecka, to w drugiej przejawia się już osobowość człowieka, zdającego sobie sprawę z zagadnień swego przyszłego zawodu i dążącego do znalezienia swego powołania wewnętrznego. Szkoła powinna uwzględnić te różnice struktury duchowej człowieka, oparte na wieku, i dla tego, obok pionowego zróżnicowania stosownie do indywidualnych typów struktury duchowej, w jednolitym ustroju szkolnym powinno być przeprowadzone także zróżnicowanie poziome — stosownie do faz wieku. Gdyby Kerschensteinerowi udało się zakończyć swą pracę o organizacji szkolnictwa publicznego, której poświęcał się w ostatnich latach życia, pozostawiłby nam niewątpliwie nowy schemat szkoły jednolitej, w którym zróżnicowanie mia-

łoby już charakter nie statyczny, lecz dynamiczny, tj. byłoby przeprowadzone w dwóch wymiarach: pionowym i poziomym [16]). Bez względu na to, jak będziemy sobie przedstawiali w szczegółach to poziome zróżnicowanie szkoły według wieku, jedno jest niewątpliwe: nie znosi ono, tylko uzupełnia pionowe zróżnicowanie szkoły według zawodów. Zróżnicowanie szkoły według zawodów urzeczywistnia się całkowicie dopiero na ostatnim stopniu, a poprzedzają je na wcześniejszych stopniach zróżnicowanie psychologiczne i zróżnicowanie regionalne [17]). W ten sposób ustrój szkolny w całości ogarnia i mieści w sobie trzy warstwy życia społecznego: geograficzne środowisko razem z swym folklorem, stanowiące przyrodzone podłoże życia narodu, różnorodność typów psychicznych, będącą antropologicznym podłożem życia narodu, i wreszcie ogół zawodów, z których składa się życie społeczne narodu. Nie tu miejsce wchodzić szczegółowo w rozważanie każdego z tych stopni zróżnicowania szkoły. Rzecz wszakże jasna, że „socjalizacja" ustroju szkolnego, przeprowadzona przez Kerschensteinera, pozostaje niewzruszoną nawet przy rozszerzonym pojęciu zróżnicowania, z tą tylko różnicą, że „społeczeństwo" ujęte tu jest nie statycznie, jak u Kerschensteinera, lecz dynamicznie. „Społeczeństwo" nie jest czymś gotowym i zakończonym, lecz stanowi całostkę dy-

---

[16]) Praca ta ukazała się dopiero po śmierci Kerschensteinera, nie doczekawszy się końca. Autor nie porusza tu zagadnienia zróżnicowania szkoły jednolitej.

[17]) Por. rozdz. I tej książki oraz uwagę na str. 147.

namiczną, opartą na naturalnym środowisku miejscowym i psychiczno - antropologicznych właściwościach narodu, na których gruncie dopiero krystalizuje się kultura narodu, jako objaw „ducha przedmiotowego".

5.

ANTYNOMIE WYCHOWANIA I DIALEKTYCZNY CHARAKTER PEDAGOGIKI

Brak dynamizmu, jaki zauważyliśmy w pojmowaniu przez Kerschensteinera zawodu, pracy, a wreszcie i szkoły jednolitej, stanowi główny błąd filozoficzny jego pedagogiki. Wraz z humanizmem Kerschensteiner odziedziczył po swoich poprzednikach filozoficznych również ich optymizm. Mimo swego realizmu, idealizm Kerschensteinera zdradza brak czynnika dynamicznego a tym samym i prawdziwej dialektyki. Jeszcze za bardzo wierzy w wewnętrzną harmonię świata idej, równie jak w rozum i plastyczność bytu dziejowego. Co prawda w swej *Teorii kształcenia* szczegółowo zastanawia się nad tym, co sam nazywa „antynomiami" szkoły, tj. nad nierozwiązanymi sprzecznościami, właściwymi samej istocie szkoły jako takiej i w ten sposób sam toruje drogę pedagogice dialektycznej [18]). Ale jego idea wychowania opiera się nadto

---

[18]) W pośmiertnej *Theorie der Bildungsorganisation* Kerschensteiner poświęca cały rozdział (III) „wewnętrznym sprzecznościom w pojęciu szkoły jako zakładu naukowego".

na przypuszczeniu wewnętrznej harmonii między różnymi wartościami kulturalnymi, jak również między przedmiotowymi dobrami kulturalnymi a podmiotowymi strukturami duchowymi. W rzeczywistości zaś istota wychowania jest, przeciwnie, dialektyczna, dialektyczna w tym sensie, że wychowanie zawiera wewnętrzne sprzeczności, które nie mogą być rozwiązane na drodze czysto teoretycznej. Wychowanie jest przeważnie sferą, w której panuje swojego rodzaju „chwiejna równowaga", której nie może zatrzymać ani „rozwiązać" żadne pojęcie teoretyczne. Jedynie natężenie woli wychowawcy może za każdym razem od nowa przywracać tę równowagę, gotową do naruszenia w każdej chwili. Nie doskonałość pojęć, lecz nieustanna czujność woli wychowawcy może jedynie utrzymać tę chwiejną równowagę między różnymi antagonistycznymi momentami, obecnymi w każdym akcie wychowawczym. Zabawa i praca, swoboda i przymus, zawód i osobowość, przedmiotowe dobro kulturalne i podmiotowa struktura świadomości — wszystkie te sprzeczności, na które natrafiliśmy w naszej analizie, stanowią tylko różne formy, w których przejawia się jedna zasadnicza sprzeczność, tkwiąca w samej idei wychowania. Dlatego ani kantowski idealizm, ani nawet heglowska dialektyka, uważająca, że rozwiązanie sprzeczności można znaleźć na drodze czysto teoretycznej — w idei, nie ogarniają zjawiska wychowania w całej jego pełni. Sprzeczności, tkwiące w wychowaniu, nie dadzą się rozwiązać przy pomocy żadnego pojęcia, ani nawet „konkretnej idei", lecz tylko przy pomocy woli, któ-

ra za każdym razem musi na nowo przywracać i nieustanną swoją czujnością utrzymywać „chwiejną równowagę“ między antagonistycznymi momentami, nadającymi każdemu aktowi wychowania charakter jakiegoś niezmiernego natężenia. „Intuicja woli“ a nie intuicja rozumu jest przeto jedynym dorównanym narzędziem tej już nie heglowskiej, lecz raczej fichteańskiej i proudhonowskiej dialektyki, która jedynie jest zdolna pojąć fakty wychowania w ich ostatecznej i wewnętrznie sprzecznej głębi [19]).

Stąd zrozumiałym się staje twierdzenie Kerschensteinera, że wychowanie jest samoistną wartością wśród innych wartości kulturalnych, twierdzenie, na którym Kerschensteiner opiera swe wymagania autonomii wychowania. Istotnie, wartość wychowania nie da się sprowadzić ani do jakichkolwiek innych wartości kulturalnych, ani do ich sumy, mimo że nie jest ona niczym innym, jak wartością urzeczywistnienia wszystkich innych wartości w duchu podmiotowym, wartością wcielenia ich w duszę każdego człowieka. Stoi ona najbliżej mo-

---

[19]) O pojęciu „intuicji woli” i o dialektyce Proudhona zob. piękny rozdział o Proudhon'ie w przytoczonej wyżej (str. 169) książce G. Gurvitcha, a także art. tegoż autora *Proudhon i sowremiennost* w wychodzącym w Paryżu czasopiśmie rosyjskim „Sowremiennyje Zapiski” (Nr. 30, r. 1929). — Do tego pojmowania dialektyki, które tkwi u podstawy mojego systematu pedagogiki, zbliża się S. Marck w jasno napisanej książce *Die Dialektik in der Philosophie der Gegenwart*, Tybinga, 1929/1932 (zob. zwłaszcza 2-gi zesz. I-go tomu).

ralności (wartości „osobowości moralnej") o tyle, że i ta jest urzeczywistnianiem wartości. Moralność nie może być własną swoją treścią (wtedy wyradza się w faryzeizm)[20]), lecz powinna skierowywać się na inne wartości, dlatego też najlepszym sposobem „nauczania" moralności jest przyzwyczajanie do sumiennej pracy nad innymi wartościami kulturalnymi. Mimo to wartość wychowania nie zlewa się z wartością moralną, jak to przypuszczał np. W. Humboldt i jak w niektórych miejscach swojej *Teorii kształcenia* twierdzi Kerschensteiner. Wartość wychowania opiera się na wartości moralnej, ta jednak nie wyczerpuje jej treści, i odwrotnie, trudno wyobrazić sobie osobowość moralną poza wszelkim jej stosunkiem do przedmiotowych wartości kulturalnych, jakie realizuje w życiu i na nich się przeto kształci[21]).

Czy nie wynika stąd, że samoistnej wartości wychowania odpowiada także samoistna *teoretyczna* nauka o tej wartości, tj. samoistna *czysta* „filozofia wychowania", jak twier-

---

[20]) Wskazał na to ze szczególną jasnością Max Scheler w książce *Der Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik*, 1921.

[21]) Zupełnie taki sam stosunek wzajemny ścisłego pokrewieństwa i wzajemnej zależności obok braku zupełnej tożsamości zachodzi między osobowością, jako wartością prawną, a „prawem do wykształcenia". Por. mój art. *Die Autonomie der Bildung*, w dziele zbiorowym, wydanym dla uczczenia H. Rickerta przez „Pädagogische Hochschule", Baden, 1933, rozdz. III (polski przekł., niestety niewystarczający, w „Ruchu Pedag." 1934—35, Nr. 7—9).

dzi Kerschensteiner? Byłoby tak istotnie, gdyby wartość wychowania nie odznaczała się tym, mocno praktycznym, charakterem, który otrzymuje właśnie swój wyraz we właściwej jej „chwiejnej równowadze". Ponieważ wartość wychowania jest tylko wartością zrealizowania w duchu podmiotowym wszystkich innych „przedmiotowych" wartości kulturalnych, czysto teoretyczna nauka o niej jest niemożliwa. Wszystkie też teorie wychowania były zawsze tylko stosowaną filozofią, i temu nie przeczy bynajmniej fakt, że dzieła takie pełne były rozważań teoretycznych o istocie *innych* wartości tj. wiadomości, dotyczących tej czy innej dziedziny filozofii teoretycznej. Fakt ten raczej potwierdza stosowany charakter nauki o wychowaniu. Od czasów *Rzeczypospolitej* P l a t o n a mało co się zmieniło pod tym względem, i jakkolwiek niektórzy przedstawiciele współczesnej „nauki o wychowaniu" staraliby się izolować od tradycyjnej „pedagogiki", dzieła ich są faktycznie filozofią stosowaną i w jawnej lub ukrytej postaci zawierają filozoficzny „pogląd na świat" autorów. Z tego, że pedagogika jest filozofią stosowaną, nie wynika bynajmniej, że jest ona jakąś nauką „normatywną" i ustanawia jakieś przepisy postępowania. Pojęcie „nauki normatywnej" jest w ogóle fikcją, puszczoną w kurs o stosowanym przyrodoznawstwie przez przedstawicieli wiedzy humanistycznej. Podobnie jak wszelka *nauka* techniczna we właściwym znaczeniu nie jest „normatywną", lecz nauką o bycie (nauki techniczne badają maszynę parową, most, chorobę itd. zawsze jako fakty realne, a tylko podręczniki nienaukowe

zajmują się przepisywaniem recept czyli „reguł postępowania"), — tak samo i pedagogika jako filozofia stosowana bada proces realizacji wartości w duchu podmiotowym i tylko liche podręczniki pedagogiki przepisują „normy" w znaczeniu „reguł postępowania", których wychowawca powinien się trzymać. Ale właśnie dlatego pedagogika w odróżnieniu od czystej filozofii przesiąknięta jest cała wiadomościami z zakresu psychologii i socjologii. Dlatego również w szczególny sposób jest związana z określoną sytuacją dziejową, uwarunkowana okolicznościami czasu i miejsca, mimo że nieraz podaje się za naukę czysto teoretyczną, nieuwarunkowaną żadnymi okolicznościami dziejowymi.

Teoria kształcenia Kerschensteinera nie jest ostatecznie także niczym innym, jak filozofią stosowaną i dlatego właśnie została z konieczności przezwyciężona przez nową sytuację dziejową, jaka się wytworzyła po wojnie. Ale będąc stosowaną, nie przestaje być filozofią, i wielka zasługa Kerschensteinera na tym właśnie polega, że — mimo całej pokusy zrzucenia z siebie przez pedagogikę swego charakteru filozoficznego (pokusa szczególnie silna u praktyka — reformatora) — uwieńczył praktyczne dzieło swego żywota filozoficzną teorią wychowania. Trudności, wobec których się zatrzymał, sprzeczności, których rozstrzygnąć nie zdołał, mogą być zrozumiane tylko na gruncie tego, co sam stworzył. I jeżeli prawdą jest, że musimy teraz przezwyciężyć jego błędy, to w każdym razie powinniśmy raczej na nim budować, aniżeli go odrzucać. Dlatego wielka prawda zawierała się w twierdzeniu Ker-

schensteinera, że pedagogika, a w szczególności jego pedagogika, jest nauką. Jako filozofia stosowana, pedagogika ma bezsprzecznie jeszcze bardziej sporny charakter niż wszystkie inne, „czyste“ dziedziny filozofii, jest też w znacznym stopniu uzależniona od doświadczenia i sytuacji dziejowej. Ale w pewnej mierze powiedzieć można to samo o każdej nauce, tak filozoficznej, jak i empirycznej. A już zupełnie niesłuszne byłoby przeciwstawianie „prostej pedagogice“ Kerschensteinera jakiejś prawdziwej, ostatecznej „nauki o wychowaniu“ [22]). Albowiem, o ile tego rodzaju nauka nie jest taką samą ukrytą pedagogiką filozoficzną, lecz tylko historią i socjologią wychowania oraz ideałów wychowawczych, to bez pedagogiki filozoficznej straciłaby sam przedmiot swoich badań. Co się zaś tyczy pedagogiki Kerschensteinera, to współczesna „nauka o wychowaniu“ będzie się jeszcze długo żywiła i żyła tym pierwszorzędnym zjawiskiem dziejowym, które nosi nazwę pedagogiki Kerschensteinera.

---

[22]) Jak to czyni w swym artykule o Kerschensteinerze F. Blättner (w czas. „Die Erziehung“, r. V, str. 329 i n.). W swojej dopiero co (w poprzedniej uwadze) przytoczonej pracy (w rozdz. II) dowodzę szczegółowo (na podstawie analizy próby E. Krieck a) niemożności „uwolnienia“ pedagogiki od filozofii i zamienienia jej na „czystą“ i samoistną „naukę o wychowaniu“.

Rozdział V.

ANGIELSKA TRADYCJA WYCHOWANIA

Dawność i nowość pod jednym dachem.
(Z rozmowy z księdzem wiejskim przy zwiedzaniu pewnej szkoły powszechnej w Buckinghamshire).

1.
PEDAGOGIKA JAKO SAMOWIEDZA TRADYCJI

O ile na kontynencie europejskim teoria pedagogiczna rozwijała się przeważnie jako krytyka rzeczywistości, jako polemiczna negacja tego, co realnie istnieje, to charakterystycznym rysem pedagogiki angielskiej jest, przeciwnie, świadome potwierdzanie przez nią rzeczywistości. Pedagogika angielska wyrasta niejako z tradycji, którą stara się teoretycznie uświadomić sobie i wydobyć jej sens. Oczywiście nie brak i w angielskiej literaturze pedagogicznej dzieł, stanowiących jaskrawo negatywną krytykę rzeczywistości. Dość wspomnieć z dzieł pe-

dagogicznych ostatnich czasów choćby znane książki E. Holmes'a i Bertranda Russella [1]). Na ogół jednak pedagogika angielska, jak żadna inna, przesiąknięta jest duchem tradycji. Dotyczy to w szczególności pedagogów mających jakikolwiek wpływ. Nawet w tych wypadkach, kiedy angielscy reformatorzy szkolni ostro przeciwstawiali się szkole, która stanowiła współczesną im rzeczywistość, czynili to w formie idealizowania dawniejszej, za ich czasów zapomnianej tradycji wychowania. Tak postępował np. Tomasz Arnold, znany reformator szkoły angielskiej z pierwszej połowy zeszłego stulecia.

Współczesna pedagogika angielska nie stanowi pod tym względem wyjątku. Mimo że szkolnictwo angielskie uległo w ostatnich dziesięcioleciach wielu istotnym przeobrażeniom i właśnie w chwili obecnej znajduje się wobec nowego olbrzymiego przewrotu, współczesna pedagogika angielska w większym stopniu niż pedagogika innych krajów jest w gruncie rzeczy tylko zdawaniem sobie sprawy z odwiecznej tradycji wychowania. I właśnie ta pedagogika, realnie doznana, a nie skonstruowana tylko przez myśl oderwaną, stanowi największy bezsprzecznie wkład narodu angielskiego do skarbca pedagogiki światowej. Mimo trudności odmalowania tradycji przy pomocy pojęć, przy tym

---

[1]) E. Holmes, *What is and what may be*, 1911. — B. Russell, *On education*, 1927 (przekł. pol. *O wychowaniu. Ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa*. Warszawa, 1932). — *Wychowanie a ustrój społeczny*. Warszawa, 1933.

tradycji żywej i wciąż odnawianej, warto jednak taką próbę uczynić. Zresztą zadanie to ułatwione jest dzięki ukazaniu się świetnej książki Cyryla Norwooda, specjalnie poświęconej angielskiej tradycji wychowania [2]). Olbrzymie powodzenie tej książki, która stała się już obecnie klasyczna, tłumaczy się nie tylko jej wybitnymi zaletami literackimi i wielkim autorytetem, jakim cieszy w angielskim świecie pedagogicznym jej autor, dyrektor znanej szkoły w Harrow i długoletni prezes Związku angielskich „szkół publicznych" *(Headmasters' Conference)*, lecz przede wszystkim tym, że Norwood wypowiada swe poglądy pedagogiczne w formie krytycznej charakterystyki angielskiej tradycji wychowawczej. Czytelnikowi angielskiemu imponuje w szczególności taka filozofia (a książka Norwooda jest prawdziwą filozofią wychowania), o której można powiedzieć, że u jej podstawy tkwi żywe czynne doświadczenie: „fakty i rzeczy, które sam widziałem i o których słyszałem, a nie tylko o nich czytałem, fakty, których nie brałem z drugiej ręki, lecz miałem możność je poznać przez bezpośredni w nich udział".

2.
GŁÓWNE ETAPY ROZWOJU ANGIELSKIEJ TRADYCJI WYCHOWANIA

Uznaje się powszechnie, że angielska tradycja wychowania bierze swój początek w założeniu

---

[2]) C. Norwood, *The English Tradition of Education.* 1929.

w r. 1382 przez biskupa W i l l i a m a o f W y k e h a m Kolegium (college) winchesterskiego. Do charakterystycznych rysów tego najdawniejszego kolegium internatowego należało to, że znajdowało się w ścisłym związku z kolegium uniwersyteckim, tzw. „Nowym kolegium“ w Oxfordzie, że starsi uczniowie pomagali w nauczaniu i dozorze nad młodszymi i wreszcie, że wszyscy uczniowie tej szkoły żyli życiem wspólnym, obejmującym nie tylko pracę szkolną w ścisłym znaczeniu, lecz również życie pozaszkolne, w szczególności ich zabawy. „Postępowanie stanowi o człowieku“ — oto słynna dewiza biskupa Williama; stąd widać, że już najdawniejsza szkoła w Anglii miała na celu nie tylko nauczanie, lecz przede wszystkim wychowanie charakteru. Według intencji biskupa wykehamskiego, szkoła jego miała służyć wszystkim warstwom narodu: obok synów szlachty miała przyjmować zawsze pewną liczbę niezamożnych uczniów,aby otworzyć drogę każdemu uzdolnionemu uczniowi niezależnie od jego pochodzenia.

Na wzór kolegium winchesterskiego założono w ciągu dwu stuleci (wiek XIV — XVI) w Anglii cały szereg innych szkół. Siedem z tych najdawniejszych „publicznych“ szkół (Winchester, Eton, Shrewsbury, Rugby, Harrow, Westminster, Charterhouse) uważa się dotychczas za odwieczne i szczególnie wybitne przedstawicielki angielskiej tradycji wychowania. W czasie ich założenia wszystkie te szkoły mało się różniły od kolegiów uniwersyteckich i tak jak one stanowiły instytucje, istniejące na podstawie statutów organizacyjnych i z fun-

duszów im zapisanych. W dziejach tych szkół i ucieleśnionej w nich tradycji wychowawczej było wiele przewrotów. Po okresie najwyższego rozkwitu w końcu średniowiecza nastąpiły „ciemne i złe czasy“ w życiu tych ognisk tradycji wychowawczej. Tę dawną tradycję przerwała Reformacja, zburzywszy religijną spójnię narodu i wywołując nieskończony szereg wojen domowych. Dawne ideały wychowawcze zostały zapomniane. Szkoły zwyrodniały w instytucje uprzywilejowane, wychowywujące synów nowej szlachty, która w zmiennych losach wojen domowych dorwała się do władzy i zazdrośnie strzegła swoich przywilejów. Druga połowa wieku XVII, cały XVIII i początek XIX stanowią okres największego upadku starodawnych szkół angielskich. Kwitnące niegdyś instytucje upadły w tym czasie zarówno pod względem duchowym jak i materialnym. Żyjący tu synkowie szlacheccy byli oberwani i brudni, zaniedbani. Na noc zamykano ich na klucz, zostawiając bez żadnego dozoru, a w dzień kazano im się uczyć na pamięć wierszy łacińskich i greckich, a nawet całych ustępów łacińskiej i greckiej gramatyki, ułożonej w XVI wieku — wszystko pod grozą co tygodniowej kary dla przykładu, wykonywanej przy pomocy zbawczej rózgi. Nic dziwnego, że ten okres głębokiego upadku dawnych szkół angielskich zakończył się szeregiem buntów i powstań szkolnych, nie mających przykładu w całych dziejach szkolnictwa. Często bunty te, które wybuchały jeden po drugim w ciągu pierwszego i drugiego dziesięciolecia wieku XIX, miały tak poważny charakter, że mogły być stłumione tylko przy pomocy wojska

Z wszystkich tych, dzisiaj już zapomnianych okoliczności należy sobie zdawać sprawę, chcąc należycie ocenić to, co się obecnie nazywa angielską tradycją wychowania. Jeszcze sto lat temu o starodawnej, od średniowiecza ciągnącej się tradycji zapomniano tak gruntownie, że trzeba ją było niejako odkryć i stworzyć na nowo. Stało się to dopiero po tym ogólnym porywie reformatorskim, jaki przeżyła Anglia w czwartym dziesiątku XIX wieku we wszystkich dziedzinach życia publicznego. Proces odnowienia szkoły szedł dwiema bardzo charakterystycznymi dla Anglii drogami. Z jednej strony rozszerzył się grunt społeczny, z którego czerpały pokarm t. zw. „szkoły publiczne". Fakt ten doprowadził do ilościowego rozwoju szkół angielskich. Na lata 1840—1860 przypada jakby druga fala zakładania tych szkół. W tym mianowicie czasie powstają szkoły Malborough, Lancing, Clifton, Bradfield i szereg innych, przy czym szkoły te obsługują nie tylko starą szlachtę, ale i nową, wschodzącą na widnokręgu społecznym klasę burżuazji, a również potrzeby imperium, na jakie zamieniło się w tym czasie dawne Zjednoczone Królestwo. Specjalnie dla synów oficerów marynarki zakłada się szkołę Osborne, dla oficerów armii — Wellington, dla synów oficerów i urzędników pracujących w Indiach — Haileybury. W tym czasie powstaje cały szereg szkół publicznych wyznaniowych, zakładanych przez kościoły, które do tej pory nie korzystały z pełnych praw a nawet były prześladowane: katolicka Stonyhurst, metodystyczna The Leys i in. Wszystkie te zamknięte zakłady naukowe były za-

łożone według wzoru dawnych „szkół publicznych“ jako samoistne instytucje, żyjące z własnych funduszów na ten cel przeznaczonych, i wkrótce były też przyjęte do zamkniętego dawniej koła szkół publicznych. Również dawne szkoły zaczęły stopniowo coraz więcej przyjmować w swe mury synów zamożnej burżuazji.

Równocześnie z tym przeobrażeniem składu społecznego i społecznego podłoża szkół publicznych odbywał się proces ich odnowienia wewnętrznego. Przeprowadziło to całe pokolenie wybitnych wychowawców, którzy w tym czasie (między pierwszym a drugim „billem o reformie“: 1832—1867) stają na czele niektórych starodawnych szkół. Pierwszym w szeregu tych pedagogów reformatorów był wspomniany już Tomasz Arnold, który w latach 1828—1841 był dyrektorem *(headmaster)* szkoły w Rugby. Jakeśmy już zaznaczyli, Arnold świadomie wychodził w swym dziele reformatorskim z wskrzeszonej przez niego tradycji wykehamowskiej. Dlatego przewrót przez niego dokonany w szkole angielskiej przybrał formę nie rewolucji, lecz przywrócenia zapomnianej tradycji. Jeżeli prawdą jest, że „nie wszystko, co się dzieje we współczesnych szkołach angielskich, pochodzi od T. Arnolda“, to jednak Arnold jest bezsprzecznie początkodawcą współczesnej angielskiej tradycji wychowania, naśladowanej i prowadzonej dalej przez jego uczniów i następców w Rugby i innych szkołach publicznych. Rola kaplicy domowej jako duchowego ogniska życia szkolnego, system prefektów, wychowawcze wyzyskanie gier sportowych, do tego

czasu tylko tolerowanych, a niedawno nawet surowo zabronionych, ożywienie tradycyjnego programu nauczania, acz pozostającego jeszcze przez pewien czas ściśle klasycznym, odrodzenie dawnego ideału „służby dla kościoła i państwa“ — wszystkie te charakterystyczne cechy najnowszej tradycji angielskich szkół publicznych pochodzą od Tomasza Arnolda.

Ostatnim z tego pierwszego pokolenia odnowicieli szkoły angielskiej był Edward Thring, w latach 1853—1887 kierownik szkoły w Uppingham. Była to też bardzo stara szkoła, a kiedy Thring został jej dyrektorem, pędziła nędzny żywot, mając niewiele więcej nad dwudziestu uczniów. Fala odnowienia angielskich szkół publicznych dała w wyniku nietylko założenie szeregu nowych szkół i przekształcenie życia w siedmiu najdawniejszych, lecz również wskrzeszenie mnóstwa dawnych szkół, które z początkiem XIX wieku spadły na poziom mizernych szkółek o znaczeniu czysto lokalnym. Ta fala odnowienia zakończyła się w r. 1868 aktem parlamentarnym o szkołach publicznych, który im dał prawną podstawę, oraz założeniem w r. 1869 Związku Szkół Publicznych w Anglii *(Headmasters' Conference)*, który tej odrodzonej angielskiej tradycji wychowania nadał obecną podstawę korporacyjną [3]).

---

[3]) O. T. Arnoldzie zob. Dean Starley, *Life of Th. Arnold*, a także odpowiedni rozdział w znanej książce: Lytton Strachey, *Eminent Victorians*. — O Thringu zob. Parkin, *Life of Thring*, 1898, i Rawnsley, *E. Thring, Maker of Uppingham School*", 1926.

Działalność Thringa stanowiła już w istocie przejście do nowego okresu w rozwoju angielskich szkół publicznych. Ten nowy społeczny i współczesny charakter działalności Thringa przejawił się w tym, że zrozumiał on wychowawcze znaczenie warunków zewnętrznych — od niego rozpoczęła się przebudowa dawnych średniowiecznych budynków szkół angielskich i przystosowanie ich do potrzeb nowoczesnych. On również zrozumiał, jakie olbrzymie znaczenie ma dla wychowania uczniów odpowiednia organizacja ich wywczasu i w związku z tym wprowadził do szkół angielskich wychowanie estetyczne. Wreszcie zorganizował w jednej z uboższych dzielnic Londynu dom dla dzieci opuszczonych pod patronatem swojej szkoły, nadając ideałowi „służby“ nowe znaczenie. Przed tym drugim okresem odnowienia angielskiej tradycji wychowania nastąpił szybki rozwój szkolnictwa żeńskiego na podstawie zasad, zapożyczonych od „szkół publicznych“, które dawniej obsługiwały tylko uczniów płci męskiej.

W tym wszystkim przejawia się już wpływ tych nowych postępowych prądów, które są charakterystyczne dla publicznego życia Anglii w ostatniej ćwierci zeszłego stulecia: 1) utylitarystycznego realizmu wraz z jego propagandą nauk przyrodniczych, skierowaną przeciw tradycyjnej w szkole przewadze języków starożytnych; 2) romantycznego socjalizmu w duchu Ruskina i W. Morrisa; 3) rozpoczynającego się wtedy ruchu kobiecego. Na ten czas właśnie przypada powstanie całego szeregu zakładów naukowych, dążących już

do jawnego przeciwstawienia się dawnej arnoldowskiej tradycji wychowania. Z tych szkół, świadomie już nadających sobie nazwę „nowych", najbardziej znane są Bedales, będąca pierwszą próbą zastosowania koedukacji, i Oundle, twór osławionego przez Wellsa Sandersona. Abbotsholme, który odegrał tak wielką rolę w powstaniu „nowych szkół" w Niemczech (Herman Lietz) i Francji (Edmund Demolins) należy również do tej grupy. W osobie Sandersona ta fala odnowicielska w rozwoju angielskiej tradycji wychowania znalazła najwybitniejszego przedstawiciela [4]). W Oundle, który jeszcze w r. 1892 był jednym z wielu mizernych zakładów o znaczeniu lokalnym a który Sandersonowi udało się w ciągu jakichś dziesięciu lat zamienić na powszechnie uznane ognisko nowej radykalnej pedagogii, odczuwa się już ducha nowej wschodzącej klasy, mianowicie klasy robotniczej, której dzieci coraz bardziej zaczynają przenikać (dzięki systemowi stypendiów) do starodawnych szkół publicznych.

Temu nowemu rozszerzeniu koła szkół publicznych i ich podłoża społecznego towarzyszyły nowe głębokie przemiany wewnętrzne. Nowe zreformowane szkoły, wszedłszy jako pełnoprawni członkowie do otwartego dla nich obecnie grona szkół publicznych, wywarły wielki wpływ na dawnych przedstawicieli angielskiej tradycji wychowania. Zaczęło się to od reformy programów naucza-

---

[4]) O Sandersonie zob. Wells, *The Story of a Great Schoolmaster*. Londyn, 1927.

nia, cofnięcia monopolu wykształcenia klasycznego, zbudowania nowych lokalów szkolnych współczesnego typu, pracowni fizycznych i chemicznych oraz warsztatów. Ostatecznie we wszystkich prawie szkołach publicznych w Anglii panuje obecnie system wyboru przez uczniów przedmiotów nauki, we wszystkich szkołach istnieją stypendia dla zdolnych uczniów szkół powszechnych, a wiele szkół otwarło swe wrota dla uczniów przychodzących z miasta. W ciągu jakichś stu lat dawne uprzywilejowane zakłady naukowe, stojące na uboczu od prądu życia społecznego, stały się ogniskami żywej tradycji wychowania, przedstawicielami współczesnego ideału wychowania, w którym *wszystkie* warstwy społeczeństwa angielskiego widzą dobro ogólnonarodowe, i ideał ten wywiera olbrzymi wpływ na cały angielski ustrój szkolny w ogóle.

3.

WEWNĘTRZNE ODRODZENIE ANGIELSKIEJ TRADYCJI WYCHOWAWCZEJ: RELIGIA, KARNOŚĆ, ATLETYKA, KULTURA UMYSŁOWA, IDEAŁ SŁUŻBY

Równolegle z rozszerzeniem koła szkół publicznych posuwało się także wewnętrzne przeobrażenie tradycji wychowawczej, którą one reprezentowały. Norwood rozróżnia w swej książce pięć podstawowych stron tej tradycji: religię, karność, wykształcenie *(culture)*, atletykę i to, co on nazywa „służbą“ *(service)*. Będziemy się posługiwali tą

samą klasyfikacją, oczywiście konwencjonalną, jak wszelka klasyfikacja. Pomijając szczegóły [5]), spróbujemy krótko scharakteryzować wyniki tego stuletniego rozwoju, a także wskazać kierunek, w którym on idzie. Będziemy przy tym mówili nie tylko o faktach, lecz również o ideale wychowania, jak go pojmują angielscy pedagodzy. Podobnie jak biograf, pragnąc scharakteryzować swego bohatera, mówi nie tylko o jego rzeczywistej drodze życia, lecz także o ideałach, które mu przyświecały, o niebezpieczeństwach, które go kusiły, tak samo i my w charakterystyce żywej tradycji będziemy musieli ciągle zestawiać jej rzeczywistość z idealną linią jej rozwoju. Pod tym względem książka Norwooda, który kreśli jak gdyby idealny obraz angielskiej tradycji wychowania, może nam oddać wielką przysługę. Książka ta nie wykłada po prostu tej tradycji, lecz sama jest jej częścią, jest bowiem nie samą teorią, która poznaje ową tradycję, lecz działaniem, które ją tworzy.

Bez względu na to, czy szkoła publiczna stanowi jeden wielki gmach, czy też, jak to bywa czę-

---

[5]) Doskonałą charakterystykę „ducha angielskich szkół publicznych" dał w artykule pod tym tytułem W. Wachsmut w czas. „Die Erziehung" IV, str. 200—218 (jak również Dr. A. Harlander w art. *Die Erziehung an den höheren Schulen Englands* — w „Bayerische Blätter für das Gymnasialschulwesen", 1932, zeszyt 2 i 3, str. 73—82 i 145—153 — zob. sprawozd. w „Oświacie i Wychowaniu" 1932, zesz. 9, str. 870—873. — *Przyp. tłum.)* — Por. także Dibelius, *England*, II, str. 83 i n. — B. Dressler, *Geschichte der englischen Erziehung*, 1928.

ściej, składa się z całego bloku budynków, w jej środku zawsze znajduje się kaplica. Według słów Wachsmutha, „dzwonem z tej kaplicy rozpoczyna się i kończy dzień szkolny". W jakim stopniu ten starodawny zwyczaj odpowiada współczesnej rzeczywistości, jaką rolę odgrywa *religia* w życiu współczesnej angielskiej szkoły publicznej?

Jeszcze sto lat temu angielskie szkoły publiczne były wyznaniowymi zakładami naukowymi panującego kościoła anglikańskiego. Przyjmowano do nich wyłącznie uczniów należących do urzędowego wyznania, przy czym wychowanie religijne nie wychodziło poza ramy uczęszczania wszystkich uczniów do kaplicy i — rzadko — urzędowego nauczania katechizmu. Tomasz Arnold pierwszy uczynił z religii ośrodek życia szkolnego. Będąc sam człowiekiem głęboko religijnym, Arnold starał się uduchowić wychowanie religijne, które zwyrodniało za jego czasów w czczy zwyczaj. Jednak przez wychowanie religijne nie rozumiał bynajmniej nauczania religii. Religia była dla niego nie teoretycznym przedmiotem nauczania, lecz mądrością życiową, co więcej, praktycznym sposobem życia. Jako dyrektor szkoły pragnął być nie tylko nauczycielem, lecz pasterzem powierzonej mu młodzieży. Świetny mówca, subtelnie rozumiejący zainteresowania duchowe młodzieży, pogadankami swymi, prowadzonymi w kaplicy szkolnej w każdą niedzielę, potrafił dusze swych uczniów napełniać zbożnością. Poczynając od Arnolda, takie niedogmatyczne pojmowanie wychowania religijnego z biegiem czasu przenika coraz bardziej do większości angielskich szkół

publicznych. Tym się tłumaczy fakt, że pod względem wychowania religijnego angielskie szkoły publiczne przedstawiają obraz nadzwyczaj różnorodny. Ponieważ wszystko zależy od osoby dyrektora, a w większych szkołach również od osoby głównego wychowawcy każdego „domu", należącego do szkoły, to obok szkół, w których wychowanie religijne sprowadza się do zwykłego uczęszczania do kaplicy oraz śpiewania psalmów przed rozpoczęciem i po zakończeniu zajęć, spotyka się szkoły, w których uczniowie poważnie i głęboko interesują się zagadnieniami religijnymi. Nauczanie religii we właściwym znaczeniu zajmuje na ogół bardzo niewiele miejsca w programie szkolnym. O ile do niedawna w większości szkół „prefektem" (przewódcą) mógł zostać tylko uczeń regularnie uczęszczający na nabożeństwo poranne, to obecnie spostrzegamy coraz częściej cofnięcie przymusu w dziedzinie religijnej. Bezpośredniego przymusu uczęszczania do kaplicy nie ma już prawie nigdzie. Nawet szkoły katolickie poszły pod tym względem z duchem czasu. Z drugiej jednak strony szkoły, w których by zupełnie nie było wychowania religijnego, stanowią rzadkie wyjątki. Dla angielskiej tradycji wychowania charakterystyczne jest dotychczas przekonanie, że „religia jest podstawą wszelkiego wychowania".

Nie stanowią wyjątku pod tym względem i nowe szkoły publiczne, nawet te, które realizują w swych murach najradykalniejsze reformy. Znamiennym tego przykładem może być W. S a n d e r s o n. Jego naturalizm i technicyzm różni się od

amerykańskiego pragmatyzmu J. Dewey'a wyłącznie czynnikiem religijnym. Jak cała przyroda była dla niego tylko objawieniem bóstwa, tak samo i technikę, którą umieścił w środkowym punkcie całego nauczania szkolnego, pojmował jako swojego rodzaju służbę nie tylko dla ludzkości, ale i dla Boga. Rzecz ciekawa: ten entuzjastyczny czciciel techniki, zmuszający swych chłopców budować najprawdziwsze lokomotywy, był równocześnie jednym z najlepszych kaznodziejów szkolnych w Anglii. Podobnie jak Arnold, gromadząc swych uczniów w kaplicy, czuł się pasterzem swych przyszłych inżynierów, a jeżeli w swych kazaniach brał za punkt wyjścia często jakieś aktualne zagadnienie społeczne, to przecież i dla niego ewangelia i biblia były księgami wiekuistej mądrości.

Ideałem Norwooda, przedstawionym w jego książce, nie jest nic innego, jeno ostateczny wynik tego rozwoju. Według niego wychowanie religijne nie powinno nigdy opierać się na przymusie i na nauczaniu obrządku o charakterze dogmatycznym. Nadmiar przymusu i doktryny prowadzi, według niego, do zwyrodnienia religii, do zmiany jej na czysto zewnętrzny obyczaj i na czysto pamięciowe opanowanie przez uczniów niezrozumiałych dla nich dogmatów. Tymczasem zaś religia nie powinna się wyradzać w jakiś oddzielny przedmiot nauczania, lecz, przeciwnie, powinna przenikać wszystkie przedmioty nauczania szkolnego a nawet całe życie szkolne w ogóle. Według Norwooda istnieją dwa możliwe pojmowania religii, pomiędzy którymi należy raz na zawsze dokonać wyboru. W jednym

wypadku środek ciężkości umieszcza się w dogmacie i kościele, w drugim wypadku — w sposobie postępowania człowieka i jego charakterze. Według pierwszego pojmowania poza kościołem nie ma zbawienia, według drugiego „każdy, kto żyje dla dobra, prawdy i piękna, zaczyna już tutaj żyć życiem wiecznym i znajdzie wieczne miejsce w domu Ojca, w którym wiele jest mieszkań". Według drugiego pojmowania „spełniający wolę Ojca będzie już przez to samo znał prawdziwą naukę, a rzecz pierwsza to spełniać *wolę* Posyłającego". Zdaniem Norwooda jedynie to drugie pojmowanie odpowiada angielskiej tradycji wychowania, mimo że pierwsze zbyt często jeszcze okazuje się naprawdę panującym. Wychowanie, oparte na religii, ma na celu tworzenie charakteru. „Słuszny sposób postępowania przoduje wiedzy i słusznej nauce". Ogniskiem iście chrześcijańskiego wychowania jest *osobowość* Chrystusa a nie dogmat obrządku i dlatego prawdziwie chrześcijańskie wychowanie musi być przede wszystkim przeniknięte duchem tolerancji i poszanowania osobowości uczniów. Ośrodkiem prawdziwej wiary jest „szanowanie wartości duchowych i czynne dążenie do życia zgodnego z nimi". Takie pojmowanie wychowania religijnego odpowiada najbardziej tradycji Wykehama, którego hasłem było, jak wiadomo, wychowanie „gentlemana-chrześcijanina".

Kształcenie charakteru jest także powszechnie uznanym celem *karności* według jej obecnego ujęcia przez angielską tradycję wychowania. W angielskiej szkole publicznej każdy uczeń jest równocze-

śnie członkiem dwóch grup społecznych: z jednej strony jest uczniem jakiejś określonej klasy *(form)*, stanowiącej pewien zespół pracy, z drugiej jest zarazem członkiem „domu“ *(house)*, stanowiącego pewien zespół życiowy, konwikt, w którym gromadzą się uczniowie z różnych klas, a więc i w różnym wieku [6]), podobnie jak w kolegiach w starych uniwersytetach, które jednoczą w sobie studentów z różnych wydziałów i różnych półroczy. W tym starodawnym zwyczaju znajduje wyraz podstawowa idea wychowawcza szkół angielskich, według której prawdziwe wychowanie jest organizacją nie tylko pracy uczniów, lecz i ich wczasów; powinny one w tej samej mierze, co praca, być wyzyskane dla celów wychowawczych.

Jeszcze sto lat temu sprawa ta była zupełnie zlekceważona. Uczniowie i nauczyciele jeszcze na początku XIX wieku stanowili jak gdyby dwa wrogie obozy, znajdujące się z sobą w nieustannej wojnie. Nauczyciele stykali się z uczniami tylko w czasie lekcyj i częściowo w jadalni przy wspólnym posiłku. W ciągu reszty czasu byli pozostawieni sami sobie i często zdarzało się, że na noc zamykano ich na klucz w sypialniach, a także w klasie na kilka godzin dla przygotowania lekcyj. Pozostawieni sami sobie, uczniowie podlegali własnym prawom i zwyczajom o dość prymitywnym gatunku. Młodsi znajdowali się w zupełnej zależności od starszych kolegów i od przywódców. W tłumie uczniów pa-

---

[6]) Normalny wiek uczniów w szkołach publicznych — od 13 do 18 lat.

nowało prawo silniejszego, a zwyczaj surowo zabraniał skrzywdzonemu szukać pomocy u nauczycieli. Z drugiej strony podczas lekcyj głównym środkiem utrzymania karności była kara cielesna, a rózga była też najulubieńszym narzędziem wkładania w głowy uczniów przepisanej codziennej porcji wierszy łacińskich i greckich.

Tomasz Arnold pierwszy zmienił z gruntu ten porządek. Powołał on uczniów najwyższej klasy *(sixth form)* do kierowania młodszymi kolegami, mianując ich „prefektami“ oddzielnych grup uczniów, a dalej ulegalizował zabawy uczniów, dotychczas formalnie zabronione, a nawet uczynił z nich urzędowe zajęcia szkolne. Przez to zapoczątkował proces wzajemnego zbliżenia obu dotychczas wrogich obozów: uczniów i nauczycieli. Norwood twierdzi, że zasługa Arnolda polegała na odkryciu dwu rzeczy, a w obu wypadkach Arnold wskrzesił tylko w istocie tradycję biskupa wykehamskiego. Po pierwsze, rozszerzył na nowo pojęcie wychowania szkolnego. Szkoła ma za zadanie organizację nie tylko pracy uczniów, lecz i ich wywczasu. Powtóre, Arnold wprowadził do szkoły angielskiej początki prawdziwego samorządu, według którego lojalne wykonanie prawa jest podstawą do udziału we władzy. Od czasów Arnolda rozpoczyna się właśnie proces zamiany pierwotnej hordy uczniów na prawne społeczeństwo obywateli. W ciągu krótkiego czasu proces ten poczynił olbrzymie postępy. Dość porównać porządki w Rugby według opisu w znanej powieści *Szkolne dni Toma Browna* z obecnymi warunkami życia w tymże Rug-

by, aby się przekonać, jaka przepaść dzieli współczesną szkołę publiczną od tej, którą jeszcze sto lat temu opisywał Tomasz Hughes. Do tego postępu przyczyniło się w znacznej mierze uwspółcześnienie pomieszczeń szkolnych, przeprowadzone przez E. Thringa, a również udział nauczycieli w zabawach uczniów, co, poczynając od E. Bowena, weszło w zwyczaj w szkołach angielskich.

Co prawda i w obecnych szkołach publicznych w Anglii spotyka się jeszcze wiele rzeczy przestarzałych. W starych szkołach jeszcze dotychczas młodsi uczniowie świadczą drobne usługi starszym kolegom *(fagging)*, silny jest także w niektórych szkołach i „domach" duch kastowości, nauczyciele stosują po dawnemu karę cielesną i uczniowie traktują to jako coś zrozumiałego samo przez się, jako swojego rodzaju przywilej, którym „szkoły publiczne" różnią się od powszechnych, gdzie kara taka od dawna już jest wzbroniona. W pewnej mierze słuszność ma Wachsmuth, twierdząc, że stare szkoły publiczne angielskie dzisiaj jeszcze przypominają swojego rodzaju państwo stanowe, w którym poszczególne grupy uczniów obdarzone są różnymi przywilejami, „w którym istnieje cała hierarchia stopni społecznych, mająca swój wyraz zewnętrzny w krawatach, naszywkach na czapkach i rękawach itp.". Jednakże dzisiaj jest to już tylko zewnętrzna fasada życia szkolnego. Wewnątrz wieje teraz całkiem nowy duch, a duchowi temu coraz bardziej podporządkowują się i stare szkoły arystokratyczne. Ten nowy duch przejawia się przede wszystkim w szybkim rozwoju najróżno-

rodniejszych organizacji szkolnych, wychodzących znacznie poza ramy samych tylko organizacji sportowych. Prócz tych bowiem (tak zwanych drużyn szkolnych), mających często charakter całkiem urzędowy, przy każdej szkole istnieje szereg różnych kółek — literackie, muzyczne, szachowe, historyczne, przyrodnicze, retoryczne itd., które mają do rozporządzenia obszerną bibliotekę szkolną i prawie zawsze czasopismo szkolne, układane, redagowane, a często i składane oraz drukowane przez samych uczniów. Samodzielna praca umysłowa i artystyczna uczniów zaczyna z coraz większym powodzeniem rywalizować z ich działalnością sportowo-atletyczną, tak iż można już dzisiaj z całkowitą słusznością mówić o istnieniu w angielskich szkołach-internatach swoistej „kultury młodzieży", nie będącej wcale prostym naśladowaniem „kultury dorosłych".

Od samych Anglików często zdarza się słyszeć skargi na nadmiar *sportu (over-athlecism)* w ich szkołach: być kapitanem „jedenastki" (tak się nazywa urzędowa drużyna piłki nożnej w szkole) to jeszcze dzisiaj w oczach uczniów większy zaszczyt, niż otrzymanie choćby znanego „balliolskiego" stypendium, przyznawanego najlepszemu uczniowi. Ba, całe życie szkoły dotychczas jeszcze stoi pod znakiem czysto sportowego współzawodnictwa. Zupełnie słusznie twierdzi więc Wachsmuth: „młodzież angielska wychowuje się w przekonaniu, że społeczeństwo ludzkie rozpada się w sposób naturalny na przywódców i podwładnych, że rządzi nim prawo władzy i siły... Wszystkie gry mają tu charak-

ter walki, a nie przejawu pięknego instynktu zabawy... Nawet praca szkolna ucznia, dzięki rozpowszechnionej metodzie konkursów, zbudowana jest na zasadzie rywalizacji". Przy ocenie tego współczesnego stanu nie należy jednak zapominać, jak to się często zdarza, o stanie, w jakim znajdowały się szkoły angielskie do chwili, kiedy z inicjatywy Arnolda zabawy sportowe uczniów zostały uprawnione w szkołach. Te właśnie zabawy, zapełniając wywczasy uczniów, dając im nową, bądź co bądź duchową treść, sprzyjały przeobrażeniu pierwotnej hordy uczniowskiej, w której panowało tylko prawo silniejszego, w pewnego rodzaju państwo, oparte na prawie, aczkolwiek posiadające jeszcze charakter niejako stanowy. Powiedziałem — treść *duchową*, gdyż przepisy zabaw zupełnie z biegiem czasu wyparły owo „prawo władzy i siły", jakie poprzednio wyłącznie panowało w szkołach. Wprowadziły one do życia uczniów zasadę współdziałania, którą Anglicy nazywają „duchem drużyny sportowej" *(team spirit)* i zasadą „uczciwej gry" *(fair play)*. Miało to wielkie znaczenie dla organizacji całego życia publicznego w Anglii na zasadach prawa.

Z pomiędzy pedagogów angielskich S a n d e r s o n pierwszy głęboko zrozumiał niebezpieczeństwo zwyrodnienia szkoły w to, co on nazywał „areną". Z całą jasnością sformułował też dalszy krok, jaki uczynić powinna angielska tradycja wychowania, aby się uchronić od tego zwyrodnienia. Według intencji Sandersona szkoła z „areny" powinna się zamienić na cech *(guild)*, tj. „na zespół pracowników, zjednoczonych wspólnym celem bez jakiejkolwiek

rywalizacji". Duch współpracy powinien porzucić ciasne ramy drużyny sportowej i przepoić w równym stopniu zabawy uczniów jak i ich pracę.

Norwood jeszcze za bardzo jest przedstawicielem dawnej tradycji, aby całkowicie przyłączyć się do nowych sformułowań Sandersona, które często, zwłaszcza w interpretacji Wellsa, brzmią już całkiem rewolucyjnie. Jednakże w głównych zasadach zgadza się z Sandersonem, zwłaszcza przy rozpatrywaniu sprawy właściwej organizacji wychowania fizycznego. Nadzwyczaj wychwala on „atletykę" w angielskich szkołach publicznych, sądząc, że najbardziej przyczyniła się ona do rozpowszechnienia w społeczeństwie angielskim „ducha drużyny sportowej" i „uczciwej gry". Jasno dowodzi on, jak wielkie znaczenie miały te dwie cnoty sportowe dla rozwoju życia politycznego narodu angielskiego, a w szczególności dla przeobrażenia dawnego państwa stanowego na demokrację. „Tylko duch zespołowy kształci charakter", powiada Norwood. „Mimo oczywistości tego twierdzenia w czasach dzisiejszych, ustaliło się ono dopiero niedawno. Widzę w nim jeden z największych przyczynków angielskich do wszechświatowej tradycji wychowania". Rywalizacja i zawodowość są głównymi wrogami tego ducha „zespołowego". Przenikając do zabaw uczniowskich, podkopując ich wartość wychowawczą, podcinają nawet zasadę „uczciwej gry", która stała się niejako narodowym dorobkiem angielskim. Zabawa, twierdzi Norwood, powinna być prowadzona dla zabawy, a nie dla zwycięstwa lub nagrody. Jest rzeczą nieistotną, czy się wygra lub

przegra, o ile obie strony wykonały rzecz najlepiej jak mogły. Wszelką zabawę należy prowadzić na zasadach równych dla stron, z wyłączeniem jakichkolwiek przywilejów, a reguł gry należy najsurowiej przestrzegać. Każdy uczestnik powinien zawsze czuć się członkiem ogarniającej go drużyny, w której on całkowicie polega na innych, a inni całkowicie polegają na nim. W żadnych okolicznościach nie powinien okazywać tchórzostwa. „Jeżeli gry przesiąknięte są tym duchem, to stają się najlepszą metodą przygotowania do życia". Zdaniem Norwooda wszystkim tym wymaganiom, stawianym prawidłowej zabawie, odpowiada z angielskich gier szkolnych najlepiej piłka nożna — rugby. Ten rodzaj piłki nożnej nie uległ „uzawodowieniu" w tym stopniu, co zwykła piłka nożna, młodzież przy tej grze prędzej się męczy, a zatem zajmuje ona mniej czasu i wreszcie „gra ta staje się niemożliwa, jeżeli jej uczestnicy okazują dzikość obyczajów lub brak uczciwości". „Grać w nią mogą tylko ci, którzy są we właściwym znaczeniu dżentelmenami i dlatego gra ta stanowi najlepszą próbę charakteru".

Jak wiadomo, grę rugby „wynalazł" pewien chłopiec z Rugby, który „dowcipnie zlekceważywszy istniejące w tym czasie przepisy piłki nożnej, pierwszy chwycił piłkę w ręce i z nią pobiegł; było to w r. 1823" — tak głosi napis na tablicy marmurowej, umieszczonej w Rugby w miejscu tego słynnego zdarzenia. Zabawny ten napis na cześć człowieka, który pogwałcił przepis prawa, każe nam wrócić do zagadnienia *karności*. Swoistość tej karności polega

na tym, że zadowala się najmniejszą ilością przepisów. „Naruszenie zdrowego rozsądku jest naruszeniem przepisu szkolnego“ *(a breach of common sense is breach of a school rule)* — tymi słowami zaczyna się krótki kodeks karności w Malborough. Zdrowy rozsądek ludzki jest najwyższą zasadą karności szkolnej, której przepisów należy przestrzegać nie dla nich samych, lecz wskutek wymagań życia wspólnego. Dlatego też przepisy te muszą być zrozumiałe dla uczniów nawet w tym wypadku, gdy są narzucone z zewnątrz — przez autorytet.

Jak w dziedzinie wychowania religijnego tak i w zagadnieniu karności angielska tradycja wychowania stara się coraz bardziej unikać wszelkiego dogmatyzmu. Zdaniem Norwooda przepis szkolny nigdy nie powinien być wydany sam dla siebie, lecz należy go traktować tylko jako formę jakiejś treści życiowej. Musi on wynikać z potrzeb życia, gdyż tylko taki w pełnym znaczeniu tego wyrazu treściwy, przepojony życiem przepis może mieć w oczach uczniów wartość i znaczenie czegoś oczywistego. Zrozumiały się staje wobec tego ostrożny stosunek Norwooda do prób niektórych radykalnych pedagogów zmierzających do wprowadzenia w szkole samorządu na zasadach abstrakcyjnej demokracji. Zewnętrzny aparat współczesnego ustroju demokratycznego zbyt jest złożony i zbyt abstrakcyjny, aby mógł kierować życiem szkolnym. Będzie on z konieczności szedł po pustych drogach, i żeby tego uniknąć, trzeba będzie sztucznie stwarzać zagadnienia, które mu odpowiadają,lub też dawać uczniom do rozwiązania sprawy, które wyraź-

nie wychodzą poza ich kompetencje i zainteresowania, co natychmiast uczniowie sami odczują. Próby takie bezwarunkowo zmęczą uczniów i — zamiast wychowywać ich w poszanowaniu demokratycznej formy rządów — wywołuje skutek wprost przeciwny. Dziedzina prawdziwego a nie fikcyjnego samorządu uczniowskiego ogranicza się w sposób naturalny do tych zagadnień, które wynikają z własnego życia uczniów, z ich „kultury młodości", której środkiem są ich sportowe i inne samodzielne organizacje. Tak samo i formy tego samorządu nie powinny bynajmniej naśladować form życia politycznego dorosłych, lecz muszą być przystosowane do bardziej prostej treści, którą mają wyrażać. W dziedzinie własnego życia społecznego należy uczniom pozostawiać możliwie największą swobodę, i szkoła powinna wszelkimi środkami dopomagać swobodnemu samorządowi młodzieży w sprawach, które ją bezpośrednio interesują lub są wywołane jej własną działalnością. „Nic bowiem nie jest tak dalece sprzeczne z angielską tradycją wychowania, jak ciągły, nieustanny i drobiazgowy nadzór, którego przesłanką jest przypuszczenie, że uczniowie, pozostawieni sami sobie, z konieczności będą postępowali źle".

W ten sposób swoboda uczniów nie znosi autorytetu, lecz przenika go jak gdyby z wewnątrz. „Autorytet pochodzi z góry, ale wszyscy uczestniczą w nim o tyle, o ile realizują pełnomocnictwa, przekazane im w celu organizacji wspólnego życia". Tego rodzaju „karność, połączona ze swobodą", zbudowana jest z konieczności hierarchicznie. Charakte-

rystyczną osobliwością tej hierarhii jest to, że „młodsi uczniowie nie tylko zobowiązani są do posłuszeństwa, lecz zawsze mają przed sobą możność osiągnięcia urzędów, obdarzonych w ich oczach pełnią godności, po przejściu uprzednio przez szereg niższych urzędów, stopni odpowiedzialności, przywilejów i obowiązków. Intencja tego systemu polega na tym, żeby każdy uczeń mógł poczuć, że ma w sobie coś, co go czyni zdolnym do wniesienia czegoś własnego do wspólnego życia jego „domu“ lub szkoły. Mogą to być jego postępy w nauce albo postępy w sporcie, może to być muzyka albo sztuka plastyczna, albo roboty ręczne, albo nawet po prostu jego równy charakter, który czyni go dobrym i miłym dla innych członków internatu kolegą“.

Konkretna, a nie abstrakcyjna równość, „równość szans“ — oto zasada, która tkwi u podstawy tego rodzaju karności. A wynik, przez nią osiągnięty, to świadomość prawna, która weszła w krew i ciało, która stała się jakby drugą naturą, a nie jak sądzi W a c h s m u t h, tylko „umiejętnością obcowania towarzyskiego“. Ten wysoki ideał karności, zbudowanej na swobodzie, prawie i solidarności, wysuwa Norwood nawet i wtedy, gdy omawia sprawę kary cielesnej. „ Kapitan domu“, mówi Norwood, „powinien mieć prawo karania kijem. Jednak kara nie powinna następować zaraz po występku, należy go koniecznie zarejestrować, a ukarany powinien mieć zawsze prawo odwołania się do wyższej władzy“. Przy ścisłym spełnianiu tych wszystkich warunków kara cielesna zachowuje swój charakter prawny, tym więcej, że „młodzież angielska nie boi

się bólu fizycznego", a „kary cielesnej nie odczuwa jako poniżenia". „Poza tym często taki sposób kary jest dla obu stron najdogodniejszym wyjściem z przykrej sytuacji". Norwood ma słuszność, upatrując złą stronę kary cielesnej nie w tym, że jest ona cielesna, lecz w tym, że poniża karanego. Pod tym względem inne, „psychiczne" kary często znacznie przewyższają swą złośliwością kary cielesne [7]). Z drugiej jednak strony Norwood powinien byłby uwzględnić ten bezsprzeczny fakt, że właśnie przy stosowaniu kary cielesnej szczególnie trudno zachować owe wymienione przezeń warunki słusznej, tj. sprawiedliwej kary. Chyba że pedagogiczna wartość kary cielesnej polegałaby jego zdaniem na tym, że podobnie jak gra w rugby, wymagałaby szczególnej wytrzymałości i kultury duchowej, aby nie przekroczyć granic dżentelmenerii?

Również w zakresie *wychowania umysłowego* angielska tradycja wychowania uległa w ostatnich stu latach rozwojowi, podobnemu do tego, jaki widzieliśmy w dziedzinie religii i karności. Jeszcze do r. 1830 języki klasyczne były jedynym przedmiotem nauczania w angielskich szkołach publicznych. Ani historii, ani matematyki w szkołach nie uczono, nie było nawet specjalnych lekcyj języka angielskiego, ani religii. Nauczanie języków starożytnych zaczy-

---

[7]) Por. moje *Podstawy pedagogiki*, rozdz. V, § 1.— Zabroniona w szkołach powszechnych i szkołach średnich, utrzymywanych przez samorządy i subwencjonowanych przez państwo, kara cielesna przetrwała dotąd tylko w szkołach fundacyjnych jako paradoksalna oznaka ich byłego uprzywilejowania.

nało się od gramatyki, której reguł uczono się na pamięć z podręczników, ułożonych trzysta lat temu po łacinie. Pierwszy stanowczy atak na to „bezmyślne i barbarzyńskie nauczanie“ przypuściła dopiero w 1830 r. redakcja czasopisma „Edinburgh Review“, jednocząca grupę radykalnie usposobionej młodzieży. Tomasz Arnold zareagował na to w ten sposób, że wprowadził do programu nauczania w swojej szkole język francuski, matematykę i historię. Równocześnie zmodernizował nauczanie języków klasycznych. Inne szkoły stopniowo zaczęły naśladować ten przykład. Co się tyczy przedmiotów przyrodniczych, to wprowadzono je do programów nauczania szkół publicznych dopiero w końcu zeszłego stulecia. Szeroka propaganda przyrodoznawstwa, prowadzona przez takie kierownicze umysły w Anglii, jak John Stuart Mill, Huxley i Spencer, dokonała gruntownego przewrotu w nauczaniu uniwersyteckim a także doprowadziła do zakładania uczelni technicznych, gdzie wykładano przyrodoznawstwo i matematykę w duchu wyraźnie utylitarnym. Na praktykę angielskich szkół średnich ogólnokształcących propaganda ta nie wywarła z początku większego wpływu. Filozofia utylitarystyczna, tkwiąca u jej podstawy, była mało odpowiednia do pozyskania sobie sympatii ze strony głęboko zakorzenionej w Anglii tradycji „wychowania liberalnego“.

Osoby, zwiedzające dzisiaj szkoły publiczne, będą zdumione, jakże mało w nich zostało śladów tej wcale jeszcze niedawnej przeszłości. Pracownie fizyczne i chemiczne w Rugby stanowią pa-

łace, których mogłoby pozazdrościć wiele uniwersytetów europejskich. We wszystkich najstarszych szkołach publicznych istnieją obecnie, obok wydziałów *(sides)* klasycznych także humanistyczne *(modern)* i realne *(science),* a często również techniczne. Co się tyczy wydziałów klasycznych, to liczba uczniów zmniejsza się w nich z każdym rokiem, mimo że nauczanie straciło już tutaj swój dawny, „gramatyczny" charakter a przyjęło charakter literacki, program zaś obejmuje prócz języków starożytnych nie tylko język angielski, lecz również matematykę, historię, geografię i przyrodoznawstwo. Że wszystkie te przedmioty muszą mieścić się w programie nauczania każdej szkoły średniej, — co do tego nie ma już różnicy zdań w kołach najstarszych szkół publicznych. Język ojczysty (włącznie z historią i geografią), jeden język nowożytny, matematyka i przyrodoznawstwo są obecnie obowiązkowymi przedmiotami t. zw. „pierwszego egzaminu ze szkoły średniej" *(first school examination)* we wszystkich angielskich komisjach egzaminacyjnych, włącznie z komisjami uniwersyteckimi w Oxfordzie i Cambridge, na tych zaś programach wzorują się wszystkie szkoły publiczne. A przecież, jeżeli uważnie przyjrzymy się programom nauczania szkół publicznych, a zwłaszcza jeżeli postaramy się wniknąć w ducha tego nowego zmodernizowanego nauczania, to znajdziemy w nich wiele rysów, wyraźnie wypływających z dawnej tradycji wychowania. Nawet nauczając według nowych programów, nauczyciel angielski nie upatruje ich ciężkości w materiale nauczania. Rzeczą dla niego najważniejszą jest i obec-

nie kształcenie ducha, to, co Norwood trafnie nazywa „kulturą". Nawet tak fanatyczny wyznawca przyrodoznawstwa, jak Sanderson, nie myślał zgoła o tym, żeby napełnić głowy swych uczniów wiadomościami przyrodniczymi. W swej walce o przyrodoznawstwo miał raczej na względzie Ruskina, tj. „cech" i „służbę u przyrody", niż Darwina i pochodzenie człowieka od małpy, albo przygotowanie do zawodu inżyniera, pomimo że, jak wiemy, uczniowie jego budowali parowozy. Acz w nowej formie technicystycznego naturalizmu przyświecał mu dawny ideał „dżentelmena — chrześcijanina". Co więcej, przyrodoznawstwo i technikę przekładał nad przedmioty literackie być może tylko dlatego, że te już za bardzo nasiąkły duchem rutyny, zanadto się „uzawodowiły". Tymczasem, aby stworzyć nowy typ człowieka, potrzeba materiału, wymagającego poważnego wysiłku dla „pozostania dżentelmenem". Zresztą w obecnych angielskich szkołach publicznych pozostało faktycznie jeszcze dość resztek dawnej rutyny: tak zdumiewające niemieckich pedagogów „lekceważenie materiału dydaktycznego", jak również „metodyki" wkładania go w głowy uczniów [8]), dość często jeszcze przypomina powierzchowne „formalne wykształcenie" w dawnym stylu, które zresztą nie rzadko połączone jest ze swojego rodzaju wspaniałym nieuctwem. Ale to, właściwe idei „liberalnego" wychowania, niebezpieczeństwo coraz bardziej uświadamiają sobie

---

[8]) Por. Dressler, *Geschichte der englischen Erziehung*, str. 329 i n.

pedagodzy angielscy. Hasło „więcej wiedzy“ znajduje coraz szersze echo wśród pedagogów angielskich, rozumiejących, że w państwie demokratycznym wiedza staje się koniecznością życiową [9]). I praktyka większości szkół publicznych przekonywa najbardziej o tym, że starają się one obecnie możliwie w najpełniejszej mierze połączyć „kulturę“ z „wiedzą“.

Mimo to ideał dawnej angielskiej tradycji wychowania pozostaje i obecnie niewzruszonym. „Zadanie dobrego nauczyciela“, powiada Norwood, „polega na tym, aby zaszczepić uczniom ideę wiedzy jako wartości samej w sobie. Albowiem w nauczaniu jedynie ta idea posiada realną wartość, bez względu na to, czy jej materiałem są greckie enklityki, francuska składnia, dwumian Newtona, czy chemiczne własności gazów“. „Można być bardzo uczonym człowiekiem, nie będąc duchowo albo nawet umysłowo wykształconym; prawdziwa zaś wiedza, nawet ograniczona w swym zakresie, jest przy odpowiednim zastosowaniu najlepszym przygotowaniem do życia“. „Świeżość umysłowa i nieustanna ciekawość“, „przyzwyczajenie do cenienia wiedzy dla niej samej“, „umiejętność poprawnego formułowania pytań i poprawnego wnioskowania z odpowiedzi na nie“ — oto, według Norwooda, „rzadkie owoce istotnego wykształcenia umysłu“. Dlatego też większe znaczenie ma to, „jak nauczyciel uczy w szkole, niż to, czego uczy“. To zaś w znacznie większym stopniu

———————

[9]) Trafnie mówi Wachsmuth o procesie rozpoczynającego się „przeszkolenia Anglii” (str. 204 i n.).

zależy od życiowej postawy duchowej nauczyciela, aniżeli od zewnętrznego mechanizmu metodyki nauczania [10]).

Wspomniany nowy ruch w kierunku zwiększenia w szkole wiedzy przejawia się między innymi w stopniowym przedłużaniu w szkołach średnich (a w ich liczbie i w starych szkołach publicznych) kursu nauczania. Przed wojną większość uczniów kończyła szkołę w wieku lat 16—17, obecnie zaś większość uczniów pozostaje w szkole przez dalsze dwa lata, aby uczestniczyć w t. zw. „kursie wyższym“ *(advanced course)*. Program nauczania tych dwóch wyższych lat składa się z pięciu grup przedmiotów (1. języki starożytne i historja, 2. języki nowożytne, historja i geografja, 3. matematyka, 4. przyroda, 5. geografja, gospodarstwo i prawoznawstwo), przy czym uczeń ma prawo wyboru grupy. Obecnie ten system wyboru przedmiotów uzyskał już trwały grunt w wyższych klasach angielskich szkół średnich [11]). Stawiając pogłębioną wiedzę w jednej wybranej dziedzinie wyżej nad encyklopedyczną wszechwiedzę, system ten nie tyl-

---

[10]) Por. z tymi właściwościami tradycji angielskiej walkę G e n t i l e g o przeciwko pedagogizmowi; zob. niżej rozdz. VII, § 2.

[11]) W ogóle klasa szkolna *(form)* w Anglii ma charakter bardziej plastyczny, niż na kontynencie. W odróżnieniu od „domu”, w którym uczeń spędza całe swoje szkolne życie i gdzie należy do stałej grupy internatowej, klasa stanowi płynną grupę pracy, gdzie uczeń pozostaje w ciągu większej lub mniejszej liczby trymestrów zależnie od swoich postępów.

ko stanowi naturalny wynik idei „kultury", lecz jest również najbardziej zgodny ze swobodą angielskich szkół publicznych co do układania sobie planu naukowego i programu nauczania. Swobodę tę formalnie nieograniczoną w praktyce tamują wymagania komisyj egzaminacyjnych przy uniwersytetach. Zresztą w różnych uniwersytetach wymagania te nie są jednakowe, a i same programy ułożone są w ogólnych ramach i egzaminatorzy liczą się z właściwościami poszczególnych szkół. Nadzwyczaj charakterystyczne jest to, że nawet wymieniony poprzednio kurs wyższy ma na celu uzupełnienie ogólnego wykształcenia ucznia, a nie przygotowanie go do jakiegoś określonego zawodu. W oczach Anglika ta „liberalna tradycja" tak ściśle wiąże się z pojęciem wykształcenia ogólnego i człowieka wykształconego, że nadaje ona również charakter praktyce angielskiej oświaty pozaszkolnej. Chociaż ideał „endoponii" (tj. wykształcenia związanego z codzienną pracą człowieka) wyrażony był przez Anglika Ruskina, jednak dająca się sprowadzić do tradycji klasycznej idea wykształcenia, jako wywczasu, stała się takim samym dorobkiem narodu angielskiego, jak i idea wyrabiania w zabawach karnego charakteru. Biorąc udział w tym, co Anglicy nazywają „kształceniem dorosłych" *(Adult Education),* robotnik angielski szuka dla siebie wykształcenia poza swą pracą codzienną. W wypadkach zaś, kiedy uczęszcza na bardzo rozpowszechnione w Anglii kursy wieczorne techniczne, traktuje tę pracę jak „job", tj. zajęcie, które stanowi tylko środek do powiększenia jego zarobku.

Nawet dla tak postępowego człowieka, jak Norwood, zagadnienie ogólnego wykształcenia podczas pracy i przez pracę, t. zn. w ścisłym związku z zawodem, — zagadnienie, wysunięte szczególnie przez Kerschensteinera, — pozostaje całkiem obce. Tutaj natrafiamy na granicę angielskiej tradycji wychowania. Spośród wszystkich pedagogów angielskich, jednemu może Sandersonowi udało się przekroczyć tę granicę. Wszelako był on zanadto marzycielem, aby idee jego mogły sobie utorować drogę do praktyki szkół przeciętnych.

O ile idea uduchowienia zawodu do poziomu powołania i połączenia wykształcenia zawodowego z ogólnym obca jest angielskiej tradycji wychowania, o tyle większą rolę odgrywa w niej zasada *służby (service).* Idea ta wieńczy jak gdyby to, co było powiedziane wyżej o angielskiej tradycji. „Służba Bogu w kościele i państwie“ *(Service to God in Church and State)* — taki był cel, do którego William Wykehamski pragnął wychowywać uczniów założonej przez niego szkoły. W ciągu całej epoki Oświecenia i pierwszej ćwierci wieku XIX — w okresie, który, jak wiemy, był najciemniejszy w dziejach szkolnictwa angielskiego, — ten wysoki ideał średniowieczny był zupełnie zapomniany. Ideał służby kościołowi i państwu coraz bardziej wyradzał się w praktyce w służbę ciasnym utylitarnym interesom klasowym nowej szlachty, gorliwie broniącej swoich przywilejów, i aż do końca wieku XIX w szkołach publicznych w Anglii widać ducha tej pychy stanowej. Jeszcze dzisiaj można gdzieniegdzie natrafić na jego ślady.

Ideę służby w angielskiej tradycji wychowania ożywił na nowo Tomasz Arnold. U podstawy jego poglądu na życie, mocno zabarwionego purytanizmem, tkwiła już nawet nie idea, lecz doznawanie radykalnego zła w przyrodzeniu ludzkim, i ten rygoryzm nadawał idei służby charakter oderwany i pozbawiony radości. Rzecz znamienna, że tym razem zasada służby okazała się narzędziem idei imperium, której przedstawicielką była klasa średniej burżuazji, tak pięknie odmalowana w znanych powieściach Galsworthy'ego. Rola, którą szkoły publiczne odegrały w umocnieniu imperium brytyjskiego w ciągu długich lat panowania królowej Wiktorii, znana jest powszechnie. Pokolenia młodzieży angielskiej uczyły się jako prefekci szkolni trudnej sztuki rządzenia ludźmi i z biegiem czasu stworzyli jedno z najciekawszych zjawisk w dziejach powszechnych: obce panowanie nad mnóstwem narodów i krajów, które przy pomocy kompetentnej i nieprzekupnej administracji zdołało, mimo całej swej ciężkości, wychować podwładne narody do wolności. Szeroka popularność, którą cieszy się Kipling w środowisku młodzieży szkół publicznych, jest echem tej dotychczas jeszcze żywej tradycji wiktoriańskiej.

Poczynając od Thringa, idea służby otrzymuje nową treść. W r. 1864 Thring założył, pod patronatem swej szkoły, świetlicę dla dzieci opuszczonych: uczniowie jego szkoły brali udział składkami pieniężnymi i osobistą pracą w utrzymaniu i funkcjonowaniu tej świetlicy. Według Norwooda, była to pierwsza próba „związania szkoły z realną pracą

życiową poza murami szkolnymi". Co prawda, próba ta skończyła się niepowodzeniem: pracy uczniów nie udało się zorganizować, a składki pieniężne przyjęły charkter przymusowego opodatkowania rodziców. Mimo to jednak wyniki tej próby ujawniły się z czasem w szerokim ruchu społecznym, jaki z inicjatywy Toynbee'ego i Barnetta ogarnął społeczeństwo angielskie w ciągu ostatnich 20 lat zeszłego stulecia i doprowadził do stworzenia w robotniczych dzielnicach Londynu i innych wielkich miastach świetlic społecznych *(settlements),* klubów robotniczych, kolegiów robotniczych i uniwersytetów ludowych. Słusznie twierdzi Norwood, że temu właśnie Anglia zawdzięcza, iż „sprzeczności klasowe w społeczeństwie angielskim, mimo trudności ich złagodzenia, nie są zatrute tak zaciekłą nienawiścią, jak w innych krajach, gdzie szkoła nie stawiała sobie jako naczelnego zadania moralnego wychowania uczącej się w niej młodzieży". I znów Sanderson pierwszy stworzył dla tego nowego pojmowania służby nową formułę. Dla Sandersona szkoła była „wyspą przyszłości na morzu teraźniejszości" i widział on w reformie szkolnej drogę do zreformowania całego życia społecznego ludzkości w kierunku sprawiedliwego ustroju, opartego na zasadzie współdziałania. Dla Sandersona wolność człowieka jest narzędziem, które Bóg wybrał dla działania na świat. I dlatego Bóg potrzebuje ludzi, jako wolnych jestestw, które mają Mu dopomóc do założenia Królestwa bożego na ziemi. Prawdziwa służba Bogu to nic inne-

go jak służba dla społeczeństwa, w którym i prawdziwy kościół i prawdziwe państwo łączy się w jedno. Ażeby stać się żywą komórką tego nowego społeczeństwa szkoła powinna przerosnąć siebie, powinna oddać się w służbę społeczeństwa poza murami szkolnymi. Jeżeli ten wysoki ideał służby społecznej był w czasie wojny światowej wyzyskany dla celów wojennych, to sam Sanderson nie ponosi za to winy. Działał tu podstęp, o ile nie ironia dziejów. Po wojnie ten nowy ideał społeczny coraz bardziej umacnia się w angielskich szkołach publicznych. Dowodem tego są takie charakterystyczne zjawiska, jak „obóz księcia Yorku“ *(Duke of York's Camp)*, „obóz szkół Marlborough-Swindon“, w których przez parę miesięcy w roku uczniowie szkół publicznych mieszkają i wychowują się razem z uczniami sąsiadujących szkół ludowych [12]).

Mimo że Norwood nie powołuje się nigdzie na Sandersona, jednakże ideę służby pojmuje już w nowym znaczeniu społecznym. Jasno też sobie zdaje sprawę z niebezpieczeństwa, które angielska tradycja wychowania musi na tej drodze przezwyciężyć. Jest to „duch patronatu“, wypaczający dawniejsze próby społecznej działalności szkół publicznych i stanowiący jedną z głównych przyczyn ich niepo-

---

[12]) Zob. znamienną książkę *The Citizen of To morrow*, z przedmową księcia Yorku (obecnego króla), Londyn 1929, gdzie przytoczone są wyniki prac ogólnoangielskiej konferencji w sprawie udzielenia pomocy społecznej młodzieży — konferencja ta odbyła się w Croydon w r. 1928.

wodzenia. Zadanie szkół publicznych Norwood upatruje w tym, że mają one wychowywać nowe pokolenie robotników społecznych, kierujących się już „nie mglistymi i zmiennymi uczuciami, lecz duchem obowiązku społecznego i służby społecznej". Dwie idee powinny, według Norwooda, tkwić u podstawy tego nowego społecznego nastawienia umysłu: po pierwsze, że „każde nasze działanie pociąga za sobą cały łańcuch skutków, gubiących się w wieczności", i przeto każdy „odpowiada za wszystko i za wszystkich", jak to już wcześniej formułował D o s t o j e w s k i; a po drugie, że prawdziwa indywidualność ma źródło w wartościach ponadosobowych i przeto „ten tylko zbawi duszę swoją, kto ją za przyjacioły swoje odda". Obie te idee łączą współczesną formę ideału służby z arnoldowską tradycją i zawartym w niej doznawaniem radykalnego zła w przyrodzeniu ludzkim. Wiekuisty sens tej idei „grzechu śmiertelnego" człowieka, niezrozumiały dla współczesnego indywidualizmu, polega na uznawaniu pewnej odwiecznej niezgody w człowieku, na uświadomieniu sobie, że w każdym z nas nasza wyższa jaźń zmaga się z niższą, że dusza człowieka jest polem walki między dobrem a złem i że na tym właśnie polega jej wysoka godność. Czy w tym uznaniu tragizmu życia człowieka oraz wzajemnej odpowiedzialności ludzi za ich losy nie tkwi właśnie zasadnicza różnica, która zachodzi pomiędzy głębokim *personalizmem* angielskiej tradycji i powierzchownym *indywidualizmem* tzw. radykalnej pedagogiki, broniącej optymistycznej wiary w naturalną dobroć człowieka i harmonię świata?

4.
EKSPANSJA ANGIELSKIEJ TRADYCJI WYCHOWANIA

Fakt, że angielska tradycja wychowania przeniknięta jest w czasach dzisiejszych coraz bardziej ideałem służby społecznej, przynajmniej u najwybitniejszych swych przedstawicieli, dowodzi, że zaczyna ona przerastać samą siebie. Istotnie, „marzenie" Norwooda polega na tym, żeby już w najbliższej przyszłości ujrzeć własnymi oczami nauczycieli wszystkich typów szkół połączonych w jedną korporację, przeniknięty jedynym duchem służby społecznej i pozbawionych wszystkich pobudek egoistycznych, jakie ich dotychczas dzielą. Jeżeli zwrócimy uwagę na to, że Norwood stoi na czele korporacji uprzywilejowanych szkół średnich, a przecież niewielu można w innych krajach znaleźć dyrektorów uczelni średnich, pragnących połączenia ich korporacji „profesorskiej" w jeden związek z nauczycielami szkół powszechnych, — to zrozumiemy, jak daleko zaszedł obecnie proces demokratyzacji angielskiej tradycji wychowania. Doprowadza to nas do dalszego zagadnienia: jakie miejsce zajmuje angielska tradycja wychowania w całym ustroju szkolnym angielskim w ogóle. W pierwszym rozdziale zaznajomiliśmy się ze szkołami publicznymi angielskimi, które są odwiecznymi przedstawicielkami tej tradycji, a także ze stopniowym rozszerzaniem się koła szkół publicznych. Dalej wyjaśniliśmy, na czym polegało wewnętrzne przeobrażenie

angielskiej tradycji wychowania, towarzyszące rozszerzeniu koła jej dawnych przedstawicieli. Teraz musimy się jeszcze zapoznać z tym, co można by nazwać ekspansją tej tradycji poza granice szkół-internatów, tj. na zwykłe dzienne szkoły średnie a nawet na szkoły powszechne.

Jakeśmy już wspominali, szkoły publiczne tworzą, poczynając od r. 1869, własne zrzeszenie (t. zw. *Headmasters' Conference*, zgromadzające się raz do roku). Rdzeń tej organizacji stanowią stare szkoły publiczne, ale ogólne koło jej członków rozszerza się z roku na rok: w r. 1932 zrzeszenie liczyło przeszło 130 członków (tj. szkół, reprezentowanych przez swych kierowników). Do zrzeszenia mogą należeć tylko szkoły-internaty, żyjące z własnych na ten cel przeznaczonych funduszów, nie otrzymujące od państwa żadnych subsydiów, przyjmujące uczniów w wieku od 14 do 18 lat i mające charakter ogólnokształcący („liberalny"). Niezbędnym warunkiem dopuszczenia do zrzeszenia jest także pomyślne złożenie przez określony odsetek uczniów danej szkoły końcowych egzaminów przed komisjami uniwersyteckimi, zwłaszcza komisjami w dwu najstarszych uniwersytetach (Oxford i Cambridge). Bliski, acz ściśle biorąc nieokreślony formalnie, związek z uniwersytetami [14]) jest tu równie charakterystyczny, jak i zupełna niezależność od jakie-

---

[14]) Według statutów „wielkich szkół publicznych", wznowionych uchwałami parlamentu z lat 1868 i 1869 w zarządach *(board)* tych szkół biorą udział przedstawiciele obu najstarszych uniwersytetów.

gokolwiek nadzoru ze strony władzy. Rzecz zresztą znamienna, że po wojnie cały szereg szkół publicznych, a wśród nich takie, jak Winchester, Harrow i Rugby, należące do najdawniejszego jądra tych szkół, uznało dobrowolnie inspekcję ze strony zarządu wychowania publicznego (Board of Education), dzięki czemu otrzymały też urzędowe jego uznanie (stały się *efficient).* Do zrzeszenia należy obecnie też przeszło 50 szkół, otrzymujących od państwa zasiłki.

Gdyby sobie wyobrazić angielskie szkoły publiczne w postaci mapy geograficznej, to przypominałaby ona wielce plan starego miasta, stopniowo się odnawiającego. Siedem najstarszych „wielkich szkół publicznych" stanowiłyby niejako „gród" angielskiego ustroju szkolnego, wokół tego grodu rozłożyły się koncentrycznie szkoły publiczne, założone w pierwszej połowie XIX wieku, a za tą „białą ścianą" mieszczą się nowe szkoły, które powstały już w końcu XIX i w początku XX wieku. Do tych szkół publicznych, obejmujących nie całe 50 tysięcy chłopców i młodzieńców, dochodzą analogiczne szkoły-internaty dla dziewcząt o takiej samej mniej więcej liczbie wychowanek (szkoły te są zjednoczone w odrębną organizację żeńskich szkół internatowych), i wreszcie jeszcze dalej od „grodu", górującego w środku tego dziejowo złożonego ustroju szkolnego, mamy prywatne szkoły internatowe, nie należące do wymienionych zrzeszeń. Prywatne są także szkoły przygotowawcze *(preparatory schools),* obejmujące mniej więcej 30 tysięcy dzieci w wieku od 9 do 14 lat. Z „wielkich" szkół publicz-

nych tylko niektóre mają własne szkoły przygotowawcze. Bardzo rozmaite ze względu na swe wyposażenie i wartość nauczania, szkoły przygotowawcze kierują się w swej pracy wymaganiami egzaminów wstępnych do szkół publicznych i wiele z nich we wszystkich szczegółach swej organizacji wewnętrznej nie stanowi nic innego, jak odwzorowanie szkół publicznych. Znacznie bardziej zbliżone do „zamku" szkolnictwa angielskiego są dawne szkoły dla uczniów przychodzących, jak np. londyńska szkoła św. Pawła (wspominana w pewnym dokumencie z 1111 roku), szkoła cechu krawców *(Merchant-Taylors'School)*, założona w 1560 r., szkoły gramatyczne" w Bristolu, Badford, Birmingham i in.; są to także szkoły publiczne, gdyż utrzymują się z własnych funduszów na ten cel przeznaczonych, kierują się własnymi statutami i niewiele się różnią od szkół społecznych internatowych pod względem ducha swego wychowania i nauczania. Wiele z tych szkół przyswoiło sobie system podziału swych uczniów na „domy", niektóre z nich mają nawet pewną liczbę pensjonarzy i odwrotnie, wiele szkół publicznych zamkniętych dopuszcza w swe mury uczniów przychodzących. Jeszcze przed wojną wszystkie te szkoły były dostępne tylko dla uczniów z zamożnych rodzin. Dotychczas jeszcze opłata w niektórych szkołach jest bardzo wysoka. Po wojnie jednak szkoły te zaczęły się coraz bardziej zapełniać dziećmi z inteligencji pracującej, a rosnąca z każdym rokiem liczba stypendiów otwiera do nich dostęp również uczniom ze szkół powszechnych.

Do r. 1902 szkoła średnia w Anglii ograniczała się do tego rozszerzonego koła szkół publicznych, jeżeli nie brać pod uwagę pewnej liczby uczelni prywatnych, które, jak i szkoły przygotowawcze, odznaczały się nadzwyczajną różnorodnością poziomu nauczania. Poza obrębem szkół publicznych znajdowały się w tym czasie szkoły powszechne, utrzymywane częściowo przez towarzystwa szkolne kościelne i wyznaniowe, częściowo przez miejscowe komitety szkolne, zorganizowane na podstawie ustawy z 1870 r., od której datuje się wprowadzenie w Anglii powszechnego nauczania obowiązkowego. Subsydiowane przez państwo i nadzorowane przez zarząd wychowania publicznego, te „szkoły elementarne“ były zupełnie pozbawione cech, przedstawionych wyżej jako „angielska tradycja wychowania“ [15]). Szkoła powszechna stanowiła zamknięty ustrój szkolny, zupełnie niezależny od ustroju szkół publicznych. I dopiero w samym końcu zeszłego stulecia program nauczania w szkołach powszechnych zaczął przekraczać ramy czysto elementarnego nauczania t. zw. *„trzech R“* [16]). Ustawa z 1902 r. gruntownie zmieniła ten stan rzeczy. Przekazując szkolnictwo z rąk miejscowych komitetów szkolnych w ręce organów samorządu miejscowego, zezwalała hrabstwom i większym miastom na zakładanie obok szkół początkowych również szkół średnich (z fun-

---

[15]) Zob. następujący (VI) rozdział tej książki, a także rozdz. I, § 3.

[16]) *Reading, Writing, Arithmetik:* czytanie, pisanie, arytmetyka.

duszów, uzyskiwanych z podatków miejscowych). Od tego czasu rozpoczyna się w Anglii proces demokratyzacji wykształcenia średniego, a zarazem proces ekspansji angielskiej tradycji wychowania. W r. 1935 liczono już z górą 752 szkół średnich (*secondary schools),* będących pod zarządem organów samorządu miejscowego i otrzymujących stałe subsydia od rządu. W szkołach tych było w tymże roku z górą 260 tysięcy uczniów obu płci w wieku od 11 do 18 lat. Nauczanie było tu prowadzone stosownie do wymagań uniwersyteckich komisji egzaminacyjnych. Mimo wielkich różnic w uposażeniu i poziomie nauczania, szkoły te [17]) starają się dorównać publicznym, jako ogólnemu dla nich wzorowi, i przyświeca im ten sam duch angielskiej tradycji wychowania. „Innymi słowy, wykształcenie średnie, tak jak je pojmują te szkoły, zawiera nie tylko liberalne wychowanie umysłowe, lecz także ideał dobrego zachowania się *(ideal of manners),* wychowanie moralne *(breeding)* i ducha sportowego *(sportmanship)* w tym wyraźnym sensie moralnym, jaki w ten wyraz wkłada Anglik, a wraz z tym wychowanie społeczne w duchu służby publicznej i zdolności kierowania ludźmi *(leadership),* jak tego wymagają potrzeby wolnego narodu" [18]). Najskromniejsza młoda nauczycielka w szkole koedukacyj-

---

[17]) Wiele z nowych szkół, utrzymywanych przez samorządy wielkich miast, różni się od starych „szkół gramatycznych", na których się wzorują, tylko chyba świetnym swym wyposażeniem.

[18]) T. Percy Nunn, *Secondary Education in England,* 1926, New York 1927, str. 462.

nej jakiegoś zabitego prowincjonalnego miasteczka, gdzie większość uczniów zwolniona jest od opłaty [19]), czuje się w swej todze uniwersyteckiej i czworokątnym berecie, które zgodnie z dawnym zwyczajem nosi podczas lekcyj, przedstawicielką tej samej odwiecznej tradycji. Oczywiście, różnica między przeciętną szkołą średnią a szkołą publiczną dawnego typu jest faktycznie nadal bardzo wielka. Pod względem wychowania religijnego, karności i sportu te średnie szkoły dla uczniów przychodzących różnią się od szkół-internatów „jak światło księżyca od słonecznego", według porównania Norwooda. Ale, z drugiej strony, tenże Norwood zaświadcza, że pod względem wychowania umysłowego stoją na ogół na tym samym poziomie, co szkoły publiczne.

Rzeczą nadzwyczaj charakterystyczną jest to, że ekspansja angielskiej tradycji wychowania odbiła się na życiu dawnych szkół publicznych w inny zgoła sposób, niż przypuszczali autorzy ustawy z 1902 r. Nie tylko nie podkopała ona ich istnienia, lecz zupełnie nieoczekiwanie doprowadziła je do nowego rozkwitu. Przyjmowanie wychowańców szkół powszechnych na bezpłatne miejsca w nowozałożonych szkołach średnich doprowadziło do tego, że średnio zamożni rodzice, którzy dotychczas posyłali dzieci do szkoły średniej dla eksternistów, zaczęli je umieszczać w szkołach internatowych. Nor-

[19]) Według ustawy z r. 1902 każda szkoła, otrzymująca subsydium państwowe, powinna zwalniać od opłaty za naukę przynajmniej 25% uczniów.

wood tłumaczy to obawą tych rodziców (adwokatów, nauczycieli, profesorów, lekarzy), żeby ich dzieci nie zaraziły się od wychowańców szkół powszechnych gwarą ludową, „niedopuszczalną w towarzystwie". Jakkolwiek to będziemy tłumaczyli, faktem jest, że klienci z warstw niezamożnych wyparli z dziennej szkoły średniej dawnych uczniów, którzy przeszli do szkół internatowych, co wywołało nadzwyczajny ich rozrost. „Partia liberalna — powiada Norwood, — otwarłszy drzwi szkoły średniej dla szerszych warstw narodu i przeprowadziwszy ustawowo system szerokiego zwalniania od opłaty za naukę, wywołała to, co zgoła nie było jej zamiarem: stworzyła w szerokich kołach społeczeństwa angielskiego modę na szkoły publiczne". I istotnie, spowodowało to nową, już czwartą falę zakładania szkół publicznych (*Storve* i inne szkoły), przypadającej na lata, bezpośrednio poprzedzające wojnę. Ekspansja angielskiej tradycji wychowania ze szczupłego koła szkół publicznych na szerokie pole powszechnie dostępnych szkół średnich, utrzymywanych przez samorządy miejscowe i państwo, nie tylko nie podkopała istnienia odwiecznych przedstawicieli tej tradycji, lecz, przeciwnie, sprzyjała ich bezprzykładnemu rozwojowi.

Obecnie Anglia znów stoi przed decydującym przeobrażeniem całego swego ustroju szkolnego, a zarazem przed nową olbrzymią ekspansją angielskiej tradycji wychowania. W ciągu 30 lat ważności ustawy z r. 1902 wszystkie większe samorządy miejscowe, którym ta ustawa powierzyła sprawę oświaty publicznej, zdołały stworzyć nie tylko ob-

szerną sieć demokratycznych szkół średnich, lecz i nadzwyczajnie podnieść poziom szkół powszechnych. Wyższe klasy tych szkół o tyle zbliżyły się poziomem nauczania do niższych klas szkół średnich, że w sposób zupełnie naturalny powstać musiało zagadnienie związania szkoły powszechnej i średniej w jednolity ustrój szkolny. Nadto zarządy szkolne większych miast poczęły wydzielać wyższe klasy szkół powszechnych w odrębne zakłady naukowe *(central schools)*, które ze względu na wiek swoich uczniów i poziom nauczania zbliżały się coraz bardziej do niższych klas szkół średnich. Im bardziej tedy zacierały się między szkołą średnią a powszechną różnice pedagogiczne, tym bardziej ujawniały się pomiędzy nimi różnice czysto społeczne. Dojście do władzy partii pracy *(Labour Party)* nie mogło też nie postawić na porządku dziennym sprawy zniesienia tej różnicy społecznej, tj. zagadnienia szkoły jednolitej. W r. 1924 Ministerstwo Oświecenia wyłoniło specjalną komisję dla zbadania tego zagadnienia i już w dwa lata potem komisja ogłosiła projekt szerokiej reformy angielskiego ustroju szkolnego (t. zw. *Hadow Report* [20]). W komisji były reprezentowane wszystkie kierunki angielskiej opinii publicznej, i rzecz ciekawa, wszystkie trzy partie polityczne włączyły projekt do swoich programów [21]). Trudności finansowe ostat-

---

[20]) Zob. nr. 10 do rozdz. I tej książki.

[21]) Programy polityki szkolnej partii angielskich wydrukowane są w dodatku do art. o Anglii w t. V (z r. 1928) *Kolumbijskiego Rocznika Pedagogicznego* (Educational Yearbook).

nich czasów spowodowały, że realizacja projektu została rozłożona na wiele lat. Jednakże w r. 1936 przekształcenie szkolnictwa powszechnego w duchu projektu było zrealizowane już w 60% [22]).

Wyłożyliśmy już poprzednio (rozdz. I, § 3) podstawowy schemat ustroju, zalecanego przez plan szkoły jednolitej. Sprawa, która nas tu interesuje, polega na tym: w jakiej mierze wspomniany projekt reformy angielskiego ustroju szkolnego stanowi nową ekspansję angielskiej tradycji wychowania i w jaki sposób ta nowa ekspansja może się odbić na wewnętrznym rozwoju tej tradycji?

Przypomnijmy, że *Hadow Report* ustanawia jednolity, wewnętrznie zróżnicowany ustrój szkolny, rozczłonkowujący się na dwa wyraźnie od siebie rozgraniczone stopnie: wykształcenia początkowego *(primary)* i średniego *(secondary).* Pierwszy stopień szkoły obejmuje dzieci w wieku od 5 do 11 lat, różnicuje się według zasady regionalnej i nauczanie tutaj prowadzi się z początku nie według oddzielnych przedmiotów, lecz metodą syntetyczną [23]). Na końcu tego pierwszego stopnia odbywa się dobór uczniów, mający wyraźny charakter nie „wyłączania" według dawnego typu, lecz „różnicowania". To znaczy, że *wszystkie* dzieci, kończące pierwszy stopień, są dopuszczone do dalszego

---

[22]) Dokładną statystykę zob. w *The Year Book of Education* 1937, str. 13 n. — Świetna charakterystyka planu reformy była podana przez Prof. *R. Dyboskiego* w „Przegl. Pedag." za 1927 r.

[23]) Szczegóły zob. w *Report of the Consultative Committee on the Primary School,* Londyn, 1931.

kształcenia się. Ale to dalsze kształcenie się ma różny charakter dla dzieci o różnych zamiłowaniach i różnych zdolnościach. Projekt przewiduje trzy główne typy tego „średniego“ wykształcenia, zdobywanego przez wszystkich: 1. szkoły średnie typu bardziej tradycyjnego z planem nauczania, w którym przeważają przedmioty bądź humanistyczne, bądź przyrodnicze; 2. szkoły, odpowiadające istniejącemu już obecnie typowi szkół centralnych dla zdolniejszych uczniów *(selective central schools)* z czteroletnim planem nauczania, rozgałęziającym się w ostatnich dwóch klasach na wydział realny *(modern)* i praktyczny; 3. szkoły typu istniejącego *non selective central schools*, również z czteroletnim kursem nauczania, obowiązkowe dla tych wszystkich, którzy nie przeszli do szkół jednego z dwóch pierwszych typów. Szkoły tego trzeciego typu różnią się od drugiego tym, że nauczanie w nich ma charakter jeszcze bardziej praktyczny. W celu poprawienia omyłek, zawsze możliwych przy pierwszym doborze, nauczanie we wszystkich trzech typach szkół zorganizowane jest w ten sposób, żeby zawsze pozostawała możność przejścia poszczególnych uczniów z jednego typu szkoły do drugiego z końcem pierwszego lub drugiego roku szkolnego. Gdy w obu ostatnich typach kształcenie trwa do ukończenia lat 15, szkoła pierwszego typu wypuszcza swych uczniów w wieku lat 16, dając im jednak możność pozostania jeszcze na dwuletnim kursie „wyższym“.

Ponieważ termin „wykształcenie średnie“ *(secondary education)* zyskuje przez to nowe, szersze

znaczenie, projekt zaleca ustalenie dla szkół pierwszego typu nazwy „szkół gramatycznych". Rozszerzenie terminu „szkoła gramatyczna", używanego dotychczas tylko w zastosowaniu do starych szkół dla uczniów przychodzących, na szkoły miejskie i wiejskie niedawnego pochodzenia, powinno, zdaniem autorów projektu, wyrównać rozwój, dokonany w szkolnictwie angielskiem od 1902 r. Rozwój ten „powinien związać najnowszy rozwój szkół średnich ze starożytną i chwalebną tradycją kulturalną", mówi referat, dotyczący projektu (str. 99), pojmując przez to wyraźnie najnowszy, zaiste rewolucyjny, projekt reformy ustroju szkolnego jako ekspansję dawnej angielskiej tradycji wychowania. Jednakże i dwa inne typy szkoły, dla których referat zaleca nazwy *selective* (doborowa) i *non-selective modern school,* mają nie pozostawać poza polem promieniowania tej tradycji. Każda „szkoła średnia" musi być uważana za „zorganizowany zespół, w którym nabywa się wiedzę i uczniowie ćwiczą się w określonych formach działania, mającego najtrwalsze znaczenie dla ich przyszłego życia poza murami szkolnymi. Te formy działania dzielą się na dwie główne grupy: na pierwszym miejscu stoi działalność moralna i fizyczna, niezbędna dla rzetelnej działalności społecznej osobnika: religia, umiejętność zachowania się, zasady postępowania moralnego i społecznego, nawyki higieniczne i zdolność panowania nad cielesnością. Stosownie do tego, plan nauczania w tych szkołach powinien zawierać wystarczające wychowanie moralne i religijne, a także ogólne wychowanie fizyczne, którego celem

jest nabycie swobodnych i pięknych ruchów przy pomocy ćwiczeń cielesnych i tańców, jak również rozwój nawyków solidarnego działania *(team spirit and cooperation)* za pośrednictwem gier zbiorowych *(corporate games)*".

„Na drugim miejscu stoi działalność o charakterze umysłowym, niezbędna dla zrozumienia organizmu kultury ludzkiej i dla czynnego w niej udziału. Wchodzą tutaj: 1. język, t. j. zdolność wypowiadania swych myśli i czytania książek, w co wchodzi także poznanie literatury; prócz języka angielskiego, dotyczy to także jednego języka obcego; 2. geografia i historia (pierwsza w ścisłym związku z przyrodoznawstwem, druga z nauką literatury); 3. matematyka, do której prócz arytmetyki wchodzi także geometria; 4. przyrodoznawstwo elementarne; 5. roboty ręczne, do których należy rysunek, sztuka stosowana, a także różne rodzaje rzemiosł *(practical instruction);* 6. muzyka" (str. 188 i n.).

Przyjrzawszy się bliżej programom *(Suggestions)* poszczególnych przedmiotów, jak je ujmuje *Hadow Report,* można dostrzec, w jakim stopniu przeniknięte są duchem angielskiej tradycji wychowania w ostatniej fazie jej rozwoju. Nic dziwnego, że Norwood nazywa *Hadow Report* wspaniałym *(admirable)* dokumentem. Istotnie, na czele programu nauczania stoi religia, i to nie jako przedmiot nauczania wiary, lecz jako swojego rodzaju mądrość życiowa, będąca raczej wynikiem osobistego wpływu kierownika szkoły, niż abstrakcyjnej nauki. Jako podręcznik wychowania religijnego program zalecą niedawno przedtem ogłoszony „Kembridżyjski

podręcznik do nauczania religii w szkołach" *(Cambridgeshire Syllabus of Religions Teaching for Schools),* w którego ułożeniu brali udział przedstawiciele różnych wyznań. W tym samym duchu niedogmatycznego, „liberalnego" nauczania ułożone są programy wszystkich innych przedmiotów (prw. zwłaszcza programy języka angielskiego, języków obcych i matematyki, którą aż dotąd „prowadzono w szkole powszechnej w duchu zbyt utylitarnym"). Muzyka, której według programu uczyć należy w każdej szkole jako przedmiotu obowiązkowego, ma „być prowadzona jako działanie zbiorowe *(corporate),* w którym brać powinna udział możliwie cała szkoła". Nader wielkie znaczenie przywiązują programy do wychowania fizycznego, w szczególności do „gier zbiorowych" *(corporate games),* jako „najlepszego środka do rozwoju charakteru i cnót społecznych". Wszystkie typy szkół średnich powinny mieć w przyszłości własne boisko, a w najgorszym razie boisko wspólne z jedną lub paru sąsiednimi szkołami. Bardzo charakterystyczny jest końcowy ustęp programu, poświęcony „społecznej działalności uczniów" *(corporate activities):* „Choćby — czytamy tutaj — programy poszczególnych przedmiotów były ułożone najtrafniej i najstaranniej, szkoła jako całość nie spełni swego głównego zadania, jeżeli nie poświęci szczególnej uwagi życiu uczniów poza czasem, przeznaczonym na lekcje... Karność w klasach, w korytarzach, na boisku, podczas uroczystości i innych zbiorowych imprez szkolnych może być w zupełności pozostawiona samym uczniom. Zaba-

wy, koncerty, wycieczki, wszystkie te i inne formy działalności zbiorowej pobudzają do organizacji; a organizacji tej nie powinno przeprowadzać grono nauczycielskie, choćby taki sposób wydawał się najłatwiejszym w kierunku utrzymania karności. Ani chłopiec, ani dziewczyna nie otrzymają od szkoły wszystkiego tego, co mogłaby im dać, jeżeli nie pozwoli się im robić błędów. Nauczyciel powinien wszelkimi sposobami współdziałać w tym, aby uczniowie możliwie najpełniej żyli życiem społecznym, wychodzącym poza ramy programu nauczania i aby każdy uczeń brał przy tym na siebie tyle odpowiedzialności, ile to odpowiada jego wiekowi i doświadczeniu".

5.

NIEBEZPIECZEŃSTWA DEMOKRATYZACJI

Trudno jeszcze dzisiaj wydać sąd o tym, jaki wpływ wywrze na angielską tradycję wychowania ta jej nowa nadzwyczajna ekspansja. Jeżeli wziąć pod uwagę doświadczenie ustawy z r. 1902, to są wszelkie dane do przypuszczenia, że i tym razem doprowadzi ona nie do obniżenia poziomu swych dawniejszych przedstawicielek, lecz, przeciwnie, do nowego wzniecenia w nich życia. *Hadow Report* podkreśla niejednokrotnie, że projektowana przezeń reforma powinna być zrealizowana nie na drodze obniżenia poziomu szkół już istniejących, lecz na drodze dalszego rozwoju i udoskonalenia ich typów oraz organicznego ich zespolenia w ustrój jednolity bez zatracenia jednak tak charakterystycznej dla

szkolnictwa angielskiego indywidualności każdego zakładu naukowego. Zwolennicy reformy, do których należy tak wybitny przedstawiciel dawnej tradycji, jak Norwood [24]), zdają sobie w zupełności sprawę z wszystkich trudności, jakie stoją na drodze do rozwiązania tego celu. Główne niebezpieczeństwo, któremu ulec może dawna angielska tradycja wychowania, to, używając słów Norwooda, „niebezpieczeństwo zmechanizowania". „Różnicujący dobór" uczniów tak czy inaczej będzie wymagał wprowadzenia egzaminów w stopniu, od którego szkolnictwo angielskie już dawno odwykło. A może to doprowadzić do takiego samego nadmiaru wszelkiego rodzaju świadectw i dyplomów, na jakie cierpią kontynentalne kraje Europy, a brak ich stanowił znaczną wyższość życia angielskiego. Jeszcze 50 lat temu angielska szkoła powszechna hołdowała wadliwemu systemowi „płacy według wyników" *(payment by results)*, tj. przyznawania przez rząd subsydiów dla poszczególnych szkół na podstawie corocznych egzaminów w obecności inspektorów szkolnych. Zniesienie tego systemu uważa się słusznie za początek rozkwitu angielskiej szkoły powszechnej [25]), i dlatego słuszne są obawy Norwooda, że wprowadzenie znowu, choć z innych pobudek, egzaminów szkolnych doprowadzi z powrotem do zmechanizowania życia szkolnego. Że szkoła angiel-

---

[24]) Prócz ostatniej, rozpatrzonej przez nas pracy zob. także jego świetną broszurę: *The English Educational System*, Londyn, 1928 (szczególnie rozdz. V).

[25]) Zob. następny rozdział (VI) tej książki (§ 8).

ska rzeczywiście stoi dzisiaj wobec niebezpieczeństwa zmechanizowania, to fakt bezsporny. Ale rzeczą bezsporną jest również, że niebezpieczeństwo to nie jest wynikiem sprzeniewierzenia się przez nią zasadzie wolności, lecz, przeciwnie, wynikiem nowego kroku na drodze do jej realizacji. Każde wzmożenie wolności jest związane ze wzrostem nowych niebezpieczeństw, które ta wolność właśnie musi pokonać. I w danym wypadku niebezpieczeństwo mechanizacji jest prostym wynikiem tego, że szkoła angielska dotarła dzisiaj bezpośrednio do rozwiązania wielkiego zagadnienia zapewnienia każdemu człowiekowi prawa do wykształcenia, odpowiadającego jego danym przyrodzonym i wysiłkowi woli. Idea zaś prawa człowieka do wykształcenia gruntuje się na zasadzie wolności.

Dalsze niebezpieczeństwo, czyhające na angielską tradycję wychowania na tej szerokiej drodze, na którą ona obecnie wkracza, polega na owym „realistycznym“ czy „praktycznym“ kierunku, jaki ma z konieczności przybrać nauczanie i wychowanie w większości szkół średnich nowego typu. Zachodzi pytanie, czy ta nowa zasada praktycyzmu nie podkopie dawnej, „liberalnej“ tradycji. Programy nauczania, podane przez *Hadow Report,* powiadają, że „kierunek praktyczny powinien być wprowadzany dopiero na podstawie starannego zbadania warunków miejscowych, które możliwie najpełniej należy wziąć pod uwagę. W żadnym razie nie może on zmniejszać ogólnego wykształcenia uczniów. W ten sposób kerschensteinerowskie (ale także i ruskinowskie) zagadnienie „endoponii“, tj. łączenia

idei wykształcenia z ideą zawodu, stanęło w całej swej sile przed angielską tradycją wychowania jako pilne zadanie czekające na rozwiązanie. Zresztą tradycja wykształcenia liberalnego zbyt jest silna w pedagogice angielskiej, aby można było w danym wypadku mówić o niebezpieczeństwie, czyhającym na angielską tradycję wychowania. Raczej można by tu mówić o zarodku nowego rozwoju, o początku przerodzenia się tej tradycji w jakimś nowym kierunku, zbliżającym ją do pedagogiki kontynentalnej. Sposób, w jaki nowe programy nauczania próbują rozwiązać to zagadnienie, daje podstawę do przypuszczenia, że i ta nowa trudność doprowadzi nie do wypaczenia, lecz do nowego zbogacenia angielskiej tradycji wychowania. Albowiem, jak mówi przytaczany już parokrotnie memoriał, „wykształcenie humanistyczne albo liberalne nie jest wykształceniem, uzyskiwanym tylko z książek, lecz wykształceniem doprowadzającym dzieci do zetknięcia się z najszerszymi zainteresowaniami ludzkości".

Ostatnią swoją pracę, poświęconą społecznej i ekonomicznej historii Cesarstwa Rzymskiego, znakomity historyk rosyjski M. Rostowcew kończy pytaniem: czy wszelkie rozkrzewienie kultury na szerokie warstwy narodu nie prowadzi z konieczności do obniżenia jej poziomu i do wyschnięcia źródeł, które ją ożywiają? [26]) Ekspansja angielskiej tradycji wychowania, której etapy staraliśmy

---

[26]) M. Rostovtzeff, *The Social and Economic History of the Roman Empire,* Oxford, 1926, str. 487.

się tutaj zobrazować, w wielu punktach przypomina rozszerzenie kultury w dawnym Rzymie cesarskim, do którego pod tyloma względami podobne jest współczesne mocarstwo brytyjskie. Widzieliśmy dotychczas, że każdemu nowemu etapowi jej ekspansji towarzyszyło podniesienie się poziomu jej dawnych źródeł. Czy powołanie dziejowe „brytyjskiej rzeczypospolitej narodów" *(British Commonwealth of Nations)* nie polega na tym, aby obalić przykład cesarskiego Rzymu?

Rozdział VI.

SZKOLNICTWO I PAŃSTWO WE FRANCJI I ANGLII

1.
DWA TYPOWE PRZYKŁADY

Każdego, kto się interesuje sprawami polityki oświecenia publicznego, a zwłaszcza wzajemnym stosunkiem państwa i szkolnictwa, zająć szczególnie powinna analiza porównawcza francuskiego i angielskiego systemu organizacji szkolnej. Już Lorenz von Stein, który przed sześćdziesięciu paru laty stworzył podwaliny nauki, zwanej obecnie polityką oświecenia publicznego, upatrywał we Francji i Anglii dwa klasyczne przykłady przeciwnego rozwiązania zagadnienia organizacji szkolnej. O ile we Francji organizację tę wyznacza całkowicie zasada państwowa, to w Anglii, zdaniem Steina, szkolnictwo przedstawia najczystsze ucieleśnienie zasady wolności [1]).

---

[1]) Por. L. v. Stein, *Die Verwaltungslehre*, t. V. Das Bildungswesen. 1868, str. 43 i n.

Wiele zmian zaszło od tego czasu w obu krajach. Anglia, która w czasach Steina nie miała ani jednego państwowego lub samorządowego zakładu naukowego, w której nie było nawet wcale państwowych lub samorządowych władz oświecenia publicznego, posiada obecnie szeroko rozgałęziony system szkół społeczno-państwowych. Oświatę publiczną reguluje tu szczegółowy i ściśle usystematyzowany kodeks praw młodzieży i szkolnictwa, któremu rownego nie zna żadne inne państwo współczesne, a stanowi on jaskrawe przeciwieństwo do „niepisanej konstytucji“ Anglików, na ogół mało skłonnych do kodyfikowania swego prawodawstwa. Z drugiej strony, Francja, w której monopol szkolny państwa został zniesiony dopiero w połowie zeszłego stulecia, posiada obecnie nader rozgałęziony system szkół prywatnych, obejmujący przeszło ćwierć ogólnej liczby uczniów i rywalizujący z powodzeniem ze szkołą państwową. Zresztą nawet w szkole państwowej „decentralizacja funkcjonalna“ szkolnictwa zapuszcza tu coraz głębsze korzenie i uniezależnia coraz bardziej organizację szkolną od wykonawczej władzy państwowej.

Mimo to jednak przeciwstawienie Steina zachowuje dotychczas swe znaczenie, zwłaszcza jeżeli rozpatrywać obydwa systemy nie w ich statyce, lecz w dynamice rozwoju współczesnego. W Anglii wpływ państwa na całe szkolnictwo w kraju wzrasta obecnie nieustannie. Jednakże, ogarniając szkolnictwo coraz więcej swym wpływem, państwo działa w tym kierunku nie tyle jako czynnik siły i władzy, ile jako przedstawiciel prawa, mianowicie pra-

wa człowieka do wykształcenia. Przeprowadzając zasadę równości w dziedzinie wykształcenia i dążąc do koordynacji i zespolenia działalności oświatowej społeczeństwa, państwo angielskie nie narzuca bynajmniej społeczeństwu swej woli w dziedzinie oświaty publicznej, lecz przychodzi mu tylko jak gdyby z pomocą tam, gdzie społeczeństwo — w osobie samorządów i organizacyj prywatnych — samo o to się zwraca. W przeciwieństwie do tego we Francji państwo, poczynając od czasów Napoleona, działało jako czynnik siły i władzy. Na szkołę zapatrywało się jak na narzędzie do osiągnięcia swoich celów, w dziedzinie zaś oświaty publicznej występowało nie jako przedstawiciel prawa, lecz jako przedstawiciel racji stanu a często także jako przedstawiciel określonej doktryny. Jeżeli w czasach dzisiejszych wpływ państwa w dziedzinie szkolnictwa we Francji coraz bardziej się niejako zaciera, jeżeli przenika tam coraz bardziej zasada prawa, to ten proces samoograniczenia państwa na korzyść „autonomii funkcjonalnej“ szkolnictwa odbywa się pod nieustannym naciskiem społeczeństwa, które w dalszym ciągu odnosi się do państwa z tradycyjną nieufnością.

Zresztą i z drugiej jeszcze strony analiza porównawcza francuskiego i angielskiego systemu organizacji szkolnej jest szczególnie pouczająca, i to zarówno dla polityka, jak dla pedagoga. Z wszystkich współczesnych państw Europy powojennej Anglia i Francja stanowią najpotężniejsze i najpewniejsze ustroje demokratyczne. Obydwa kraje potrafiły ustrzec się od najgroźniejszej epi-

demii epoki powojennej — od wojny domowej, która jawnie czy skrycie zawsze się kończy ustanowieniem dyktatury. Obu krajom obcy jest także ciasny prowincjonalizm, tak silnie zwężający widnokrąg polityczny i kulturalny wielu innych państw Europy powojennej. W obecnym studium ograniczymy się z konieczności do zarysowania tylko ogólnych linji tych typowych systemów organizacji szkolnej. Zobaczymy, że mimo swej przeciwstawności, obydwa zdążają do wspólnego celu i że wyjaśnienie prawnej istoty tego nowego, zaznaczającego się systemu organizacji szkolnej wymaga stanowczej rewizji wielu zwyczajowych pojęć, odziedziczonych przez nas po zeszłym stuleciu.

2.
UNIWERSYTET NAPOLEOŃSKI I PAŃSTWOWY MONOPOL SZKOLNICTWA

Aby zrozumieć francuski system organizacji szkolnej w dynamice jego rozwoju współczesnego, należy zwrócić się do punktu wyjścia jego rozwoju dziejowego [2]). U podstawy współczesnego szkol-

---

[2]) Dotychczas nie ma jeszcze ogólnego przedstawienia rozwoju szkolnictwa francuskiego. O poszczególnych etapach i stronach tego rozwoju zob. nast. dzieła: A. Aulard, *Napoléon I et le monopole universitaire*, 1911. — L. Liard, *L'enseignement supérieur en France* (1789—1889), t. I i II, 1888—94. — Weill, *Histoire de l'enseignement secondaire en France* (1802—1902), 1921. — F. Buisson, L. Cahen in. *La lutte scolaire en*

nictwa francuskiego wciąż jeszcze tkwi system monopolu państwowego, stworzony w r. 1808 przez Napoleona w postaci t. zw. „Cesarskiego Uniwersytetu Francji“ *(Université de France)*. Ta jedyna w swoim rodzaju instytucja była założona przez Napoleona w specjalnym celu zaprowadzenia ostatecznego porządku w szkolnictwie francuskim, wstrząśniętym przez niepokoje rewolucyjne. Również w dziedzinie życia umysłowego nowopowstałe cesarstwo miało zlikwidować rewolucję i zaprowadzić spokój, system i daleko w przyszłość sięgający porządek tam, gdzie istniał bezładny konglomerat gruzów przeszłości i przypadkowych fragmentów rewolucyjnej polityki szkolnej wyrosłych z potrzeb codziennych. Nie brak było w czasie rewolucji wspaniałych, szeroko zakreślonych projektów ogólnej ustawy szkolnej, która miała urzeczywistnić w najdoskonalszy logicznie sposób proklamowane przez rewolucję prawo każdego osobnika do wykształcenia. Najbardziej znany z tych projektów, który wyrósł z entuzjazmu i wielkiej siły myśli filozoficznej C o n d o r c e t a, [3]) przewidywał hie-

---

France au XIX-e siècle, 1912. — Mnóstwo wartościowego materiału znaleźć można w wydanym przez B u i s s o n a *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, 1911. — O rozwoju powojennym zob. artykuły R i c h a r d a i in. w „Educational Yearbook“, N. York, 1925—1931, oraz „Yearbook of Education“, London 1932—1937. — Świetne są przyczynki historyczne w znanej książce: O. V ö l c k e r, *Das Bildungswesen in Frankreich*, Berlin, 1927.

[3]) Por. § 1 rozdz. I tej książki. Prócz literatury, przytoczonej w uw. 2 do rozdz. I, por. także: L. C a h e n, *Condorcet et la Révolution Française*, 1906.

rarchicznie zbudowane szkolnictwo, mające zaspokajać wszystkie potrzeby oświatowe obywateli i tworzyć autonomiczne, przez samą naukę administrowane ciało, rodzaj czwartej, „neutralnej“ władzy w państwie, „która z całej istoty swojej stoi poza wpływami politycznymi i jest tak samo wolna i nieprzerwana, jak sama nauka“. Rewolucja, której dialektyka zawsze na tym polega, aby racjonalność abstrakcyjnego ideału poświęcać dla irracjonalnej siły, potrzebnej do opanowania rzeczywistości, była daleka od częściowej choćby realizacji marzenia Condorceta. Całe stulecie musiało przejść, zanim ujrzana przez Condorceta problematyka mogła być znowu postawiona na porządku dziennym, co prawda w całkiem nowej, przez doświadczenie pięciu pokoleń uzupełnionej formie.

Z projektu Condorceta „Uniwersytet“ napoleoński przejął tylko racjonalną i negatywną stronę jej formy zewnętrznej. Swą treść pozytywną natomiast zaczerpnął z twardej rzeczywistości chwili dziejowej, której miał służyć jako wygodny a potężny środek. Nie prawo każdego obywatela do wykształcenia wynikające z wolności osobnika, lecz racja stanu, ba, zabezpieczenie władzy panującego było celem tej osobliwej jedynej w całych dziejach szkolnictwa instytucji, której podstawy zostały ułożone w następujących trzech punktach (art. 38 dekretu cesarskiego z r. 1808): „1. Zasady religii katolickiej. 2. Wierność cesarzowi, monarchii cesarskiej, jako rządzącej szczęściem ludów, oraz dynastii napoleońskiej, strzegącej jedności Francji i wszystkich idej liberalnych, ogłoszonych w usta-

wach. 3. Posłuszeństwo ciała nauczycielskiego względem statutów, które mają za przedmiot jednorodność nauczania i stawiają sobie za cel wychowanie dla państwa obywateli, przywiązanych do swej religii, do swego panującego, do ojczyzny i do rodziny". Uniwersytet, obejmujący całe szkolnictwo od góry do dołu, tworzył jednolite ciało nauczycielskie, któremu przyznano monopol kształcenia. Zarządzać miała nim ześrodkowana władza, podlegająca bezpośrednio głowie państwa. Podział tej władzy pomiędzy 27 (według liczby sądów apelacyjnych) „akademij", obejmujących wszystkie zakłady wychowawcze swego okręgu, hierachiczny porządek członków, na których czele stoi *Grand Maître de l'Université,* ścisła jednorodność nauczania, ułożonego do najdrobniejszych szczegółów przez władzę centralną, wojskowy charakter reguły wychowawczej i karności w liceach, tworzących główny zrąb całego gmachu, — oto rysy istotne tego zamkniętego w sobie ciała, pomyślanego przez jego twórcę jako odpowiednik państwowej siły zbrojnej. Zabezpieczenie i wzmocnienie potęgi państwowej było też właściwym zadaniem tego absolutystycznego ustroju szkolnego, którego cechą był zarówno wybitny charakter zawodowy, jak i pozbawienie każdej uczelni wszelkiej swobody, zaś osobowości uczniów i nauczycieli — jakiejkolwiek wartości własnej. Pożytek państwa z jednej strony, a „jedność nauki i ducha" z drugiej były jedynymi wartościami, którym miał służyć jako narzędzie ten ustrój szkolny wyrosły z zamieszek rewolucyjnych. Tylko seminaria duchowne były wyjęte spod kompetencji

„grandmetra“ i pozostawione pod zarządem biskupów, którzy, rzecz prosta, musieli się trzymać regulaminu, ogłoszonego przez cesarza (art. 3 dekretu z 1808 r.). Jakkolwiek zlekceważone zupełnie przez Napoleona — bo dla racji stanu nieprzydatne — szkolnictwo powszechne stało się łupem duchowieństwa, to formalnie stanowiło ono także jedno z pięter gmachu „Uniwersytetu Cesarskiego“ (pow. „avis“ grandmetra De — Fontanesa „Moniteur“, Nr. 321), ale kościół katolicki zawarł z cesarstwem przymierze i traktowany był przez Napoleona jako narzędzie jego polityki władczej. Napoleon nie ukrywał przecież swych sympatyj dla zakonu Jezuitów, byle był posłuszny nie Rzymowi lecz Paryżowi, i nie był to przypadek, że tyle znamiennych rysów wychowania jezuickiego i organizacji zakonnej przeniknęło do „Uniwersytetu“.

Mimo że „Uniwersytet“ za Napoleona potrafił w sposób najbardziej tolerancyjny dać schronienie niedobitkom wszystkich partii, nie zadowolił jednak ani wrogów rewolucji, ani jej sprzymierzeńców. Z wszystkich tworów zdetronizowanego cesarza żaden chyba nie był tak jednogłośnie odrzucany, a nawet znienawidzony i dlatego też był uważany za przejściowy. Fakt, że nie tylko przeżył swego twórcę, ale stał się podstawą stuletniego rozwoju szkolnictwa francuskiego, należy do największych paradoksów w dziejach powszechnych. Po pierwszej nieudanej próbie zniesienia Uniwersytetu Restauracja rychło się z nim pogodziła, ograniczając się do nadania mu ducha rojalistycznego, co uwidoczniło się na zewnątrz w zmianie nazw niektó-

rych instytucji. Już w r. 1817 powiedział przywódca rojalistów Royer-Collard: „Uniwersytet posiada monopol na oświatę w ten sam mniej więcej sposób, jak sądy na wymiar sprawiedliwości, a wojsko na siłę zbrojną". Najważniejszym wynikiem rozwoju w czasie Restauracji było chyba to, że szkolnictwo powszechne, które formalnie wciąż jeszcze było podporządkowane monopolowi państwowemu, faktycznie uległo całkowitej zależności od duchowieństwa katolickiego.

3.

„WOLNOŚĆ NAUCZANIA" I ZNIESIENIE MONOPOLU SZKOLNEGO PAŃSTWA WE FRANCJI

Dopiero wraz z rewolucją lipcową rozpoczyna się nowy zwrot w rozwoju szkolnictwa francuskiego. Konstytucja roku 1830 uzupełnia po raz pierwszy klasyczny inwentarz negatywnych wolności obywatelskich nową wolnością, *liberté de l'enseignement*, której ostrze skierowane jest zupełnie wyraźnie przeciwko faktowi dziejowemu monopolu szkolnego Uniwersytetu francuskiego. Osiągnięta jednak w ciągu ćwierćwiecza istnienia Uniwersytetu bezwładność etatyzmu była zbyt silna, aby urzeczywistnienie wolności nauczania mogło się dokonać bez oporu ze strony państwa. Walka o wolność nauczania wypełnia też cały okres między r. 1830 a 1875, tj. od początku liberalnego królestwa Ludwika Filipa do pierwszych lat Trzeciej Republiki. Urzeczywistnienie tej idei nastąpiło

w trzech etapach: ustawa Guizota z r. 1833 stanowiła pierwsze przełamanie monopolu szkolnego państwa, na razie w dziedzinie szkolnictwa powszechnego, ustawa Fallouxa z r. 1850 przeprowadziła wolność nauczania w dziedzinie szkolnictwa średniego, wreszcie ustawa z r. 1875 rozszerzyła tę wolność również na nauczanie w szkołach wyższych. O ile z początku, za Ludwika - Filipa, wolności nauczania domagało się wyrosłe do potęgi liberalne mieszczaństwo wbrew połączonemu z kościołem państwu, to od czasu rewolucji lutowej r. 1848 role zasadniczo się zmieniły. Kościół katolicki stał się obrońcą tej wolności, ujmowanej w duchu klasycznego liberalizmu, i pozostał jej przedstawicielem do dziś dnia. Wolność nauczania oznaczała dla kościoła prawo rozbudowania własnego szkolnictwa, niekontrolowanego przez sekularyzowane państwo, choćby nauczanie w nim opierać się miało na nietolerancji i zaprzeczeniu wolności.

Jak wiadomo, przy opracowaniu ustawy o szkołach powszechnych z r. 1833 G u i z o t wzorował się na pruskich ustawach szkolnych. Liberalny duch pierwszych lat Wielkiej Rewolucji, który w czasie teroru ustąpił wobec jakobinizmu, musiał powędrować na wschód, aby stąd w złagodzonej ale zarazem i realniejszej postaci wrócić do swej ojczyzny [4]). Ustawa z r. 1833 zorganizowała

---

[4]) O niemieckich źródłach reformy szkolnej Guizota por. A. P o k r a n d t, *Deutsche Kultureinflüsse im Frankreich des XIX Jahrhunderts*, Lipsk, 1925. — O francuskich źródłach reform pruskich z ll. 1807—1815 por. F. M e i n e c k e, *Das Zeitalter der deutschem Erhebung*. 1795—1815, Bielefeld, 1906.

po raz pierwszy we Francji publiczne szkolnictwo powszechne, mianowicie nie tylko pięcioletnią na razie szkołę początkową *(écoles primaires)*, lecz także zakłady kształcenia nauczycieli *(écoles normales)* i opierającą się na szkole początkowej wyższą szkołę początkową *(écoles primaires supérieures)* — wszystko to według wzoru podobnych uczelni niemieckich *(Lehrerseminar* i *Bürgerschule)*. Każda gmina była zobowiązana założyć i utrzymywać przy pomocy zasiłków państwowych szkołę powszechną, a każdy departament — zakład kształcenia nauczycieli. Utworzono komitety szkolne miejscowe i powiatowe, którym powierzono bezpośredni nadzór nad szkołami. Prócz mera i przedstawicieli duchowieństwa katolickiego oraz protestanckiego powołano do udziału w komitetach szkolnych miejscowych również poważniejszych obywateli. Reforma Guizota daleka była, oczywiście, od urzeczywistnienia proklamowanego przez konstytucję 1793 r. prawa każdej jednostki do wykształcenia. Nie wprowadziła ona ani przymusu szkolnego, ani bezpłatności nauczania i tylko biedni rodzice byli zwolnieni od opłat szkolnych. Był to jednak szczęśliwy początek dalszego rozwoju. W okresie od 1833 do 1848 r. liczba szkół wzrosła do 20.936, a liczba uczniów do 1.594.511. Sam wierzący kalwinista, Guizot, był zdania, że szkoła powszechna powinna mieć podstawę religijną. Nie przeszkadzało mu to jednak, w czasie gdy był ministrem, zeświecczyć w znacznej mierze personel administracyjny w „Uniwersytecie". Z jego protestancko liberalnych przekonań, a nie z przychylności dla duchowień-

stwa katolickiego, wypływało drugie jeszcze oblicze jego reformy — przeprowadzenie wolności nauczania w dziedzinie szkolnictwa powszechnego, wskutek czego po raz pierwszy monopol szkolny państwa został zasadniczo przełamany. Według ustawy Guizota (art. 4), „każda jednostka", która osiągnęła 18 rok życia [5]) i uzyskała na podstawie egzaminu *brevet de capacité,* ma prawo założyć prywatną szkołę powszechną. Nadzór szkolny rozciąga się tylko na budynek szkolny, higienę i ogólną moralność zgodnie z ogólnymi postanowieniami prawa. Co się tyczy publicznego szkolnictwa powszechnego, to Guizot był również przeciwny wszelkiej jednostajności. Art. 1 ustawy powiada, że początkowe nauczanie szkolne powinno się dostosować do miejscowych potrzeb i środków. Oczywiście, to postanowienie ustawy pozostało na razie bez żadnego wpływu na rozwój publicznego szkolnictwa powszechnego, które w ciągu XIX stulecia poszło właśnie drogą przeciwną — zupełnej jednostajności. Natomiast prywatne szkolnictwo powszechne — w postaci szkół, utrzymywanych przez kongregacje kościelne — stało się z czasem potęgą, która z powodzeniem zaczęła rywalizować ze szkolnictwem publicznym.

Konstytucja 1848 r. przejęła wolność nauczania do liczby proklamowanych przez się wolności. Tym razem rząd reakcyjny, rząd „przerażonego

---

[5]) Według ustawy Fallouxa postanowienie to zostało zmienione w sposób następujący: „Każdy Francuz, który osiągnął 21 rok życia...".

mieszczaństwa“ rozszerzył wolność nauczania na szkolnictwo średnie. Ustawa Fallouxa z r. 1850 zniosła monopol szkolny państwa w tym centralnym i najważniejszym zrębie napoleońskiego gmachu uniwersyteckiego. Każdemu Francuzowi, który osiągnął 25 rok życia i zdobył stopień bakałarza, ustawa Fallouxa (art. 60) przyznawała prawo założenia uczelni średniej, której uczniowie mogą przystępować do egzaminów na bakalaureat pod tymi samymi warunkami, co uczniowie państwowych liceów i komunalnych kolegiów *(collèges)*. Nadzór państwa ograniczał się i tutaj wyłącznie do spełniania pewnych ogólnych przepisów natury zewnętrznej. Chociaż ustawa Fallouxa prowadziła dalej rozwój, rozpoczęty przez ustawę Guizota, była jednak przeprowadzona w duchu przeciwnym. Wprowadziła ona z powrotem duchowieństwo do organów administracyjnych i do przydzielonych im rad oświecenia publicznego, a następująca po tym praktyka administracyjna popierała w wysokim stopniu szkolnictwo wyznaniowe, zwłaszcza od czasu, gdy Drugie Cesarstwo wznowiło dawne przymierze państwa francuskiego z Kościołem. Gdy w r. 1854 liczono w średnich szkołach katolickich 21 tysięcy uczniów (19% ogólnej liczby uczniów — 107.000 — wszystkich szkół średnich), to liczba ta w r. 1898 wzrosła do 67.000 (41% liczby ogólnej 162.000), natomiast w tym samym czasie liczba uczniów w prywatnych szkołach świeckich spadła z 42.000 w roku 1854 (39%) do 9.725 w r. 1898 (6%).

Co się tyczy szkolnictwa publicznego, to *Drugie Cesarstwo* stanowiło szczyt bezwzględnego eta-

tyzmu. „Uniwersytet“, który po r. 1830 pod rządami Wiktora Cousina, Guizota i innych liberałów umiarkowanych zaczął się rozwijać w samodzielne ciało, przeżył epokę bezsławnego i okrutnego ujarzmienia. Wszystkie niezależne umysły wydalono. Nauczanie filozofii na wydziałach i w liceach ograniczono do ostateczności. Zniesiono nieusuwalność i obieralność członków Najwyższej Rady Oświecenia Publicznego *(Conseil Supérieur de l'Instruction Publique)*, komitetów akademickich i nowo utworzonych komitetów departamentalnych. Nauczyciel ludowy został podporządkowany prefektowi, któremu też powierzono przewodnictwo w radzie departamentalnej. Jednostajność nauczania doprowadzono do ostatecznych granic. Tego okresu dotyczy znana anegdota o ministrze F o r t o u l, który spojrzawszy na zegar, miał się wyrazić: „teraz w całej Francji pisze się zadanie łacińskie“. Ten dawny wyznawca Saint-Simona odziedziczył po swej nauce z lat młodzieńczych nienawiść do liberalizmu, do „negatywizmu“ tkwiącego w wolności, a zachował zarazem wiarę w autorytet, lecz w autorytet cezarystyczny, który, niezwiązany z żadną tradycją, ma realizować dobrobyt narodów przez popieranie przemysłowego systemu gospodarczego. Stąd jego starania o rozwój szkolnictwa zawodowego i o unowocześnienie nauki w szkołach średnich, co doszło aż do rozwidlenia *(bifurcation)* liceów na kurs klasyczny i przyrodniczy.

Drugi, „liberalny“ okres Drugiego Cesarstwa dokonał zmiany również w polityce oświatowej rządu cesarskiego. Mianowany w r. 1863 ministrem

Wiktor Duruy spróbował uczciwie nawiązać swą praktykę administracyjną do liberalnej tradycji Guizota. Przez założenie *École des Hautes Études Supérieures* wniesiono do życia wydziałów naukowego ducha uniwersytetów niemieckich. Naukę filozofii podjęto na nowo. Aparat administracyjny uniwersytetu został znowu zeświecczony. Logika tradycji liberalnej i nacisk kół katolickich, które przekonały się, że lepiej jest posiadać własne, zupełnie samoistne, coraz bardziej kwitnące szkolnictwo, niż dzielić z państwem władzę w „Uniwersytecie", doprowadziły do tego, że postawiono na porządku dziennym rozszerzenie wolności nauczania również na szkoły wyższe. Upadek Cesarstwa przeszkodził temu, aby opracowany przez Duruy'a projekt ustawy uzyskał moc prawną. Podobną ustawę ogłoszono dopiero w r. 1875 jako pierwszą donioślejszą ustawę oświatową Trzeciej Republiki. Według tej ustawy, przyjętej przez większość nowego parlamentu, złożoną z katolików i liberałów, każdy Francuz po ukończeniu 25 lat życia uzyskał prawo założenia szkoły wyższej, która w razie jeżeli posiada taką samą liczbę profesorów ze stopniem doktora, jak wydziały państwowe, może przybrać nazwę *faculté libre,* a jeżeli posiada takie trzy fakultety — nawet *université libre.* Słuchacze takich prywatnych szkół wyższych mogli uzyskać stopnie bakałarza, licencjata i doktora przed komisjami egzaminacyjnymi państwowymi lub mieszanymi. Co prawda, w r. 1880 ograniczono znowu tę wolność nauczania wyższego o tyle, że cofnięto wolnym szkołom prawo do nazwy uniwersytetu i do nadawania stopni.

4.
WALKA O SZKOŁĘ NEUTRALNĄ

Z ostatecznym zniesieniem w r. 1875 monopolu oświatowego państwa zakończył się długi okres rozwoju szkolnictwa francuskiego. Obok szkolnictwa państwowego, „Uniwersytetu", istniało w początku Trzeciej Republiki szkolnictwo, zupełnie od państwa niezależne, zarazem jednak w sobie zamknięte i całkowicie rozbudowane, natchnione jednolitym duchem, „wolne", faktycznie kościelno-katolickie. Etatyzm szkolnictwa francuskiego był przez to zasadniczo ograniczony. Ale ograniczenie to miało charakter czysto zewnętrzny i mechaniczny, gdyż jego podłożem ideologicznym było abstrakcyjne pojęcie wolności, ujmowanej negatywnie. Ta wolność w stosunku do państwa, wyzyskiwana przez Kościół katolicki wyraźnie w sensie wolności nietolerancji, była jedynie odpowiednikiem tradycyjnego etatyzmu, którego mechanistyczny charakter otrzymywał wyraz w jej abstrakcyjnej negatywności. O ile etatyzm opierał się na zasadzie mocy, to wolność negatywna była przeniknięta duchem walki. Starcie pomiędzy obojgiem było ideologicznie uzasadnione i realnie konieczne, a to tym bardziej, im bardziej państwo się sekularyzowało i im skuteczniej szkolnictwo kościelne rywalizowało z państwowym.

Wprowadzenie przymusu szkolnego, które po Sedanie i Komunie Paryskiej odczuwane było przez wszystkie partie republikańskie jako rzecz pilna, a bronione było nawet przez dawnych sprzymie-

rzeńców Guizota (Thiers), rozpaliło walkę, która miała trwać przez całe następne ćwierćwiecze. Twórca republikańskich ustaw o szkole powszechnej z lat 1881 — 1887, Juliusz Ferry, słusznie nawiązywał wprowadzenie przymusu szkolnego do proklamowanego przez rewolucję prawa każdego dziecka do wykształcenia. Przymus szkolny opiera się, według Ferry'ego, na bezpłatności nauczania, jak również na jego neutralności. Znamienny jest tu znowu wyłącznie negatywny charakter, w jakim wszystkie te zasady rozumiał wielki przywódca demokratycznie kształtującego się liberalizmu. Przymus szkolny stanowił dla niego prawo społeczeństwa domagania się od każdego obywatela równego minimum tego samego wykształcenia ogólnego. Bezpłatność była dla niego równym prawem każdego obywatela do otrzymania minimum wykształcenia od społeczeństwa, reprezentowanego przez państwo. Neutralność była tylko abstrakcyjno-ogólną syntezą tych praw, osiąganą przez wyłączenie z nauki wszystkiego tego, co obywateli wzajemnie od siebie dzieli. Abstrakcyjnie ogólna równość, równość jednakowości była schematem filozoficznym tej klasyczno-demokratycznej teorii neutralności. Nie bez słuszności powiedział mówca partii katolickiej, Mgr. Freppel, w swych rozprawach parlamentarnych, że ta neutralność, rozumiana jako abstrakcyjno-ogólne minimum, upoważniałaby każdego ojca rodziny do żądania — z powołaniem się na wolność sumienia — aby wyłączyć z materiału nauczania wszystko to, co by uważał za sprzeczne z jego poglądem na świat, czy to wolnomyślicielskim,

czy komunistycznym. „Dokąd doprowadzi wtedy to postępujące zmniejszenie prawd, obowiązkowych do nauczania?“[6]).

Jak wiadomo, droga ta doprowadziła do gwałtownej walki rządu Trzeciej Republiki ze szkolnictwem katolickim. Bezpłatność publicznej szkoły świeckiej nie zdołała powstrzymać stałego wzrostu szkoły kościelnej. Liczba uczniów w szkolnictwie powszechnym kościelnym, która wynosiła w roku 1876/77 — 751.400 (około 15,9% ogólnej liczby uczniów szkół powszechnych), podniosła się w r. 1900/1901 do 1.377.600, co stanowiło 22,7% w stosunku do ogólnej liczby 5.526.800[7]). Zamiast funduszów, płynących z podatków, szkoły katolickie rozporządzały wyszkolonym ciałem nauczycielskim z wielu kongregacji kościelnych, pobierającym niewielkie, albo też nie pobierającym wcale wynagrodzenia. Partia radykalna, która chwyciła w końcu zeszłego stulecia ster państwa i utrzymała go aż do wybuchu wojny światowej, sądziła, że przez rozwiązanie kongregacyj i zakaz zatrudniania w szkołach prywatnych członków kongregacyj w charakterze nauczycieli zada szkolnictwu kościelnemu śmiertelną ranę.

---

[6]) Por. opis tej rozprawy parlamentarnej w ogłoszonej niedawno książce: A. Israël, *L'école de la République,* 1931, szczególnie str. 114—5.

[7]) W szkolnictwie średnim stosunek uczniów zakładów katolickich wynosił w roku 1900 około 50%, nie licząc szkolnictwa żeńskiego, gdzie stosunek ten przedstawiał się jak 75 : 25. Przytoczone w tym studium dane statystyczne wyjęte są z książki: A. Albaret, *L'enseignement public et privé* (1927).

Ustawy Waldeck — Rousseau'a i Combesa z lat 1901 i 1904, dotyczące kongregacyj, i ustawa o rozdziale kościoła od państwa z r. 1905 stanowiły szczytowe momenty ataków zeświecczonego państwa francuskiego na szkolnictwo kościelne. W okresie bezpośrednio następującym liczba uczniów w tym szkolnictwie poważnie się obniżyła: w r. 1908 osiągnęła stan najniższy — zaledwie 17,8% ogółu uczniów. W ciągu jednak dalszych dwóch lat odsetek ten wzrósł już do 18,6, a po wojnie światowej przekroczył stan z roku 1900 (w r. 1923: 23%) [8]).

Tak więc ostatecznie walka państwa przeciwko prywatnemu szkolnictwu kościelnemu była bezskuteczna. Nie udało się państwu francuskiemu ani go zniszczyć, ani wcielić do szkolnictwa publicznego, jak to potrafiło przeprowadzić państwo angielskie. Ale nawet w obrębie szkolnictwa publicznego walka o świecką szkołę, o którą tradycyjnemu etatyzmowi najbardziej chodziło, nie doprowadziła do ostatecznego wyniku. Według Juljusza Ferry'ego, świeckość szkoły oznacza trzy rzeczy: 1. niezależność szkoły od jakiegokolwiek autorytetu kościelnego i władzy kościelnej, 2. zupełne wyłączenie osób duchownych z nauczania jakichkolwiek przedmiotów w szkole, 3. zastąpienie nauki religii nauką moralności i obywatelstwa. Co się tyczy punktów 1. i 2., udało się państwu przeprowadzić świeckość szkolnictwa publicznego. Czy jednak

---

[8]) W szkolnictwie średnim stosunek prywatnego szkolnictwa kościelnego do publicznego wynosił w roku 1922 — 8 : 10, żeńskiego zaś 10 : 5,3.

udało mu się zastąpić w wychowaniu młodzieży religię przez niezależną etykę i naukę o państwie? Mimo, że francuska literatura podręcznikowa zdziałała cuda pod tym względem, na pytanie to nie można odpowiedzieć wyraźnie twierdząco. Jako pogląd na świat, idea laicizmu przeżywa dziś we Francji niewątpliwie ciężki przełom. Kierunek religijny staje się w uniwersytecie francuskim z każdym rokiem silniejszy, przede wszystkim na wydziale filozoficznym i prawniczym, gdzie tacy badacze jak Hauriou i Gilson zdobywają coraz większą popularność.

Byłoby błędem odmawiać wszelkiej skuteczności wysiłkom etatyzmu, który posługiwał się świeckością jako swym narzędziem. Bezpośredni swój cel — wychowanie pokolenia, wiernego nowej, demokratycznej formie państwa — niewątpliwie osiągnięto. Im bardziej jednak cel ten wydaje się dzisiaj zabezpieczonym, tym mniej pewnym staje się wewnętrznie sam etatyzm. Nawet myśliciele, przychylnie usposobieni dla idei świeckiego państwa, jak np. D. Parodi, który jest przecież wysokim urzędnikiem Ministerstwa Oświecenia, mówią teraz otwarcie o wewnętrznym niepowodzeniu obywatelskiej nauki moralności [9]). „Święty związek" *(union sacrée)* wojny światowej zadał wojującemu etatyzmowi w szkolnictwie cios śmiertelny, tak iż wznowienie go jest już chyba niemożliwe [10]). Byłoby

[9]) Por. jego książkę *La philosophie contemporaine en France*, 1924.

[10]) Tak wybitny prawnik i przekonany zwolennik demokratycznej formy państwa, jak Duguit wystę-

jednak mylne mniemanie, że to wolność nauczania obaliła etatyzm. Była ona raczej dialektycznym odpowiednikiem etatyzmu. Działały tu inne siły, i nowe idee zapanowały w kołach, które przed wojną hołdowały jeszcze etatyzmowi.

5.
POWSTANIE I WZROST POZYTYWNEJ WOLNOŚCI ZAKŁADÓW NAUKOWYCH WE FRANCJI

Taka całkiem nowa zasada zjawiła się w rozwoju szkolnictwa francuskiego w ostatnim dziesięcioleciu zeszłego wieku, wkrótce po dojściu zasady negatywnej wolności nauczania do swego rozkwitu w ustawach z lat 1878 i 1880. Można by tę nową zasadę nazwać pozytywną wolnością nauczania. Jej rozwój poszedł w szkolnictwie francuskim drogą wprost przeciwną niż przy zasadzie negatywnej: nie z dołu do góry, jak owa *liberté de l'enseignement*, lecz od szkół wyższych rozszerzała się stopniowo na publiczne szkolnictwo średnie, aby po wojnie opanować także szkolnictwo powszechne.

---

puje już od r. 1911 za zniesieniem ustawy Combesa o kongregacjach. Jego zdaniem, ustawa ta narusza ludzkie prawo zakonników i sprzeczna jest wskutek tego z prawodawstwem francuskim, opartym na ideach równości i wolności, nie mówiąc już o wielkiej służbie, jaką oddali narodowi zakonni bracia i siostry w czasie wojny światowej. Por. A l b a r e t, str. 161. Zresztą ustawa ta nie została rozpowszechniona na Alzację-Lotaryngię i nie jest po wojnie ściśle przestrzegana także w innych dzielnicach Francji.

Rozpoczęta w r. 1885 ustawą Gobleta a w okresie ministerstwa Poincarégo zakończona w r. 1896 reforma szkolnictwa wyższego połączyła wyodrębnione poprzednio od siebie wydziały, mające dotąd ciasno zawodowy charakter, w uniwersytety, w znaczeniu uczelni naukowych, nadała im osobowość prawną i obdarzyła je daleko idącą — między innymi i finansową — autonomią według wzoru niemieckiego. W przeciwieństwie do negatywnej wolności liberalizmu klasycznego ujęła wolność nauczania pozytywnie, jako autonomię szkolnictwa wyższego, przez którą rozumiano nie tylko niezależność od państwa, lecz i pozytywne własne prawa wykształcenia. Zadaniem państwa stało się prawne i materialne zabezpieczenie wolności naukowego badania i nauczania, zamiast, jak to było dawniej, traktowania szkolnictwa wyższego jako narzędzia do celów korzystnych ze stanowiska racji stanu [11]). Francuscy profesorowie prawa państwowego słusznie uważają tę reformę za punkt zwrotny w rozwoju szkolnictwa francuskiego [12]).

---

[11]) Według Liarda (dz. cyt., II, 305) E. Renan pierwszy we Francji rozumiał jasno myśl tej pozytywnej wolności nauczania w szkołach wyższych. Jeszcze w komisji Duruy'a w r. 1868 Renan przeciwstawił idei wolności w sensie prawa każdej jednostki do zakładania drobnej uczelni, przepojonej duchem nietolerancji i odgraniczającej się zazdrośnie od wszystkich inaczej myślących, — zasadą wolności, jaka tkwi u podstawy uniwersytetów niemieckich, „tych obszernych siedzib badania naukowego, otwartych dla wszystkich idej, gdzie wolność unieszkodliwia błąd i broni prawdy".

[12]) Por. Duguit, *Traité*, I, str. 466 i n. — Hauriou, *Principes du droit public*, 1910, str. 490/1.

Zapoczątkowana przez nią „funkcjonalna decentralizacja“ państwa w sprawach szkolnych musiała się z konieczności rozszerzyć ze szkolnictwa wyższego na inne części dawnego „Uniwersytetu“. O ile przed reformą z r. 1896 egzamin dojrzałości był najistotniejszą funkcją wydziałów, co więcej, jeszcze w początkach Trzeciej Republiki wiele prowincjonalnych wydziałów nie było niczym innym, jak komisjami, przed którymi zdawano egzaminy bakalaureackie, to teraz ścisły związek organizacyjny uniwersytetów z liceami stał się jednym z głównych kanałów, przez który funkcjonalna decentralizacja zaczęła przenikać także do szkolnictwa średniego. Im bardziej rozwijało się samoistne życie naukowe uniwersytetów, tym silniejszy stawał się wpływ uniwersytetów na szkolnictwo średnie. Egzaminy poczęły stopniowo zatracać swój jednostajny charakter, a im bardziej nauczanie w szkołach wyższych nastawiało się regionalistycznie, tym bardziej również w szkołach średnich, a przede wszystkim w utrzymywanych przez gminy kolegiach ustalała się tendencja dostosowania nauczania do potrzeb miejscowych. Połączenie funkcyj rektora „akademii“ z funkcjami rektora uniwersytetu doprowadziło z czasem do wzmocnienia wpływu zautonomizowanych uniwersytetów na całe podporządkowane akademiom szkolnictwo. A jeżeli i teraz rektor, jako urzędnik państwowy, jest mianowany przez Ministra Oświecenia (dekretem Prezydenta), to przecież wybiera go się zasadniczo z grona profesorów uniwersyteckich i za cichą zgodą rady uniwersytetu.

Wynik tego rozwoju został zadokumentowany *reformą szkolnictwa średniego,* przeprowadzoną już w r. 1902 przez Ministra Leyguesa. Dekrety z r. 1902 wzmocniły materialny i moralny autorytet dyrektorów liceów i kolegiów, którzy mieli być odtąd wybierani z grona docentów szkół wyższych, i wprowadziły dla tych zakładów system autonomii finansowej. Państwo zapewnia liceom pewną stałą sumę, zabezpieczającą nauczanie według przewidzianego planu, własnymi zaś funduszami liceów, wpływającymi z opłat pensjonarzy, dodatków gminy i innych zrzeszeń a mającymi służyć do nauki uzupełniającej, rozporządzają samodzielnie dyrektorzy, którym dopomagają nowoutworzone komitety zarządzające (w komunalnych kolegiach istniały już przedtem takie komitety, w których reprezentowane były miasto, departament i inne instytucje popierające).

Reforma z r. 1902 stanowiła zarazem krok stanowczy na drodze przezwyciężenia tradycyjnej jednostajności nauczania średniego. Wprowadzone przez Fortoula rozwidlenie nie było skierowane przeciwko jednostajności nauczania średniego. Było ono raczej próbą przeciwstawienia zwykłemu kursowi „liberalnemu“ kursu utylitarystycznego. Dlatego było ono z góry zdyskredytowane w opinii publicznej, i kurs przyrodniczy uważano stale za mniej wartościowy, mimo że dzięki staraniom zwolenników wykształcenia realnego udało się z czasem otworzyć abiturientom tego kursu dostęp do wydziałów przyrodniczych i technicznych. Reforma Leyguesa była jednak pozbawiona wszelkiego utylitaryzmu. Wprowadzone przez nią

czworakie rozwidlenie wykształcenia średniego *(latin - grec, latin - langues vivantes, latin - sciences, sciences - langues),* podział egzaminu dojrzałości na „pierwszą“ i „drugą“ część, podział klasy najwyższej, prowadzącej do pełnego bakalaureatu, na klasę filozoficzną i klasę matematyczną, wreszcie ugruntowanie myśli o jedności bakalaureatu szkoły średniej, mimo różnorodności dróg, do niego prowadzących — wszystko to było stanowczym zerwaniem z tradycyjnym uniformizmem szkoły średniej. Gdy po wojnie światowej podjęto w r. 1923 próbę wprowadzenia z powrotem jednostajnego kursu klasycznego, postępowe partie polityczne uzasadniały swoją opozycję przeciw tej próbie w sposób pedagogiczny już nie rozważaniami utylitarystycznymi, lecz potrzebą istotnej różnorodności średniego wykształcenia ogólnego. Upadek tej próby po zwycięstwie „bloku lewicowego“ w wyborach z r. 1924 ułatwił drogę do dalszego rozwoju zakorzenionego już systemu rozwidlenia w pewnego rodzaju system wyboru przedmiotów [13]), — co było pewną oznaką,

---

[13]) Tak np. wybór języka obcego jest już faktem w większości liceów i kolegiów. Nowe plany szkolne t. zw. oddziałów dyplomowych w liceach żeńskich (1928) wprowadziły wybór przedmiotów do planów nauczania w ostatnim roku. Wiele szkół średnich urządza z własnych funduszów uzupełniające dobrowolne nauczanie przedmiotów technicznych, przedmiotów egzaminu konkursowego w różnych szkołach wyższych specjalnych itd. Ręka w rękę z tym idzie zmniejszenie liczby godzin tygodniowych w planie przedmiotów obowiązkowych. Ostatnie poważne zmniejszenie tych godzin nastąpiło w r. 1930. („Journal officiel” z 28.IX. 1930 r.).

że i w średnim szkolnictwie francuskim tradycyjny etatyzm wypierany jest coraz bardziej przez pozytywną wolność nauczania.

Co się tyczy szkolnictwa powszechnego, to nowy rozwój ze szczególną siłą przejawił się przede wszystkim w szkolnictwie powszechnym wyższym *(enseignement primaire supérieur)*. Rosnące uprzemysłowienie gospodarstwa było drugą siłą, która od końca zeszłego stulecia zaczęła coraz mocniej rozluźniać etatyzm szkolnictwa publicznego. Doprowadziło ono do szybkiego rozwoju nader rozgałęzionego szkolnictwa zawodowego. W ciągu 30 lat (1892—1920) podporządkowania tego szkolnictwa Ministerstwu Handlu utworzył się specjalny aparat administracyjny szkolnictwa zawodowego (inspektorzy generalni, regionalni i departamentalni, z przydzielonymi im odpowiednimi komitetami), znacznie bardziej elastyczny od aparatu administracyjnego akademij i zmuszony od samego początku do współpracy z gminami, izbami handlowymi i rzemieślniczymi, a nawet ze związkami zawodowymi. Szkoły zawodowe we Francji pierwsze otrzymały własne komitety szkolne, w których przedstawiciele gospodarstwa i gminy odgrywają rolę kierowniczą, a kompetencja ich obejmuje także ukształtowanie nauczania. Gdy w r. 1920 szkolnictwo zawodowe zostało wcielone do Ministerstwa Oświecenia, zaczęło ono wywierać coraz większy wpływ również na wyższe szkolnictwo powszechne, podporządkowane rektorom akademij. Regionalistyczne nastawienie i miejscowe zróżnicowanie zawodowo ukształtowanych programów nauczania tej

ważnej gałęzi ustroju akademij wypiera coraz bardziej dawną jednostajność [14]).

Szkoła *powszechna początkowa* była ostatnią dziedziną, w której przeniknięcie nowego ducha doprowadziło do nowego prawodawstwa. Dopiero po wojnie, która nadzwyczajnie przyśpieszyła proces rozluźnienia tradycyjnego etatyzmu, doszło tu do szerszej reformy. *Dekrety z r. 1923* nie wprowadzają co prawda żadnej zmiany do tkwiącej w dziele Juliusza Ferry'ego trójjedni zasad: przymusu szkolnego, bezpłatności i świeckości szkoły powszechnej. Stwarzają jednak zasadnicze przeobrażenie charakteru nauczania początkowego, któremu obok idei ojczyzny przyświeca już także idea pracy. Nowe programy, które dążą do wychowania nie tylko abstrakcyjnego „obywatela", lecz i konkretnego „pracownika", a wprowadzając metodę aktywną, stosują materiał wiedzy do indywidualnej osobowości dziecka, torują drogę regionalnego zróżnicowania nauki w szkołach powszechnych, co popierane jest bardzo silnie przez wzmagające się coraz potężniej w najnowszej pedagogice francuskiej nastawienie regionalistyczne [15]). W nowych programach, które po raz pierwszy w dziejach szkolnictwa francuskiego oznaczone są przez Ministra wyraźnie jako wytyczne a nie wzory do obowiązkowego odtworzenia, wzywa się nauczyciela do spożytkowania

---

[14]) Por. wyborną rozprawę: Hippolyte Luc, *Vocational Education in France* w „Educational Yearbook" za r. 1928, Nowy York, 1929.

[15]) Por. P. Lapie. *La pédagogie française*, wyd. II, 1925.

materiału miejscowego, co prawda z jednym ważnym wyjątkiem: w sprawie używania miejscowej gwary w szkole powszechnej państwo pozostaje, jak dawniej, nieubłagane. Że jednak nowy duch stopniowo przełamuje potęgę dawnej tradycji, widać może najlepiej z wielkiej radości, jaką sprawiła jednemu z inspektorów szkolnych jego podróż inspekcyjna w jednym ze wschodnich departamentów: ku własnemu zdumieniu przekonał się, że większość nauczycieli jego okręgu nie skopiowała urzędowego rozkładu nauki, lecz go przerobiła, a wielu z nich ułożyło nawet własny plan [16]).

6.
PRZENIKNIĘCIE ŻYWIOŁU SPOŁECZNEGO DO FRANCUSKIEGO USTROJU SZKOLNEGO

Do ograniczenia etatyzmu szkolnictwa francuskiego prowadził także wewnętrzny rozwój umacniającej się demokratycznej formy państwa. Potwierdził się tu pogląd, że demokracja nie jest absolutnym panowaniem jakiejś rzekomo gotowej i danej woli ludu, lecz jest zaprzeczeniem wszelkiego absolutyzmu, panowaniem tolerancji czyli „suwerennością prawa", pod którego jedynie władzą naród, gospodarczo i duchowo zróżnicowany, może swą wolę powszechną, istniejącą tylko jako zadanie, zdobywać i kształtować. Kanałem, przez który zasada prawa przeniknęła do szkolnictwa publicz-

[16]) Por. „Revue Pédagogique", 1925, str. 138.

nego Trzeciej Republiki, był sięgający jeszcze czasów Uniwersytetu Napoleońskiego system komitetów, przydzielonych do wszystkich urzędów wykonawczych. Jak już powiedziano wyżej, przeprowadzona w początkach Drugiego Cesarstwa przez Fortoula reorganizacja aparatu administracyjnego w szkolnictwie stworzyła również — obok zbierającej się pod przewodnictwem Ministra Najwyższej Rady Oświecenia Publicznego i przydzielonych rektorom 16 „akademij“ Rad Akademickich — Rady Departamentalne szkolnictwa powszechnego, zasiadające pod przewodnictwem prefekta. Zniesiono jednak zarazem nieusuwalność i obieralność niektórych kategorji członków — zwyczaj, który zaczął się był utrwalać za monarchii liberalnej Ludwika Filipa.

Jednym z pierwszych czynów Trzeciej Republiki na polu oświecenia publicznego była reorganizacja Najwyższej Rady Oświecenia Publicznego, jako instytucji w większości swych członków obieralnej. Według ustawy z r. 1880 Najwyższa Rada składa się z 9 radców, mianowanych przez Prezydenta Republiki spośród wysokich urzędników oświatowych, 5 członków Instytutu Francuskiego, wybranych przez sam Instytut, 20 profesorów szkół wyższych, wybranych przez własne grona, 10 przedstawicieli liceów i kolegiów, 6 członków szkolnictwa powszechnego, 4 członków szkolnictwa prywatnego. Ponieważ Minister prawie we wszystkich sprawach ogólnych i w wielu bieżących sprawach polityki szkolnej musi zasięgnąć opinii Najwyższej Rady, stała się ona z czasem niezależnym od rządu

organem sprawiedliwości administracyjnej w sprawach szkolnych, gwarantującym w coraz wyższej mierze nieusuwalność członków grona nauczycielskiego, wykonywanie ustaw oświatowych przez urzędników państwowych i wolność szkolnictwa prywatnego.

Według tej samej zasady współpracy członków z nominacji i z wyboru zreorganizowano także Rady Akademij i — na podstawie ustawy z roku 1886 — Rady Departamentalne. Element obieralny w Radach Departamentalnych został w r. 1901 wzmocniony, tak iż członkowie z wyboru stanowią tam już dzisiaj większość. W ciągu wieku XX, a zwłaszcza po wojnie Rady Departamentalne zyskiwały coraz większy wpływ na mianowanie i awansowanie członków grona nauczycielskiego i silnie ograniczyły znaczenie prefekta, pod którego przewodnictwem odbywają posiedzenia. O znaczeniu, jakie zdobyli w systemie analogicznych Rad szkolnictwa zawodowego przedstawiciele życia gospodarczego, była już mowa wyżej. Jeżeli się nadto uwzględni rady poszczególnych uczelni — uniwersytetów i fakultetów, szkół średnich, zakładów kształcenia nauczycieli i szkół powszechnych wyższych [17]), trzeba będzie przyznać, że państwu francuskiemu za Trzeciej Republiki udało się w szero-

---

[17]) Według wniesionego w r. 1927 do parlamentu projektu ustawy również szkoły powszechne miały otrzymać własne rady szkoły. Gdyby ten projekt miał się stać ustawą, — co, o ile nam wiadomo, dotychczas się nie stało, — reforma ta, wieńcząca system rad, stanowiłaby decydujące podważenie etatyzmu.

kiej mierze wciągnąć społeczeństwo do zarządu szkolnictwa. Wyparcie pierwotnego etatyzmu przez „funkcjonalną decentralizację“ szło ręka w rękę z ograniczeniem biurokratycznego aparatu administracyjnego w szkolnictwie przez przenikający go z góry do dołu system rad jako pewnego rodzaju kanałów, przez które czynnik społeczny coraz bardziej przenikał do abstrakcyjnego rusztowania państwa centralistycznego i oganizował go, jako też konkretyzował od wewnątrz.

Proces ten byłby niemożliwy, gdyby pracownicy szkolnictwa nie zrzeszyli się w tym czasie w potężne związki. Jeszcze w r. 1880 musiał Minister zażądać zrzeszenia się nauczycieli w drodze służbowej (rozporządzenie z 5 czerwca 1880 r.) — w postaci dorocznie zwoływanych konferencji okręgowych, na których miano rozpatrywać zagadnienia z teorii i praktyki pedagogicznej. W 20 lat później stan ten uległ zupełnemu przeobrażeniu. Duch zrzeszeniowy, który na przełomie obu wieków ogarnął społeczeństwo francuskie, udzielił się także członkom francuskiego „Uniwersytetu“ na wszystkich stopniach. Nauczyciele, zjednoczeni z początku w „Amicales“ poszczególnych okręgów i departamentów, zrzeszyli się w r. 1906 w *Fédération des Amicales d'institutrices et des instituteurs publics de France,* która po wojnie światowej przystąpiła do C. G. T. *(Confédération Générale du Travail),* przybierając nazwę *Syndicat National d'instituteurs.* W tym samym mniej więcej czasie (1904) zrzeszyli się również profesorowie liceów w *Fédération Nationale,* a za ich przykładem poszły wkrótce i inne

kategorie ciała nauczycielskiego szkół średnich. Obok tych związków ogólno-państwowych, opierających się na „Amicales“ poszczególnych zakładów i ich regionalnych zjednoczeniach *(Amicales de l'Académie),* powstała wielka liczba związków, obejmujących określoną kategorię nauczycieli *(Fédération des professeurs d'histoire* itp.). Ruch ten ogarnął także profesorów szkół wyższych.

Aż do wojny rząd był usposobiony nieprzychylnie dla ruchu zawodowego w obrębie „Uniwersytetu“, jak zresztą w ogóle kwestionował prawo urzędników do tworzenia związków zawodowych. Wojna światowa dokonała jednak i pod tym względem wielkiej zmiany. Przedstawiciele nauczycieli, których większość w radach departamentalnych składa się dzisiaj z członków *Syndicat National,* odgrywają coraz większą rolę w obradach i uchwałach tych zrzeszeń, tak iż ich wpływ na codzienne życie szkolnictwa powszechnego jest nader wielki. Ba, ostatnie lata wprowadziły istotną zmianę w praktyce mianowania i awansowania nauczycieli. Jak dawniej, o posunięciu nauczyciela decyduje inspektor akademii na wniosek inspektora szkolnego. Zasięgnięcie opinii miejscowego związku zawodowego stało się już jednak powszechnym i stałym zwyczajem, tak iż inspektor akademii jest faktycznie związany opinią korporacji nauczycielskiej. „Jeszcze parę miesięcy, a może parę tygodni, — woła jeden z namiętnych przeciwników tego najnowszego rozwoju — a będzie można powiedzieć, że publiczne szkolnictwo powszechne w każdym departamencie jest pod zarządem C. G. T. albo C. G. T. U. przy

tyleż uprzejmej co i nieuwzględnianej *(effacée)* współpracy przedstawiciela ministra, któremu godność inspektora akademii przysługiwać będzie nadal już tylko formalnie“ [18]).

7.
ZAGADNIENIE SZKOŁY JEDNOLITEJ WE FRANCJI

Choćby ta charakterystyka stanowiska państwa w szkolnictwie publicznym dzisiejszej Francji była przesadzona, to jednak jest bardzo znamienna. W ciągu 120 lat, jakie upłynęły od założenia Uniwersytetu Napoleońskiego, stan szkolnictwa francuskiego zasadniczo się zmienił. Ograniczony na zewnątrz przez całkowicie rozwinięte i swej wewnętrznej siły świadome szkolnictwo prywatne, usamodzielniony wewnętrznie przez daleko sięgającą autonomię swych poszczególnych członków, wyłamany w swym aparacie administracyjnym przez różnorodne siły społeczeństwa współczesnego spod panowania biurokracji, Uniwersytet Francuski zatraca obecnie z każdym rokiem owe rysy centralistycznego i mechanistycznego etatyzmu, które jeszcze przed 50 laty zdawały się cechować jego właściwą istotę i do dzisiaj są silnie zwalczane przez francuskich reformatorów szkolnych. Pod nie-

---

[18]) Por. Albaret, l. c., str. 91. — Zob. także art. F. Pecauta o kształceniu nauczycieli we Francji w „Educ. Yearbook” za r. 1927, N. York 1928, str. 499.

jednym względem jest on bliższy planów pierwszego okresu rewolucji, np. projektowi ustroju szkolnictwa wielkiego żyrondysty Condorceta, aniżeli tej rzeczywistości, jaką stworzył Pierwszy Konsul rewolucji jakobińskiej. Ostatni rozwój szkolnictwa francuskiego, idący, jak wiadomo, pod znakiem wymarzonej przez Condorceta *szkoły jednolitej,* jest wystarczającym tego dowodem. Uprzytomnijmy sobie krótko na zakończenie tę aktualną problematykę szkolnictwa francuskiego. Przecież dziejów, stanowiących przedmiot naszego opisu, nie należy szukać jedynie w faktach, zwłaszcza przestarzałych faktach ustaw i instytucyj. W znacznie wyższej mierze żyją one w problematyce współczesności, w wyzwalających i twórczych czynach i dopiero z ich stanowiska stają się zupełnie zrozumiałe.

Że bezpłatność nauczania powszechnego stanowi początek bardzo daleko sięgającego rozwoju, to słusznie przeczuwali przed 50 laty zarówno zwolennicy jak i przeciwnicy ustawy Juliusza Ferry [19]). Ażeby jednak bezpłatność ta mogła wejść do programu realnej polityki, trzeba było przedtem całkowicie rozbudować szkolnictwo powszechne i zbliżyć je w wyższych klasach faktycznie do szkolnictwa

---

[19]) Gdy podczas rozpraw w izbie w r. 1880 Paweł Bert bronił projektu ustawy Ferry'ego w ten sposób, że obowiązkiem państwa demokratycznego jest zapewnienie każdemu dziecku minimum wykształcenia, zawołano mu z prawicy: „Powinnibyście żądać także bezpłatności szkół średnich", na co ten przy aprobacie lewicy odrzekł: „Nadejdzie dzień, kiedy i tego zażądamy". Por. Israel, l. c., str. 17.

średniego, nadto ujęcie zadań państwa w sprawach oświaty przez partie polityczne musiało ulec zasadniczej zmianie. To się też dokonało w początkach nowego stulecia, gdy L. Bourgeois, C. Bouglé, Ch. Gide i L. Duguit opracowali i uzasadnili ze stanowiska socjologicznego, ekonomicznego i prawnego teorię *solidaryzmu,* którą przyjęły do swego programu oświatowego stojące u steru państwa partie radykałów i radykalnych socjalistów [20]). Według koncepcji solidaryzmu państwo występuje w sprawach oświaty nie jako czynnik władzy *(état - puissance),* lecz jako obrońca prawa *(état - droit),* mianowicie prawa każdego osobnika do odpowiedniego dla niego wykształcenia, czemu, z drugiej strony, odpowiada takiż sam obowiązek społeczeństwa. To wzajemne zobowiązanie wszystkich członków społeczeństwa względem siebie, które tkwi u podstawy prawa jednostki do wykształcenia, a które E. Durkheim próbował uzasadnić przez fakt „zróżnicowanego podziału pracy", stanowi o istocie solidaryzmu, zastępującego ideę nieokreślonego braterstwa. Dwie inne zasady

---

[20]) Por. Bourgeois, *Solidarité,* 1906. — C. Bouglé, *Le solidarisme,* 1914. — Ch. Gide et Ch. Rist, *Histoire des doctrines économiques,* 1909, rozdz. V. — L. Duguit, *L'état le droit objectif et la loi positive, 1901. — Le droit social, le droit individuel et la transformation de l'Etat,* 1908. — Henri Michel *(L'idée de l'Etat)* uczynił ciekawą próbę nawiązania ruchu nowoliberalnego zarówno do pierwotnej tradycji rewolucji francuskiej jak i do tradycji francuskiej filozofii personalistycznej (Ch. Renouvier).

klasycznego liberalizmu zostają przy tym również rozszerzone i pogłębione. Z jakiejś gotowej substancji, która mieszaniu się państwa do prywatnego życia obywatela może stawiać tylko negatywne granice, wolność staje się pozytywnym jądrem osobowości ludzkiej, rozwijającej swe dyspozycje twórcze, a równość traci swój charakter formalistyczny i sztywny i staje się „równością szans", która nie jest już obojętna względem wielorakości przyrodzonych i społecznych różnic między ludźmi, lecz stara się je uwzględnić.

To nowe, dynamiczne ujęcie zasad liberalizmu miało olbrzymią doniosłość dla polityki szkolnej [21]). Doprowadziło ono do wyznaczenia polityce szkolnej państwa podwójnego zadania: od strony jednostki — rozwój osobowości dziecka przez zapewnienie mu wykształcenia, które odpowiada jego zadatkom i z którego przeto może mieć największą korzyść; od strony społeczeństwa — postawienie każdego na należnym mu miejscu w społeczeństwie i osiągnięcie przez to możliwie największego rozwoju wszystkich drzemiących w społeczeństwie sił.

O ile bezpłatność nauczania szkolnego mogła się dotychczas ograniczać do „minimum wykształcenia", to nie było to już możliwe nadal. Rzecz ciekawa, jak szybko udało się rozwiązać tę sprawę. W r. 1925 przystąpiono do reorganizacji bardzo zawiłej do tej pory instytucji stypendiów na podstawach państwowych [22]). W r. 1928 zniesiono opłaty

---

[21]) Por. § 2 rozdz. I tej książki.

[22]) W r. 1927 — 20.000 uczniów liceów i kolegiów

szkolne w t. zw. mieszanych szkołach średnich [23]). W tej samej drodze ustawy finansowej — przez pokrycie odpowiedniego niedoboru w budżecie Ministerstwa Oświecenia — wprowadzono powszechną bezpłatność nauczania w najniższej (6) klasie szkół średnich, a w każdym następnym roku rozszerzano ją i na wyższą klasę (w 1935 r. wprowadzenie bezpłatności nauczania było dokonane). W ten sposób rozpoczęto we Francji wprowadzanie szkoły jednolitej. Albowiem zasady „doboru różnicującego“ i organicznego zjednoczenia szkolnictwa wynikają z bezpłatności nauczania średniego, dostępnego teraz dla wszystkich warstw narodu, z taką samą koniecznością, z jaką 50 lat przedtem

---

(z ogólnej liczby 150.000) korzystało z rozmaitego rodzaju stypendiów (stypendia na naukę, stypendia pełne i częściowe na internat). Poza tym istnieje wielka liczba stypendiów na utrzymanie w szkolnictwie zawodowym i wyższym powszechnym. O konkursach na stypendium, zasadach podziału stypendiów, nader charakterystycznym składzie komisji stypendyjnych departamentalnych (prefekt, inspektor Akademii, przedstawiciele nauczycieli, organizacyj przedsiębiorców i robotników) itd. por. „Educ. Yearbook" za r. 1925, N.-York, 1926, str. 154 i n.

[23]) W r. 1926 liczono 50 kolegiów i 2 licea, z którymi była połączona wyższa szkoła powszechna, i 7 kolegiów, przy których istniała szkoła techniczna. Jak we wszystkich wyższych szkołach powszechnych, tak i w tych szkołach powszechnych nauka była bezpłatna. Nauczyciele i programy nauczania wspólnych przedmiotów, byli w miarę możności ci sami: jest to dowód, jak dalece szkolnictwo średnie po uzyskaniu w r. 1902 autonomii przełamało dawny centralizm i uniformizm.

przymus nauczania powszechnego spowodował jego bezpłatność i „neutralność“ [24]).

Co się tyczy doboru uczniów, to francuska opinia publiczna osiągnęła zupełną zgodę co do dwóch punktów: 1. Dobór powinien być dokonany na podstawie kombinacji trzech metod: uwzględnienia postępów dziecka w szkole powszechnej *(le livret scolaire)*, egzaminu z jego wiadomości *(l'examen de connaissances)* i psychologicznego badania inteligencji *(la méthode des tests)*, którego zadanie ma charakter przede wszystkim negatywny (wyłączenie dzieci anormalnych i dobór wyjątkowo zdolnych). Wysunięcie świadectwa szkoły powszechnej powinno ograniczyć tradycyjny formalizm francuskiego systemu egzaminów. 2. Dobór ma być różnicujący, przez co większość dzieci nie jest, jak dawniej, usuwana od dalszego kształcenia się, lecz każde dziecko skierowuje się do tego rodzaju szkoły, który najbardziej odpowiada jego zdolnościom. Dobór różnicujący zajmuje przeto w szkole jednolitej miejsce dawnej obowiązkowości. Szkoła powszechna ze związaną z nią szkołą dokształcającą, trwającą do 18 roku życia, stanowi obecnie to minimum wykształcenia, które należy zapewnić każdemu młodocianemu.

---

[24]) Ten wniosek łańcuchowy: *gratuité-sélection-refonte du système scolaire*, jak również faktyczne ilustracje tego wniosku przedstawił dobrze R i c h a r d w „Educ. Yearbook“ za r. 1927, N.-York 1928, str. 105 i n. — Wyczerpujące przedstawienie problematyki szkoły jednolitej zob. V ö l c k e r, l. c., rozdz. VII. — Przedstawienie tej sprawy z postępowego stanowiska katolickiego: A. B a s t i a n e l l i, „Politique“, 1930, zesz. 5.

Z różnicującego doboru uczniów wynika z konieczności system różnicowanej szkoły jednolitej, w której wszystkie istniejące już rodzaje średniego wykształcenia mają być zjednoczone w organiczną całość. Uproszczenie struktury i wzajemne dostosowanie a nie niwelacja, ujednolicenie a nie jednorodność — oto powszechne hasło, które jest wystarczającym dowodem, jak dalece wyzbyto się we Francji tradycyjnego centralistycznego etatyzmu. O ile szkoła jednolita będzie we Francji wprowadzona, będzie ona z pewnością stanowiła dalszy stanowczy krok na drodze przezwyciężenia etatyzmu w szkolnictwie. Według ujęcia francuskich reformatorów szkolnych, zadanie szkoły jednolitej polega na wchłonięciu różnorodności duchowych treści narodu i różnorodności zawodów współczesnego społeczeństwa. Na miejsce dawnej „neutralności" jako tego samego materiału wiedzy jednorodnego wykształcenia ogólnego występuje więc idea pełni i organicznej całości, dla której ogólność wykształcenia polega nie na jednakowym materiale wiedzy, lecz na jakości przyswojenia sobie różnorodnego materiału. Prawo bezwładności dawnego „Uniwersytetu" działa jeszcze tak silnie, a różnorodność interesów, których dotknie powszechne „przetopienie" ustroju szkolnego, jest tak wielka, że pełnej realizacji szkoły jednolitej należy oczekiwać dopiero w dalszej przyszłości. Na razie trzeba będzie pójść drogą wzajemnego dostosowania już istniejących rodzajów szkół, stworzenia nowych typów szkolnych i popierania miejscowych wysiłków w kierunku reformy. Ale już teraz

szkoła jednolita okazuje się we Francji potężnym czynnikiem dalszej decentralizacji szkolnictwa, a nie czynnikiem niwelującego etatyzmu, jakby się tego mogło spodziewać na pierwszy rzut oka [25]).

Urzeczywistnieniu szkoły jednolitej stoi jednak na przeszkodzie jeszcze inne, doniosłe zagad-

---

[25]) Nie wchodząc w szczegóły najnowszej praktyki, odnotujemy tu tylko następujące charakterystyczne objawy obecnego rozwoju szkolnictwa francuskiego w kierunku szkoły jednolitej: 1. Zrównanie planów lekcyjnych w szkole powszechnej i klasach elementarnych szkoły średniej, zarazem stopniowe zastępowanie nauczycieli klas wstępnych w tych szkołach przez nauczycieli szkół powszechnych, dzięki czemu reforma szkolna z r. 1923, przeprowadzona w duchu decentralizacji, rozciągnięta jest obecnie również na klasy elementarne liceów i kolegiów. 2. Rozwój szkolnictwa dokształcającego *(Cours Complementaires)* i stworzenie możności przechodzenia zdolniejszych uczniów z *Écoles primaires supérieures*, z *Écoles pratiques* a nawet z *Cours complementaires* do średnich klas liceów i kolegiów. 3. Dopuszczanie szczególnie zdolnych absolwentów seminariów nauczycielskich *(écoles normales)* do studiów wyższych, wskutek czego przełamuje się monopol egzaminu bakalaureackiego do studiów w szkołach wyższych. 4. Rozpoczęte już obejmowanie szkolnictwa zawodowego przez administrację „akademij", co pociągnie za sobą dalsze wzmocnienie regionalistycznego nastawienia całego podwładnego akademiom szkolnictwa. 5. Podniesienie obowiązku szkolnego (już za rządów Frontu Ludowego) do 14 r. życia oraz organizacja nowej, wyższej klasy szkoły powszechnej jako klasy, łączącej kształcenie ogólne z przysposobieniem zawodowym. — Zamiana dawnej nazwy *Ministère de l'Instruction Publique* na *M. de l'Education Nationale* wyraża i podkreśla ów rozwój.

nienie, mianowicie sprawa stosunku prywatnego szkolnictwa wyznaniowego do szkolnictwa publicznego [26-a]). Bezpłatność średniego szkolnictwa publicznego pociągnie za sobą silne obniżenie szkolnictwa prywatnego. Z drugiej strony, ścisłe przeprowadzenie doboru uczniów w szkolnictwie publicznym zamieni szkołę prywatną w jeszcze większym stopniu na szkołę stanową dla warstw zamożnych, a zarazem na „szkołę dla niezdolnych". Perspektywy tej słusznie obawiają się koła katolickie i jest to trafna strona zarzutów, skierowanych przeciwko szkole jednolitej, jako nowemu „ukrytemu monopolowi szkolnemu". Chociaż wśród zwolenników szkoły jednolitej „duch jakobiński" bywa jeszcze dość silny, to jednak z odpowiedzialnych kół dzisiejszej większości rządowej nikt chyba nie myśli poważnie o tym, żeby można było znieść wolność nauczania. Z drugiej jednak strony, coraz bardziej powszechnę staje się przekonanie, że *liberté de l'enseignement* w dawnym znaczeniu utrzymywać się nadal nie może. Nowa sytuacja wymaga też nowego, konkretniejszego ujęcia wolności nauczania, radykalniejszego objęcia szkolnictwa prywatnego przez publiczne bez zatracania przez pierwsze zdobytej w długiej walce samodzielności. Kiedy i w jakiej

---

[26-a]) W 1933 r. szkolnictwo katolickie liczyło 5 wyższych uczelni z 5.000 studentów, 825 szkół średnich ze 150.000 uczniów, 11.000 szkół powszechnych z 855.000 uczniów a nadto jeszcze 429 szkół powszechnych wyższych, 72 seminariów nauczycielskich, 288 szkół zawodowych i kilkaset przedszkoli. Por. Year Book of Education, London, 1934, str. 934.

formie osiągnięte będzie to zjednoczenie szkolnictwa państwowego i wyznaniowego w szkolnictwo doprawdy *publiczne*, w którym dawne przeciwieństwa będą połączone i zniesione — na to pytanie nie można jeszcze dzisiaj dać odpowiedzi. Wielu jeszcze rzeczy należy przed tym dokonać ze strony państwa, jak też Kościoła. Należy przed tym gruntownie przezwyciężyć „jakobińską neutralność" i kościelną nietolerancję i dopiero wtedy będzie można znaleźć rozwiązanie zadowalające dla obu stron.

Na szczęście objawy w tym kierunku są już dość liczne. Pierwszy powojenny projekt szkoły jednolitej, opracowany w rowach strzeleckich przez t. zw. *„Compagnons de l'Université Nouvelle"* pozwala poznać nowe żywione przez „Union Sacrée" pokojowe stanowisko świeckich reformatorów szkolnych względem szkolnictwa wyznaniowego [26]). „Compagnons" są skłonni do przyznawania szkolnictwu wyznaniowemu zasiłków państwowych pod warunkiem, że podporządkuje się ono technicznemu i pedagogicznemu nadzorowi państwa, nie naruszającemu jednak jego swoistych właściwości. Z drugiej strony, od dostojników kościoła francuskiego, którzy jeszcze przed 50 laty tak silnie zwalczali prawo takiej kontroli i przymus szkolny, słyszy się dzisiaj całkiem inne słowa. „Państwo — pisze biskup z Agen [27]) — ma w stosunku do szkolnictwa prawa, których nikt z nas nie będzie zaprze-

---

[26]) „L'Université Nouvelle" 1919, 2 t.

[27]) „Correspondent" z 10.III 1923 (przytoczone przez A l b a r e t a, l. c., str. 74/5).

czał. Może ono i powinno wymagać od wszystkich uczelni trzymania się pewnych przepisów higieny, jak również zatrudniania tylko kompetentnych sił. Jego obowiązkiem jest ochrona uczniów od antynarodowych i antyspołecznych doktryn, popieranie nauczania na wszystkich stopniach, może ono, a nawet, jeśli chcecie, powinno ogłosić minimum obowiązkowego wykształcenia szkolnego. Jeżeli to uważa za stosowne, powinno także założyć urzędowe szkolnictwo i zarządzać nim, zamiast pozostawiać troskę o to wyłącznie gminom, zrzeszeniom i osobom prywatnym. Tylko nie powinno przy tym zapominać, że te jego prawa ograniczone są przez wyższy i zasadniczy obowiązek, obowiązek przychodzenia z pomocą rodzicom, którzy są przecież pierwszymi wychowawcami swych dzieci, i uzupełnienia tego dzieła wychowania dla największego dobra wszystkich". Co prawda ustęp ten znajduje się w artykule, który zwalcza najusilniej bezpłatność szkoły średniej i szkołę jednolitą. Że takie nieprzejednane stanowisko względem reformy, będącej, jakeśmy pokazali, dojrzałym owocem pięćdziesięcioletniego rozwoju, zaczyna się w kołach katolickich zmieniać, tego dowodzi przytoczona wyżej (uw. 24) rozprawa A. Bastianelliego, która stanowi ciekawą próbę pogodzenia nieuniknionej reformy z daleko idącą wolnością nauczania. Ujęcie Bastianelliego zgodne jest w zasadniczych rysach ze stanowiskiem „Compagnons". Jest też ono chyba jedynie możliwym rozwiązaniem tego trudnego zagadnienia.

Cały wyżej przedstawiony rozwój szkolnictwa francuskiego jest poręką, że urzeczywistnienie szkoły jednolitej nie może stanowić przywrócenia szkolnego monopolu państwa. W drodze monopolu najmniej jest możliwe osiągnięcie w obrębie jednolitego ustroju szkolnego tej różnorodności, która stanowi jego właściwą istotę a może być osiągnięta jedynie przez jak najbardziej czynny współudział w zarządzie szkolnictwa ze strony samego społeczeństwa w postaci instytucji samorządowych, zawodowych, religijnych i innych. Albo „szkoła jednolita" nie będzie zrealizowana wcale, albo będzie dalszym ciągiem i udoskonaleniem tego procesu przenikania do szkoły państwowej sił społecznych, procesu, który rozpoczął się we Francji po ostatecznym zburzeniu państwowego monopolu szkolnego. Włączenie szkoły prywatnej do ustroju szkolnictwa państwowego z zachowaniem całej jej samodzielności staje się nieodwłocznym zadaniem dnia dzisiejszego. Mimo całej swej trudności (a wszelki wzrost wolności stanowi także wzrost trudności, podlegających rozwiązaniu) zadanie to nie jest nierozwiązalne. Nierozwiązalne dla dawnego abstrakcyjnego państwa, przeciwstawiającego się społeczeństwu i kierującego się zasadami racji stanu, rozwiązalne jest w zupełności dla państwa, podporządkowującego swą potęgę górującej sile prawa. Tym bardziej, że występując jako przedstawiciel prawa, a nie określonej doktryny, mającej być narzędziem potęgi państwowej, państwo w obrębie swego własnego ustroju szkolnego coraz bardziej urzeczywistnia zasady decentralizacji, wielopostaciowości i autonomii

szkoły. Przeprowadzana obecnie reforma szkolnictwa francuskiego stanowi w ten sposób zakończenie stuletniego z górą procesu jej rozwoju. Trzecia Republika wyczerpała już, widać, ostatecznie tradycję Uniwersytetu Napoleońskiego i jej polityka oświatowa coraz bardziej łączy się z tradycją Rewolucji Francuskiej, która swe najbardziej klasyczne ucieleśnienie otrzymała w znakomitym projekcie Condorceta, broniącym równocześnie i jednolitości ustroju szkolnego, i jego autonomii, niezależności od władzy wykonawczej podobnie do władzy sądowej.

8.

PAŃSTWO ANGIELSKIE JAKO POMOCNIK SPOŁECZEŃSTWA W PIERWSZYM OKRESIE SWEJ POLITYKI SZKOLNEJ

Rozwój szkolnictwa w Anglii w ciągu ostatniego stulecia stanowi jaskrawe przeciwieństwo do rozwoju szkolnictwa francuskiego w tymże okresie. Punktem wyjścia rozwoju angielskiego była *zupełna niezależność szkoły od państwa.* W początku XIX stulecia ustrój szkolny Anglii składał się z dwóch starodawnych uniwersytetów (Oxford i Cambridge), niewielkiej liczby szkół społecznych *(public school),* żyjących tak, jak uniwersytety, z dochodów należącego do nich i przeznaczonego na ten cel majątku i zarządzanych zgodnie ze statutami i zapisami ich założycieli, wreszcie z szeregu szkół prywatnych wyższego typu i szkół początko-

wych dla ludu [28]). Szkoła początkowa, o bardzo niskim poziomie i nie obejmująca nawet piątej części dzieci w wieku szkolnym, była w rękach prywatnych towarzystw oświatowych, które ją założyły. Kierowniczą rolę odgrywały tu dwa wielkie towarzystwa religijno-oświatowe: anglikańska *National Society* i niekonformistyczna *British and Foreign School Society*. Jak wszystko w Anglii, tak i szkoła formalnie podlegała parlamentowi, ale parlament wcale się nie mieszał do spraw szkolnych i do r. 1832 nie asygnował ani grosza na potrzeby oświatowe kraju. Ani państwo, ani samorządy miejscowe nie posiadały żadnych organów zarządu szkolnictwa, które znajdowało się w stanie zupełnego chaosu. Obie partie polityczne były zgodne co do tego, że państwo nie powinno wtrącać się do szkolnictwa: konserwatyści uważali, że oświata ludowa jest zadaniem Kościoła, któremu należy pozostawić monopol w tej sprawie, liberali zaś wychodzili z uzasad-

---

[28]) Rozwój szkolnictwa angielskiego w ciągu XIX i XX wieku był niejednokrotnie przedmiotem ogólnych opracowań. Prócz znanych dzieł G. Balfoura. *The Educational System of Great Britain and Ireland*, 1903 i J. Adamsona, *A schort history of Education*, 1919, por. zwłaszcza książkę H. Craica: *The State in its Relation to Education*, wyd. III, 1914. Świetne zwięzłe przedstawienie przedmiotu spróbował niedawno dać G. Kerschensteiner, *Englands Schulpolitik vom Beginn des XIX Jahrhunderts bis zur Gegenwart* — w „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts", roczn. 20/1930, zesz. 1. Dlatego sądziliśmy, że rozwój angielski możemy ująć krócej, niż rozwój francuski.

nionego jeszcze przez Locke'a i Ad. Smitha poglądu na funkcje państwa, jako związku wyłącznie ochronnego, którego cel wyczerpuje się w zabezpieczeniu wolności i własności obywateli oraz ich dobrowolnych zrzeszeń.

Dopiero w r. 1832 parlament angielski po raz pierwszy w swych dziejach umieścił w budżecie państwa 20.000 f. st. dla rozdania ich w postaci subsydiów pomiędzy istniejące towarzystwa szkolne. W danym wypadku państwo świadomie postawiło sobie za cel nie organizację własnego szkolnictwa, lecz jedynie pomoc dla wysiłków prywatnych, skierowanych na zaspokojenie potrzeb oświatowych narodu. W ciągu następnych lat 40 (od 1832 do 1870) metoda corocznie uchwalanych przez parlament subsydiów państwowych dla prywatnych towarzystw oświatowych była jedynym kanałem, przez który szedł wpływ państwa na szkolnictwo. Założony w r. 1856 *Department of Education* był długo niczym innym, jak organem parlamentu, mającym zupełnie określone zadanie sprawiedliwego i celowego podziału między poszczególne towarzystwa oświatowe szkolnego funduszu subwencyjnego, który, rosnąc z każdym nowym budżetem, po 20 latach przewyższył już bardzo poważną na owe czasy kwotę 500.000 f. st. Zasiłków z tego funduszu udzielano tylko na szkoły początkowe poszczególnym towarzystwom miejscowym (i miejscowym oddziałom wielkich towarzystw) proporcjonalnie do ich własnych środków, wydawanych na utrzymywane przez nie szkoły, przy czym w ustawie budżetowej formułowano każdego roku warunki, których speł-

nienie przez właścicieli szkół było niezbędne dla otrzymania zasiłku.

Wymagania te ograniczały się zasadniczo do zewnętrznej strony spraw szkolnych. Ustalały one minimalne żądania, dotyczące lokalu szkolnego, długości zajęć szkolnych w ciągu roku, kwalifikacyj grona nauczycielskiego, a zupełnie nie wchodziły w programy nauczania. Rosnące z biegiem czasu kadry inspektorów szkolnych były celowo ćwiczone w duchu powściągliwości, co do wtrącania się do treści nauki. Dopiero w początku siódmego dziesięciolecia zeszłego wieku, kiedy uchwalony przez parlament fundusz subwencyjny przewyższył 600 tys. f. st., Wydział Szkolny wzmocnił nadzór szkolny, wprowadzając t. zw. system „wypłat odpowiednio do wyników" *(payement by results)*. Według tego systemu inspektorzy szkolni ustalali wysokość subsydium dla każdej szkoły na podstawie specjalnej skali stosownie do liczby uczniów egzaminowanych i wyników egzaminów z trzech przedmiotów (czytanie, pisanie, rachunki). W tym czasie subsydiowane i kontrolowane przez państwo dobrowolne szkolnictwo początkowe obejmowało już ponad $^1/_3$ dzieci w kraju w wieku od 6 do 13 lat, budżet tego szkolnictwa przewyższał 1.200.000 f. st., z czego $^5/_{12}$ pokrywały subsydia z budżetu państwa, $^1/_4$ — opłaty za naukę, $^1/_3$ dobrowolne samoopodatkowanie się towarzystw szkolnych.

Swoistym rysem tego *pierwszego okresu polityki szkolnej* państwa angielskiego było to, że kierowała się względami wyłącznie praktycznymi i rze-

czowymi [29]). Jedynym celem, jaki sobie stawiała, był wzrost uczęszczania do szkoły dzieci ludności robotniczej w Anglii. Aby osiągnąć ten cel, państwo unika starannie wszelakiego rodzaju przepisów ustawodawczych, mogących urazić te czy inne koła opinii publicznej, podzielonej na walczące z sobą wyznania. Pobudzając na różny sposób prywatną inicjatywę w sprawach szkolnych, państwo stara się lawirować pomiędzy poszczególnymi wyznaniami, zawiera z nimi ugody, idzie stale na kompromisy z towarzystwami religijnymi, powstrzymując się przy tym zasadniczo od protegowania jakiegobądź wyznania lub jakiejś doktryny. Popierając faktycznie budownictwo szkolne i wciąż podnosząc poziom wymagań, stawianych szkole, parlament rozmyślnie odkłada z roku na rok wydanie ogólnej ustawy szkolnej, ograniczając się do „kodeksu wymagań względem szkół, otrzymujących zasiłki z funduszów skarbu państwa“ *(Code)*, przy czym kodeks ten corocznie ulega rewizji i uchwaleniu jako dodatek do ustawy budżetowej funduszu szkolnego *(Grant)*. Ta polityka ciasnej rzeczowej praktyczności w związku z krańcową tolerancją państwa względem poszczególnych wyznań doprowadziła wreszcie do tego, że już w końcu tego okresu parlament umieścił w swym kodeksie szkolnym artykuł o wolności sumienia *(conscience clause)*, według którego każdy uczeń, uczęszczający do szkoły, która otrzy-

---

[29]) Ten rys polityki szkolnej państwa angielskiego podkreśla szczególnie H. Craic w wyżej przytoczonej książce.

muje subsydium państwowe, może być na żądanie rodziców zwalniany od lekcyj religii i od spełniania obrzędów religijnych.

Ograniczając swe zadania jedynie do pomocy dla inicjatywy miejscowych sił społecznych i do jednoczenia ich wysiłków, państwo angielskie, nie zdając sobie z tego sprawy, stworzyło faktycznie wszystkie warunki, które pozwoliły mu później włączyć całe prywatne powszechne i większą część średniego prywatnego szkolnictwa do ustroju szkoły publicznej. W tym czysto rzeczowym charakterze polityki szkolnej, przy braku jakiegokolwiek doktrynerstwa przejawia się też przede wszystkim prawna istota państwa angielskiego. Nie głosząc żadnych zasad o charakterze ogólnym, nie narzucając nikomu swej opieki, lecz okazując pomoc wszędzie, gdzie się ktoś o nią zwraca, i uzależniając tę pomoc od ścisłego spełniania tych samych warunków, państwo angielskie już w tym pierwszym okresie swojej polityki szkolnej występuje nie tyle jako suwerenny przedstawiciel potęgi politycznej, ile jako czynnik prawa. Mimo że polityka szkolna państwa nie była z treści swojej niczym innym, jak organizacją pomocy dla towarzystw oświatowych, mających charakter dobroczynny, to jakościowo miała jasno wyrażony charakter prawny. Doprowadziła ona do stworzenia szkolnego aparatu administracyjnego, który przywykł kierować się w swych czynnościach normami ściśle prawnymi, który nie wtrącał się do treści podporządkowanej mu działalności i ograniczał swój nadzór tylko do zachowania ogólnych wymagań ustawy i praw wszystkich zain-

teresowanych prywatnych towarzystw i osób poszczególnych.

Te same rysy cechują politykę szkolną państwa angielskiego również w ciągu *drugiego okresu,* rozpoczynającego się od wydania ustawy szkolnej o charakterze ogólnym w r. 1870. Pierwotne motywy tej słynnej ustawy , znanej pod nazwą *Forster Act* miały także charakter czysto rzeczowy. Ustawa Forstera na pierwszy rzut oka nie wprowadzała żadnej nowej zasady, upatrując swe zadanie jedynie w wypełnieniu luk w istniejącym prywatnospołecznym ustroju oświaty publicznej. Dobrowolny jej charakter wywoływał nierównomierne rozłożenie szkół na poszczególne dzielnice państwa a wskutek tego niesprawiedliwy podział państwowego funduszu szkolnego na oddzielne miejscowości, mimo że fundusz tworzył się z podatków, pobieranych równomiernie na całym terytorium państwa. Nie ograniczając w niczym inicjatywy prywatnej ani praw istniejących już towarzystw oświatowych, ustawa Forstera głosiła, że w każdej gminie należy założyć miejscową radę szkolną, jako obieralny organ tej gminy. Rady te uzyskały prawo nakładania na ludność miejscowego podatku szkolnego, obowiązkiem zaś ich było otwieranie nowych szkół początkowych tam, gdzie nie było szkół prywatnych, subsydiowanych przez państwo, albo gdzie ich liczba nie zaspokajała wszystkich potrzeb szkolnych ludności. Wolno im było zawierać umowy z prywatnymi towarzystwami szkolnymi i za ich zgodą brać na siebie utrzymywanie i zarządzanie szkołami, utrzymywanymi dotychczas przez te towarzystwa.

Co do subsydiów z państwowego funduszu szkolnego te nowe „szkoły rad“ *(board schools)* zostały postawione w tych samych warunkach, co i dawne „szkoły dobrowolne“ *(voluntary schools)*. Miejscowe rady szkolne miały prawo określać charakter nauki religii w swej szkole, pod warunkiem jednak wyłączenia z nauki katechizmu określonego wyznania oraz zachowania przepisu o wolności sumienia. W tym celu lekcje religii musiały być w rozkładzie lekcyj umieszczane na początku lub na końcu dnia szkolnego. Wreszcie miejscowym radom szkolnym przyznano prawo wprowadzenia w swym okręgu obowiązku uczęszczania do szkoły i prawo nadzoru nad zachowaniem przez ludność wydanych w tym kierunku przepisów obowiązujących. Uchwałą parlamentu z r. 1880 prawo to zostało zamienione na obowiązek, i w ten sposób dokonało się wprowadzenie w Anglii powszechnego obowiązkowego nauczania o dwa lata wcześniej, niż w centralistycznej Francji.

Że ogólny akt ustawodawczy stał się w tym wypadku tylko uzupełnieniem i udoskonaleniem rozwoju organicznego i że interwencja państwa nie ograniczyła inicjatywy samego społeczeństwa, tylko wypełniła jej luki, nadając brakujące jej dotychczas formy prawne, — o tym przekonać się można z następujących liczb. W r. 1870 liczba szkół dobrowolnych, otrzymujących zasiłki z państwowego funduszu szkolnego, wynosiła 8.919, a liczba uczęszczającej do nich młodzieży 1.168.981. W r. 1880 istniały już 3.433 szkoły „rad“ z 769.252 uczniami, liczba jednak szkół dobrowolnych rosła w dalszym

ciągu i doszła w tymże roku do 14.181 z 1.981.664 uczniami. W r. 1890 było 4.676 szkół „rad“ i 14.743 szkół dobrowolnych o liczbie uczniów 1.457.358 i 2.260.559. Dopiero poczynając od następnego dziesięciolecia, gdy w r. 1901 liczba szkół „rad“ podniosła się do 5.797 a liczba ich uczniów do 2.239.375, liczba szkół dobrowolnych zaczęła się zmniejszać (1901: 14.319) przy dalszym wzroście liczby samych uczniów (2.492.536) wskutek rozpoczętej zarówno w szkolnictwie „rad“, jak i w dobrowolnym, zamiany szkół drobnych na większe [30]). W drugim zaledwie dziesięcioleciu zeszłego wieku liczba uczniów w szkołach publicznych (które od r. 1902 otrzymały nazwę *provided*, t. j. utrzymywanych z funduszów samorządowych) przewyższyła liczbę uczniów w szkołach dobrowolnych *(non-provided schools)*, które mimo to jeszcze w r. 1924 posiadały trzecią część ogólnej liczby uczniów szkół początkowych (11.166 szkół z 2.560.825 uczniami wobec 7.675 szkół samorządowych z 3.958.363 uczniami).

Powstanie wielkiej liczby szkół nowego typu, założonych z funduszów podatków miejscowych, dało państwu możność znacznego podniesienia wymagań, stawianych szkołom jako warunek przyznania im subsydium z funduszu szkolnego. Podniesiono wtedy szczególnie wymagania, stawiane względem cenzusu nauczycieli (ukończenie instytutów nauczycielskich, założonych w tym czasie

---

[30]) Por. Graham Balfour, *The Educational Systems of Great Britain and Ireland*, wyd. II, 1903, str. 230.

przez liczne organizacje prywatne przy udziale uniwersytetów). Po ostatecznym zniesieniu w r. 1891 opłaty za naukę w szkole powszechnej, szkołom dobrowolnym polecono również przerwać pobieranie tej opłaty, a poza tym przyjmować wszystkie dzieci, zapisywane przez rodziców, bez różnicy wyznania (z zachowaniem przepisu o wolności sumienia). Jednakże równolegle z tym podniesieniem wymagań co do jakości nadzór szkolny zreformowano w kierunku pozostawienia każdej szkole większej samodzielności. W r. 1897 zniesiono system „wypłat odpowiednio do wyników", którego charakter czysto zewnętrzny dawno już wywoływał narzekania pedagogów angielskich, doprowadzając do mechanizacji i uniformizacji nauczania początkowego, ponieważ nauczyciel upatrywał swe główne zadanie w dokładnym spełnianiu jednakowych wymagań, stawianych jego uczniom przez inspektorów na egzaminach. Od tego czasu inspekcja szkolna w Anglii traci charakter nadzoru nad spełnianiem jednakowych wymagań władzy i staje się „ekspertyzą pedagogiczną", badającą każdą szkołę z osobna jako całość i dopomagającą nauczycielom i miejscowym władzom szkolnym rozwiązywać trudności pedagogiczne, napotykane w pracy codziennej.

9.
PRZEMIANA POMOCNICZEJ CZYNNOŚCI PAŃSTWA W CZYNNOŚĆ PRAWNĄ I OGARNIĘCIE SZKOŁY ANGIELSKIEJ PRZEZ PAŃSTWO

Następujący (trzeci) etap w rozwoju angielskiego ustroju szkolnego rozpoczyna się od *ustawy*

z r. 1902, znanej pod nazwą *Balfour Act*. Ustawę tę poprzedzała w r. 1899 reorganizacja departamentu wychowania na właściwe Ministerstwo Oświecenia *(Board of Education)*[31]), na którego czele postawiono odpowiedzialnego przed parlamentem członka gabinetu. Ustawa z r. 1902 zniosła miejscowe rady szkolne i przekazała ich czynności organom samorządu miejscowego, ściślej — organizowanym przez nie i podwładnym im specjalnym wydziałom szkolnym. Wywołane przez to nadzwyczajne zmniejszenie się miejscowych władz szkolnych (z 3.351 do 463) było stanowczym krokiem na drodze do dalszego zjednoczenia i koordynacji szkolnictwa w Anglii. Równocześnie ustawa z 1902 r. znacznie rozszerzyła pełnomocnictwa miejscowych władz szkolnych, nadając większym jednostkom samorządowym (hrabstwom i wydzielonym większym miastom — *County Boroughs* — ogółem 145 jednostkom samorządowym z pośród 463) prawo

---

[31]) Chociaż *Board* oznacza kolegialny organ zarządu czyli „radę" i chociaż *Board of Education* ma określoną liczbę członków, a Minister Oświecenia nosi tytuł *President of the Board of Education*, jednak nie był ani razu zwołany w charakterze rady. Czynnik społeczny reprezentowany jest w nim tylko w postaci stałych komisji, istniejących przy Ministerstwie Oświecenia („komitet doradczy", „komisja rejestracji nauczycieli", „rada w sprawie ujednostajnienia egzaminów w szkole średniej" i in.). Mimo, że znaczenie tych komisyj z biegiem czasu nadzwyczajnie wzrosło, nie mają one tak ścisłego statutu i tak dokładnie wytkniętej kompetencji, jak francuskie rady oświatowe.

subsydiowania i zakładania z funduszów podatku miejscowego również szkół średnich i technicznych. System zasiłków z państwowego funduszu szkolnego dla poszczególnych szkół powszechnych został zastąpiony przez system zasiłków państwowych dla miejscowych wydziałów szkolnych proporcjonalnie do sum, wydatkowanych przez nie z miejscowych funduszów podatkowych *(rates)* na szkoły wszystkich stopni i rodzajów. W wyniku tego, z jednej strony, „dobrowolne" szkoły powszechne zostały uzależnione również od miejscowej inspekcji szkolnej, zorganizowanej przez władze szkolne większych miejscowości, a z drugiej — państwowy nadzór szkolny rozszerzył się także na szkołę średnią.

Ustawa z r. 1902 miała olbrzymie znaczenie dla rozwoju angielskiego ustroju szkolnego i dla wzrostu roli państwa w sprawach szkolnictwa. Do tego czasu szkoła średnia była poza jakimkolwiek wpływem państwa. Ale już w ciągu pierwszego dziesięciolecia po wydaniu ustawy Balfoura miejscowe władze szkolne założyły 330 nowych szkół a przejęły na swój koszt i pod swój zarząd z górą 50 istniejących dawniej uczelni prywatnych. W r. 1925—26 liczba szkół średnich *(secondary schools),* subsydiowanych i nadzorowanych przez państwo, osiągnęła 1.161 o 334.000 uczniów obu płci, gdy tymczasem prywatne i społeczne zakłady naukowe średnie, nie korzystające z zasiłków państwowych i nie podlegające państwowej inspekcji szkolnej, nie posiadały w tymże roku nawet 60.000 uczniów. Z tych szkół 624 były pod zarządem miej-

scowych władz szkolnych, 440 utrzymywało się z dochodów z własnych majątków i były zarządzane przez własne rady, 25 należało do Towarzystwa *„Girls' Public Day School Trust"* i 72 były pod zarządem organów kościoła rzymsko-katolickiego. Poza tymi 1.161 szkołami jeszcze 292 szkoły średnie o liczbie 50.000 uczniów uznały dobrowolnie inspekcję Ministerstwa Oświecenia i zostały zaliczone do „uznanych" *(efficient)*, mimo że zrzekły się zasiłków z funduszu szkolnego [32]).

Objaw ten jest szczególnie znamienny. W ciągu 25 lat państwu i organizowanej przez nie inspekcji szkolnej udało się wciągnąć w orbitę swych wpływów nie tylko przeważającą liczbę uczelni średnich, ogarniających z górą 6/7 ogólnej liczby uczniów szkoły średniej, lecz i przezwyciężyć odwieczne uprzedzenie starodawnych „publicznych" szkół angielskich względem nadzoru państwowego. Te *public schools* tworzą dotychczas ośrodek całego angielskiego ustroju szkolnego i są głównymi przedstawicielami angielskiej tradycji wychowania, stanowiąc wzór dla wszystkich innych szkół średnich [33]). Jeszcze niedawno podstawowym artykułem statutu ich zrzeszenia było nieotrzymywanie przez nie zasiłków z funduszu państwowego. Mimo to jednak ogromna większość tych szkół uznała dobrowolnie inspekcję państwa. Jest to jaskrawym dowodem tego, że inspekcja ta potra-

---

[32]) Por. art. T. Percy Nunn'a *Secondary Education in England* w „Educ. Yerbook" za r. 1926, N.-York, 1927, str. 479.

[33]) Por. poprzedni rozdział tej książki.

fiła zająć stanowisko nie zwierzchnictwa nadzorującego ścisłe wypełnianie jednorodnych przepisów Ministerstwa, lecz stanowisko ekspertyzy pedagogicznej, której doświadczenie i wiedza są cenione przez miejscowych działaczy szkolnych.

Rzecz również ciekawa, że rozszerzenie pełnomocnictw samorządów miejscowych i nadzwyczaj wzmocniony wpływ państwa na szkołę po r. 1902 nie ograniczyły roli inicjatywy prywatnej i społecznej w sprawach szkolnych. Szkolnictwo prywatne, a w jego obrębie także starodawne szkoły „publiczne", wstąpiły po r. 1902 w okres szczególnego rozkwitu [34]). Po rozszerzeniu zaś swego wpływu na nową dziedzinę oświaty publicznej państwo angielskie nie przestało upatrywać swego zadania jedynie w dopomaganiu inicjatywie prywatnej i społecznej i w koordynacji wysiłków samego społeczeństwa w sprawach szkolnych. Współdziałanie z samorządowymi i innymi społecznymi instytucjami, pobudzenie inicjatywy miejscowej były również po r. 1902 najcharakterystyczniejszymi cechami polityki szkolnej państwa angielskiego [35]). Nic też dziwnego, że indywidualność szkół angielskich, a nie ich jednorodność, jest dotychczas cechą, rzucającą się przede wszystkim w oczy cudzoziemskiemu obserwatorowi angielskiego życia szkolnego.

---

[34]) Por. N o r w o o d, *The English Tradition of Education*, Londyn, 1929, rozdz. X.

[35]) Por. N o r w o o d, *English Educational System*, Londyn, szczególnie rozdz. VIII.

Przedstawicielką tej polityki stworzenia samorządowej szkoły średniej, dostępnej dla szerokich warstw narodu, a przez to i polityki rozszerzenia subsydiów państwowych i państwowego nadzoru w dziedzinie oświaty publicznej, była partia liberalna, która po ponownym dojściu do władzy na początku XX wieku przyswoiła sobie całkowicie ideologię „nowoliberalizmu", znaną nam już z historii polityki szkolnej francuskiego „radykalizmu". Angielskim myślicielom i działaczom politycznym zawdzięczamy najlepsze próby sformułowania i uzasadnienia tego nowego i pogłębionego pojmowania wolności, jako twórczego rozwoju *(self-development)* osobowości, i równości, jako równości szans *(equal chances for everybody),* które wraz z nowym pojmowaniem współzawodnictwa, jako „uczciwej gry" *(fair play),* tkwią u podstawy nowoliberalizmu i głoszonej przezeń walki z wszelkiego rodzaju monopolem (trustów, własności ziemskiej, szkolnym), jako podstawowego zadania państwa współczesnego [36]). Wojna, która nadzwyczajnie wzmocniła w Anglii rolę państwa jak również wpływ polityczny klasy robotniczej, znacznie przyśpieszyła ten rozpoczęty jeszcze przed nią proces demokratyzacji szkoły angielskiej i angielskiej tradycji wychowania.

Logicznym zakończeniem tego procesu był ostatni spośród decydujących aktów ustawodawstwa

---

[36]) Najlepszy wykład zasad angielskiego nowoliberalizmu zawiera: T. L. Hobhouse, *Liberalism,* Londyn, 1910. Szczegóły zob. w moich artykułach w czas. „Sowremiennyje Zapiski", t. 22-23.

szkolnego w Anglii: ustawa Fishera z r. 1918 *(Fisher Act).* Ustawa z r. 1921, znana pod nazwą *Consolidation Education Act,* nie wniosła już nic istotnie nowego do ustawodawstwa, tylko zespoliła wszystkie poprzednio wydane obowiązujące postanowienia ustawowe w jedyny w swoim rodzaju kodeks prawa młodocianego i szkolnego. Już ustawa z r. 1902 obowiązywała każdą średnią szkołę, otrzymującą zasiłek z państwowego funduszu szkolnego, do przyznawania najmniej 25% miejsc bezpłatnych dla niezamożnych uczniów. Ustawa z r. 1918 poszła jeszcze dalej, głosząc jako podstawowe zadanie ustawodawstwa szkolnego „stworzenie narodowego systemu szkolnictwa", „które powinno być dostępne dla wszystkich w miarę ich zdolności korzystania z możliwości, które ten system w sobie zawiera". Zgodnie z tym ustawy z lat 1918 i 1921, jak również następująca po nich praktyka rządu podniosły wiek obowiązkowego uczęszczania do szkoły do lat 14 (zezwalając poszczególnym samorządom rozszerzyć ten wiek, na mocy specjalnych przepisów, do lat 15), wzmocniły postanowienia, dotyczące zakazu pracy dla młodzieży szkolnej w wieku szkolnym, rozszerzyły kompetencję oświatową wielkich miast i hrabstw, nadzwyczajnie rozwinęły system miejscowych i państwowych stypendiów i zasiłków na utrzymanie dla zdolnych a niezamożnych uczniów i wprowadziły t. zw. *fifty-fifty system,* według którego ogólna suma przyznawanych poszczególnym miejscowym władzom szkolnym zasiłków z funduszów państwowych nie może być mniejsza od sumy,

wydatkowanej przez nie z funduszów podatku miejscowego. Ustawa Fishera ustanowiła także obowiązkową szkołę dokształcającą dla młodzieży robotniczej do wieku 16 lat według wzoru niemieckiego; szkoła ta nie została zresztą wprowadzona w życie z braku funduszów budżetowych [36a]).

O ile już przed tymi ustawami z czasów powojennych państwo angielskie praktycznie postępowało jako twórca i reprezentant prawa oświatowego, to teraz występuje świadomie jako obrońca prawa każdego człowieka do wykształcenia. Jak daleko posunął się naprzód *proces upaństwowienia* angielskiego ustroju szkolnego, widać choćby stąd, że w r. 1926/27 budżet państwowy oświecenia publicznego dla Anglii i Walii doszedł do olbrzymiej sumy 47,5 milionów f. st., przewyższając ogólną sumę budżetów miejscowych na cele oświatowe w tymże roku o 15 milionów (32,5 mil. f. st.). Nawet w ogól-

---

[36-a]) Chociaż w r. 1929 „fifty-fifty system" zastąpiono systemem subwencyjnym o ustalonej wysokości zasiłków, stosunek wydatków państwa i władz lokalnych w całym budżecie szkolnictwa został ten sam: w roku 1934 wydatki skarbu stanowiły 51%, wydatki samorządów 49% budżetu szkolnego. Por. Year Book of Education, London, 1936, str. 76 i 86. — W lutym 1936 r. angielski parlament uchwalił ustawę o rozszerzeniu obowiązku szkolnego na 15-y rok życia. Ustawa ta ustala jako ostateczny termin wprowadzenia tego obowiązku na całym terenie Anglii i Walii dzień 1-go września 1937 r. Do tego czasu wszystkie szkoły muszą wprowadzić konieczne w tym celu urządzenia. Prywatne szkoły powszechne otrzymują na to dodatkowe zasiłki ze skarbu państwa.

nym budżecie uniwersytetów angielskich, które korzystając z zupełnej autonomii, nie są podwładne Ministerstwu Oświecenia Publicznego, 40% stanowią subsydia ze skarbu państwa, przyznawane uniwersytetom bezpośrednio przez parlament [37]). W latach 1920—25 ułożono w Ministerstwie Oświecenia ogólny rejestr nauczycieli, którzy złożyli egzaminy nauczycielskie według programu, uznanego przez Ministerstwo, założono też specjalny fundusz emerytalny dla nauczycieli, zasilany przez państwo i będący w zawiadywaniu Zjednoczenia organizacyj nauczycielskich. Wspomnę wreszcie o normalnej tabeli minimalnego uposażenia nauczyciela, opracowanej z udziałem nauczycieli przez specjalną komisję przy Ministerstwie Oświecenia; trzymanie się tabeli jest obowiązujące dla wszystkich właścicieli szkół, otrzymujących zasiłki ze skarbu państwa [38]). Ponieważ zaś zasiłki otrzymuje przeważająca większość szkół prywatnych, można powiedzieć, że państwu angielskiemu udało się włączyć szkolnictwo prywatne do ustroju nadzorowanego przez nie szkolnictwa publicznego w daleko większym stopniu, niż to się stało w centralistycznej Francji.

Mimo jednak że wpływ państwa w Anglii w ostatnich 20 latach wzrósł niezwykle, sposoby jego działania pozostały takie same. Wątpić należy czy znajdzie się inne szkolnictwo, o którym można powiedzieć, że „główną przyczyną jego nadzwy-

---

[37]) Por. „Educational Yearbook" za r. 1928, str. 36.
[38]) „Educ. Yearbook" za r. 1927, str. 463.

czajnego rozkwitu w ostatnich latach 25 jest działalność inspektorów państwowych". Tymczasem tak mówi o szkole średniej angielskiej nie kto inny, jak Cyryl Norwood, dyrektor starodawnej szkoły w Harrow, były prezes zrzeszenia tych nielicznych angielskich szkół „publicznych", które, chcąc zachować swą niezależność od państwa, uporczywie dotychczas wzbraniają się od subsydiów państwowych. „*Board of Education* — powiada Norwood — działa nie przy pomocy przepisów i regulaminów, lecz za pośrednictwem inspektorów, a angielska inspekcja szkolna nie zajmuje się wcale pilnowaniem, by spełnione były we wszystkich szczegółach przepisy biurokratycznej zwierzchności. Przeciwnie, widzi swe zadanie jedynie w tym, żeby dopomagać do wzajemnego komunikowania się szkół z sobą, zbogacać jedne szkoły pomyślnymi wynikami pracy innych, zwracając uwagę nauczycieli na metody, które przy podobnych warunkach ujawniły swą owocność w innym miejscu, i przychodząc z pomocą swą wiedzą i doświadczeniem władzom miejscowym i poszczególnym szkołom w tych wypadkach, kiedy stają przed trudnym do rozwiązania zadaniem" [39]). Po zupełnym zniesieniu w r. 1897 systemu „wypłaty według wyników" inspekcja straciła posiadany przed tym charakter uniformistyczny i mechaniczny i ze zwierzchniczej wizytacji, oczekiwanej przez szkołę z obawą, zamieniła się na „zdarzenie pedago-

---

[39]) C. Norwood, *The English Tradition of Education*, 1929, str. 189. — *The English Educational System*, str. 65.

giczne", którego całe grono nauczycielskie oczekuje z niecierpliwością. Jak wiadomo, „pełne wizytacje" każdej szkoły odbywają się obecnie w Anglii co 6—10 lat. Wyniki takiego zbadania składają się na imponujący tom, w którego ułożeniu bierze udział i grono nauczycielskie. Ponieważ wyniki wizytacji wpływają również na wysokość przyznawanego szkole zasiłku państwowego, to, rzecz zrozumiała, wizytację uważa się nie tyle jako konieczność, ile jako prawo szkoły, w tej liczbie i prywatnej, do domagania się jej wizytacji przez państwowych inspektorów szkolnych [40]).

Podobnie jak Francja, Anglia znajduje się w przededniu nowego stanowczego kroku w rozwoju swego szkolnictwa. Gdy „komitet doradczy" Ministerstwa Oświecenia, w którego pracach brały udział najszersze koła nauczycieli angielskich i angielskiego społeczeństwa, ogłosił swój znakomity „referat o wychowaniu młodocianych" (tzw. *Hadow Report),* wszystkie trzy polityczne partie angielskie umieściły w swych programach polecane w referacie przekształcenie ustroju szkolnego w kierunku „zróżnicowanej szkoły jednolitej". Przeprowadzenie tej nowej wspaniałej reformy jest dla Anglii kwestią środków i czasu. Znane są nam już podstawowe cechy tej reformy mającej na celu zapewnienie każdemu uczniowi wykształcenia średniego, odpowiadającego jego zdolnościom i przyszłemu zawodowi [41]).

---

[40]) Por. R o m a n, *The New Education in Europe,* 1923, str. 53.

[41]) Zob. rozdz. I, § 3 i rozdz. V § 4 w tej książce, zwłaszcza uw. 10 do rozdz. I i uw. 19 do rozdz. V.

Na szkole początkowej, obejmującej wiek od 5 do 11 lat opiera się drugi stopień szkoły, rozgałęziającej się na trzy podstawowe typy: 1. szkoła średnia typu bardziej tradycyjnego *(grammar school),* kształcąca uczniów do wieku lat 16 lub też 18 i otwierająca im drogę do uniwersytetu; 2. szkoła realna *(selective modern school),* doprowadzająca uczniów do wieku 15 lat lub 16 a uzupełniona na żądanie szkołą zawodową na poziomie średnim; 3. realne klasy szkoły obowiązkowej *(non-selective modern school)* dla uczniów, którzy nie spełnili warunków doboru do obu szkół poprzednich. Tę szkołę uzupełnia szkoła dokształcająca, do której uczęszczanie jest obowiązkowe aż do ukończenia 16 lub 18 lat. Projekt przewiduje możność przejścia poszczególnych uczniów z jednego typu szkolnego do drugiego w celu poprawienia możliwych w wieku lat 11 omyłek przy doborze; przewiduje się także organizację stypendiów i zasiłków na utrzymanie dla niezamożnych uczniów, w celu uczynienia doboru uczniów „zróżnicowanym“ we właściwym znaczeniu tego wyrazu, t. zn. nie wyłączającym większości uczniów z kształcenia dalszego, tylko skierowującym ich do różnych typów wspólnego wykształcenia średniego stosownie do ich właściwości psychicznych.

Ponieważ reforma ta, nie obniżając istniejących szkół o wyższym poziomie, stawia nowe, wyższe wymagania szkołom gorzej wyposażonym i o słabszym cenzusie grona nauczycielskiego — takie zaś są dzisiaj przeważnie „dobrowolne“ szkoły wyznaniowe, — reforma doprowadzić będzie musiała do znacznego zmniejszenia liczby szkół „dobro-

wolnych“ lub do przejścia ich w jeszcze większym stopniu na etat państwa, a więc do większego jeszcze uzależnienia. Poza tym jeszcze reforma zmierza do silnego zespolenia i koordynacji szkół różnych stopni i typów — zadanie, któremu, rzecz jasna, nie sprostają drobniejsze samorządy, zmuszone już teraz zawierać z sobą umowy o charakterze kontraktów, w celu skoordynowania swych planów budownictwa szkolnego. Dlatego już w samym *Hadow Report* ma się na względzie nowe powiększenie autonomicznych okręgów szkolnych drogą przekazania funkcyj zarządu szkolnego z rąk istniejących obecnie 463 drobnych jednostek samorządowych w ręce większych jednostek — „dzielnic“ *(regions)*. Jest to tym ważniejsze, że podział Anglii na „regiony“ i z innych jeszcze względów staje się pilnym zadaniem chwili [42]). Takie powiększenie jednostek zarządu szkolnego pociągnie za sobą, niewątpliwie, większą centralizację szkolnictwa. Wielu także obawia się, że wprowadzenie obowiązkowych egzaminów w celu doboru uczniów sprowadzi uniformizm i zmechanizowanie nauczania, podobne do tego, które 60 lat temu wywołał system „wypłat według wyników“. Wszystkie te obawy są bardzo uzasadnione. Rzecz jednak charakterystyczna, że wypowiadają je nie tyle przeciwnicy reformy, których zresztą jest w Anglii znikoma liczba, ile raczej sami jej obrońcy [43]). Zadanie wolności pozytywnej jest jednym

---

[42]) Por. *Hadow Report*, rozdz. X. — Por. G. D. H. Cole, *The Next Ten Years in British Social and Economic Policy*, 1929, str. 351 i n.

[43]) Por. Norwood, *The English Tradition of Education*, rozdz. XII.

z najtrudniejszych. Jeżeli dla zabezpieczenia „wolności negatywnej“ zupełnie wystarczają ogólne przepisy prawa, to do wolności pozytywnej potrzeba istnienia taktu politycznego, męskiej gotowości do kompromisu, tolerancji względem myślących inaczej i zdolności kierowania się przede wszystkim względami czysto rzeczowymi, — są to przymioty, które można nabyć tylko przez długoletnie doświadczenie. Sto lat rozwoju angielskiego ustroju szkolnego w duchu tych właśnie przymiotów może być poręką, że i w danym wypadku znajdzie się w końcu sposób rozwiązania. Cały rozwój szkolnictwa angielskiego w ostatnich 100 latach charakterystyczny jest właśnie przez swoiste skojarzenie dwóch pozornie sprzecznych tendencyj: z jednej strony, tendencji do łączenia i koordynacji, czego przedstawicielem było państwo, coraz bardziej uświadamiające sobie prawne znaczenie swej misji oświatowej, a z drugiej strony — tendencji do indywidualizacji i decentralizacji, jako wyniku sił samorzutnie organizującego się społeczeństwa.

10.
NA CZYM POLEGA PRAWDZIWA SOCJALIZACJA SZKOŁY?

Porównanie rozwoju francuskiego i angielskiego ustroju szkolnego w ich stosunku do państwa pozwala nam poczynić szereg pouczających wniosków o charakterze ogólnym. We Francji punktem wyjścia rozwoju była samowystarczalna i mechaniczna

całość abstrakcyjnego państwa, które po długotrwałej z nim walce społeczeństwa uległo z początku czysto zewnętrznemu ograniczeniu swej suwerenności przez społeczeństwo, a następnie zostało stopniowo przepojone społeczeństwem, przepojone wewnętrznie w swych własnych instytucjach i formach, które coraz bardziej nasiąkały siłami społeczeństwa i jakby przesycały się konkretnym materiałem życia społecznego. Im bardziej posuwa się naprzód ten proces przenikania społeczeństwa do państwa, tym bardziej występuje na jaw własna wartość wychowania, własne prawo ucieleśniającego ją ustroju instytucyj wychowawczych, wielopostaciowość potrzeb wychowawczych, otrzymujących swój wyraz w tym ustroju, a zarazem także prawo każdego osobnika do wykształcenia, odpowiadającego jego przyrodzonej i kulturalnej indywidualności. Ze związku, opartego na przemocy, państwo staje się coraz bardziej związkiem, opartym na prawie, który nie wtrącając się do treści udzielanego wykształcenia, sprowadza swe zadanie do utrzymania określonego jakościowego poziomu instytucyj wychowawczych, — w zupełnej zgodności z istotą prawa, którego cel polega, ogólnie mówiąc, na normowaniu nie treści, lecz formy ludzkiego działania. Francuski ustrój szkolny daleki jest jeszcze od tego ideału przesiąkniętego czynnikiem społecznym państwa praworządnego. Jeżeli rozpatrywać ten ustrój statycznie, w czasowym przekroju jego stanu obecnego, to obserwatorowi szkolnictwa francuskiego rzucają się w oczy jego centralizacja, uniformizm, nietolerancja jego dogmatycz-

nej neutralności. Ale jeżeli go rozpatrywać w jego dynamice, to bez trudu znaleźć można wiele tendencyj, przeobrażających go w kierunku sformułowanego wyżej ideału.

W Anglii rozwój ustroju szkolnego szedł drogą wprost przeciwną. Punktem wyjścia była tutaj samorzutna i zupełnie nie unormowana działalność oświatowa samego społeczeństwa, z początku tylko popierana przez państwo, które poprzestawało na czysto rzeczowym uzupełnianiu najbardziej rażących braków i dopiero z biegiem czasu zaczęło skierowywać tę działalność na jej zespolenie i koordynację. Państwo szło tutaj wyraźnie w ślad za społeczeństwem, i im bardziej wychodziło poza swe pierwotne stanowisko wstrzemięźliwej neutralności w stosunku do szkoły i wychowania, tym więcej jego pierwotnie czysto dobroczynna działalność zamieniała się na prawo wychowawcze. Akcja pomocy przyjmowała z biegiem czasu coraz bardziej ścisłe i określone formy obowiązku prawnego. Im bardziej posuwał się naprzód ten organiczny proces przeobrażenia się dobroczynności w prawo, tym silniej występowało na jaw *własne prawo* ustroju instytucyj wychowawczych, a pusta na razie neutralność państwa, napełniając się organizowaną przez nie działalnością społeczeństwa, przeobrażała się w pełnię, nasyconą treścią życia społecznego.

W rzeczy samej, u podstawy tego wzajemnenego stosunku między państwem a szkołą, jaki urobił się z czasem w Anglii, tkwi, można powiedzieć, schemat konkretnej totalności, czyli *całostkowości*. Państwo nie ustanawia tutaj wzoru, który

należy odtworzyć bez odchyleń, lecz poprzestaje na wskazaniu zadania, które, indywidualizowane na swój własny sposób przez miejscową władzę szkolną, rozwiązywane jest ze swej strony inaczej przez każdą poszczególną szkołę. Zespolenie szkolnictwa, osiągane tą drogą, nie wyłącza bynajmniej jego różnorodności, spójnia całości zupełnie jest tutaj zgodna z indywidualnością każdej odrębnej części. Schemat taki stanowi proste przeciwieństwo tego schematu oderwanej powszechności, która tkwi u podstawy etatystycznego ustroju szkolnego. O ile dla etatyzmu charakterystyczny jest faktyczny uniformizm poszczególnych uczelni, w jednakowy sposób odtwarzających ten sam wzór, to systemowi konkretnej całostkowości odpowiada zasada równowartości indywidualnych rozwiązań wspólnego im wszystkim zadania. Gdy te rozwiązania stanowią łącznie konkretną całość organiczną, w której każda oddzielna cząstka zajmuje indywidualne miejsce, to tamte rozwiązania tworzą luźny szereg, czysto mechanicznie połączony w jeden nawias obowiązkowego dla wszystkich równego zadania. I jeżeli w ostatnim wypadku dopominać się o wolność można tylko drogą wyjścia poza obręb niwelizującej jedni mechanicznej, wskutek czego wolność ma tu właśnie czysto negatywny charakter, to w konkretnej całości wolność ma sens pozytywny, stanowiąc oryginalną twórczość czegoś nowego. Im bardziej we francuskim ustroju szkolnym negatywna wolność nauczania ustępuje miejsca funkcjonalnej decentralizacji, tym bardziej przezwycięża ona właściwy jej dawniej rys abstrakcyjnej powszech-

ności i tym bardziej zbliża się do systemu konkretnej całości.

Na czym więc polega istota tego *publicznego* ustroju instytucji wychowawczych, do którego z różnych stron ale z równą koniecznością zbliżają się jako do wspólnego celu zarówno angielski jak i francuski ustrój organizacji szkolnej? Spróbujmy na zakończenie scharakteryzować pokrótce najbardziej zasadnicze właściwości tego zarysowującego się już obecnie ustroju szkolnego przyszłości. Pod pewnym względem ten publiczny ustrój instytucji wychowawczych jest ustrojem państwowym: utrzymywany w większej swej części z funduszów państwowych, podlega nadzorowi ze strony państwa, i państwo korzysta z należącego jemu „monopolu bezwzględnego przymusu“ [44]), aby utrzymywać określony poziom wykształcenia i wychowania. Ale, z drugiej strony, ustrój ten jest w wysokim stopniu niezależny od państwa: państwo broni tylko jego autonomii, dzięki której ucieleśnia się konkretnie własna wartość i własne prawo samego wychowania. Jednakże to własne prawo wychowania nie może być pojmowane jako beztreściwa neutralność wychowania i szkolnictwa w stosunku do czynników życia społecznego. Przeciwnie, autonomia wychowania stanowi pełnię, w której uczestniczą, zbogacając ją, wszystkie zasadnicze czynniki współczesnego społeczeństwa: religia i pogląd na

[44]) Że „monopol bezwzględnego przymusu” jest właściwym przymiotem państwa, z tym zgadzają się tacy różni autorzy, jak Max Weber, G. D. H. Cole i G. Gurvitch.

świat, narodowość i kraj rodzinny, gospodarstwo i codzienna praca ludzka. Przy tym, przedstawicielem albo raczej dziedzicem tej pełni jest chroniona przez państwo, jako związek praworządny, osobowość podmiotów procesu wychowawczego, t. j. osobowość ucznia i nauczyciela.

Jeżeli się przystępuje do tej nowej swoistej całości ze zwykłymi dawnymi miernikami, to trudno ją zrozumieć, mimo że odzywają się tu często bardzo stare, znane nam motywy. Istotnie, czyż nie tę samą wiekuistą prawdę *liberalizmu* stanowi urzeczywistniana tutaj autonomia wychowania, w ostatecznych swych podstawach tkwiąca w wolności osobowości ludzkiej, wobec której państwo zrzeka się swej mocy, aby jej tylko jako związek prawny bronić? Oczywiście, wolność ta nie jest już negatywna, a tak samo broniące jej państwo nie jest już państwem w duchu klasycznego liberalizmu, państwem, jak „stróż nocny“ zrzekającym się wszelkiej pozytywnej twórczości kulturalnej. Podobnie jak nowa wolność jest pozytywną wolnością twórczości, tak samo i nowe państwo jest państwem, zdającym sobie całkowicie sprawę ze swej wysokiej misji kulturalnej i społecznej, jednakże państwem praworządnym, w którym pierwiastek prawa określa raczej formy i metody działania, aniżeli jego treść. I czy, z drugiej strony, to organiczne przesiąknięcie państwowego ustroju szkolnego siłami współczesnego społeczeństwa nie jest jaskrawym przykładem, czym może i powinna być istotna socjalizacja, wszystko jedno, czy to będzie socjalizacja państwa, szkoły czy własności? Istotna

przecież socjalizacja państwa, szkoły i własności, mianowicie ich *uspołecznienie,* nie jest niczym innym, jak zapełnieniem form państwa, szkoły i własności treścią życia społecznego, organicznym nasyceniem ich z zewnątrz czynnikami współczesnego społeczeństwa [44]) — zupełne przeciwieństwo do całkowitego ich rozpuszczenia w społeczeństwie, co równałoby się ich zniszczeniu, a według marksizmu, powinno być wynikiem krańcowego spotęgowania władzy państwowej, rozwielmożnienia państwa w absolutnego monopolistę zarówno własności jak i szkoły, drogą tyleż tajemniczej co krwawej pseudodialektyki.

---

[44]) O pojęciu socjalizacji jako przesiąknięciu form państwowych i prawnych treścią życia społecznego por. artykuły moje o socjalizmie prawnym w czas. „Sowremiennyje Zapiski" t. 30—31 (r. 1927), szczególnie §§ 14—17. Por. także rozdz. I tej książki. W literaturze polskiej podobne pojmowanie socjalizacji szkoły rozwija J. S t. B y s t r o ń. Por. jego art. „Uspołecznienie szkoły" („Zrąb" 1931, Nr. 6—7) i książkę *Szkoła i społeczeństwo,* Warszawa, 1930.

Rozdział VII.

WŁOSKA PEDAGOGIKA IDEALIZMU AKTUALISTYCZNEGO

Wprawdzie pochód triumfalny pedagogiki filozoficznej jest powszechnym znakiem czasu, ale we Włoszech pedagogika filozoficzna wywołała tak silny ruch wychowawczy i osiągnęła w życiu publicznym tak ważne miejsce, jak chyba w żadnym innym kraju. Kierunek idealistyczny w filozofii, zapoczątkowany i świetnie reprezentowany przez B. Crocego, zastosował do pedagogiki Giovanni Gentile, a G. Lombardo-Radice opracował tę pedagogikę „aktualistycznego idealizmu" w szczegółach i przekształcił ją na potężny ruch pedagogiczny. Gdy zwycięska rewolucja faszystowska przystąpiła w r. 1922 do gruntownej reformy zaniedbanego szkolnictwa włoskiego, na stanowisko ministra oświecenia publicznego powołano Gentilego nie dla względów politycznych, gdyż stał on wówczas jeszcze poza partią faszystowską, lecz dzięki powadze, zdobytej przezeń w ciągu dwudziestoletniej walki o reformę szkolną. Lombardo-

Radice, który, jako pierwszy zastępca Gentilego, miał opracować najważniejszą stronę reformy — odbudowę szkoły powszechnej, słusznie powiada, że reforma szkolna z r. 1923 nie może być uważana za monopol partii politycznej, lecz jest rzetelnym owocem dwudziestoletniego ruchu reformy pedagogicznej, w którym wzięli udział przedstawiciele wszystkcih partii [1]).

[1]) G. Lombardo-Radice, *Accanto ai maestri*, str. 459 i n. Przytoczymy tu krótką bibliografię pism Gentilego i Lombarda-Radicego. Wymieniamy tylko najważniejsze pisma, które cytowane są dalej według części tytułu, wydrukowanej tutaj czcionkami rozstawionemi, i według wskazanego na końcu wydania. Giovanni Gentile: pierwsze programowe pismo, od którego L.-R. datuje początek włoskiego ruchu pedagogicznego — *Il concetto scientifico della pedagogica*, (1900), przedrukowane w tomie *Educazione e scuola laica*, (1921). — *Sommario di pedagogia generale*, (1912, wyd. 3, 1923). — *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, T. II: *Didattica* (wyd. 2, 1922). — *La riforma dell'educazione*, 1919 (wyd. 2, 1923). — *La nuova scuola media*, 1925. — Pisma filozoficzne: *La riforma della dialettica hegeliana e altri scritti*, 1913 (wyd. 2, 1923). — *Teoria generale dello spirito come atto puro*, 1916 (wyd. 3, 1920) — przekład francuski: *L'esprit, acte pur*, 1925 (istnieje też przekład angielski). — *Sistema di logica, come teoria del conoscere*, t. I, 1917 (wyd. 2, 1922), t. II, 1923. — *Discorsi di religione*, 1920. — Wyczerpujące przedstawienie poglądów filozoficznych Gentilego daje C. Sganzini w wybornej rozprawie: *G. Gentiles aktualistischer Idealismus*, „Logos", 1925 (t. XIV). Z okresu faszystowskiego: *La riforma della scuola*, 1924. — *Il fascismo al governo della scuola*, 1924. — *Che cosa è il fascismo*, 1925.

1.
PODSTAWY FILOZOFICZNE PEDAGOGIKI GENTILEGO: DUCH JAKO CZYSTY AKT

Jako pedagogiczny ruch reformistyczny, włoska pedagogika idealistyczna podziela hasło powszechnego ruchu „nowego wychowania". *„Scuola e vita"* — tak nazywał się cykl popularnych pism, za pomocą których Lombardo-Radice próbował szerzyć idee nowego wychowania wśród nauczycieli włoskich. A hasło szkoły aktywnej brzmiało nie tylko w nazwie „idealizmu aktualistycznego", lecz było też wyraźnie używane w walce przeciwko dawnej

---

Giuseppe Lombardo-Radice: *Lezioni di didattica*, 1913 (wyd. 15, 1936; niżej cytuję wg. wyd. 9, 1925). — *Pedagogia generale: L'ideale educativo e la scuola nazionale*, 1917 (wyd. 5, 1928, wyd. 2, 1922). — *Educazione e diseducazione*, 1923. — *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*, 1925 (wyd. 3, 1929). — *La buona messe* (Il linguagio grafico dei fanciulli), 1928. — *Saggi di critica didattica*, 1930. — *Il problema dell'educazione infantile*, 1930. — *Il metodo Italiano nell'educazione dell'infanzia*, (w „Educazione Nazionale", 1927, Nr. 3-4). — Pisma w sprawie reformy szkoły powszechnej: *Vita nuova della scuola del popolo*, 1925. — *Scuola, maestri e libri*, 1926. — Czasopisma redagowane przez L.-R.: *Nuovi Doveri* (1911—17), *Rassegna di pedagogia* (1912—13), *L'Educazione Nazionale* (1919—1932). — Por. Ad. Ferrière (wydawca): *L'aube de l'école sereine en Italie*, Paryż, 1927 (z dokładną bibliografią nowszej pedagogiki włoskiej). — Marga Rapp: *Die geistigen Grundlagen der faschistischen Schulreform*. Lipsk. 1935 (zawiera wyczerpującą bibliografię).

szkole. Jednakże dwa te hasła otrzymały w ustach włoskich reformatorów szkolnych swoiste brzmienie. Wprawdzie dawna szkoła jest, według Gentilego, „szkołą abstrakcyjną, wyodrębnioną z życia, gdzie uczeń zapomina, że jest synem, bratem, człowiekiem—w całym bogactwie znaczenia tych słów". Główna jednak wada dawnej szkoły polega na tym, że zatraciła duchowy ośrodek, bez którego nie do pomyślenia jest prawdziwe życie. Albowiem życie bez poglądu na nie nie jest życiem. Brak zaś poglądu na życie stał się — pod nazwą neutralności szkoły — zasadą dawnego szkolnictwa. Szkole dzisiejszej „brak wiary, brak ducha, który wszystko ożywia". Stąd obca życiu uczoność, atomizm i formalizm programów nauczania, nie zespolonych jednolitą zasadą, panowanie techniki nad duchem, jednorodność przepisanego z zewnątrz i biernie naśladowanego wzoru. Neutralność oznacza „obojętność i zwątpienie, odpływ wszelkiej energii wewnętrznej" [2]).

Jak brak syntetycznego pojęcia życia powoduje obcość względem życia w dzisiejszej szkole, tak ostateczna przyczyna jej bierności polega na pozytywistycznym ustosunkowaniu się do świata, jako do gotowego bytu, który nie może być przez poznanie „ani pomnożony ani zmniejszony" i wobec którego podmiot poznający ma nastawienie czysto bierne. *Życie i aktywność* — oto dwie główne zasady aktualistycznego idealizmu Gentilego. Zapewne, pojęcie życia w filozofii Gentilego różni się z istoty od tego pojęcia w modnej obecnie „filozofii życia".

---

[2]) *Didattica*, 198. — *Scuola laica*, 100, 99, 96.

O ile np. pragmatyzm twierdzi, że filozofia zależy od życia i ma życiu służyć, to dla Gentilego, odwrotnie, życie prawdziwe nie jest niczym innym, jak myśleniem, myśleniem filozoficznym. Albowiem „życie jest duchem", a istotą ducha jest samowiedza, której najwyższą formą jest właśnie filozofia. Życie posiada sens, ale sens ten tkwi nie poza nim, lecz w nim samym. I tak samo aktywność nie tylko nie przeciwstawia się myśleniu, lecz tkwi korzeniami ostatecznie w akcie samowiedzy, w „czystym akcie", stanowiącym istotę ducha [3]).

Duch jest podstawową zasadą aktualistycznego idealizmu. Duch, będąc samowiedzą, jest *„czystym aktem"*, procesem twórczym, który nigdy się nie zatrzymuje i dlatego „nigdy nie jest, lecz się zawsze urabia" *(non è ma si fa)*. Duch nie jest rzeczą, nie jest ani czymś danym, ani biernym tylko widzem, któremu przeciwstawia się coś danego i gotowego, a co on ma tylko intuicyjnie, „bezpośrednio" ująć. Na tym właśnie polega różnica pomiędzy idealizmem Gentilego a np. podmiotowym idealizmem Berkeleya, transcendentalnym idealizmem Kanta i metafizycznym idealizmem Hegla. Podmiot prawdziwego idealizmu nie jest ani skończoną rzeczą, jak u Berkeleya, ani nie przeciwstawia mu się coś transcendentnego, co ma po prostu ująć, jak to zachodzi u Platona (świat idej), równie jak u Kanta (rzecz w sobie) i Hegla (idea). Pod tym względem Gentile reprezentuje stanowisko czystej immanencji: w czystym akcie, którym jest duch,

---

[3]) *Didattica*, 51, 199.

wszelka transcendencja zanika. I jeżeli prawdą jest, że podmiot aby się zrealizować, musi wystąpić poza siebie a przeto zawsze potrzebuje czegoś drugiego, przedmiotu, to jednak przyswaja sobie ten przedmiot, powraca do siebie w wiekuistym kołowrocie, — podmiot—przedmiot—podmiot —, stanowiącym istotę ducha jako czystego aktu. O tyle też samowiedza nie jest nigdy wyłącznie tożsamością, jednią własną, lecz nierozłączną jednią jaźni i niejaźni, w której podmiot urzeczywistnia jednię samego siebie i swej inności (przedmiotu). Idealizm Gentilego nie pragnie wcale zaprzeczyć faktowi materii. Owszem, fakt jest właśnie materią, „światem, rozpatrywanym statycznie". „W aspekcie dynamicznym natomiast, w swym procesie wewnętrznym wszystko jest duchem", a jego podstawowe cechy — to „oryginalność i świeżość każdego z jego momentów". Samowiedza jest przeto zawsze wolnością, nie w znaczeniu pustej obojętności, lecz twórczej aktywności, pewnej *autocreazione*. Akt duchowy jest „wieczną nowością", a ponieważ duch sam nie jest odrębną od swych aktów substancją, lecz tylko w owych aktach istnieje, to nie jest on „ani sumą czasowo rozciągłych momentów, ani którymś z tych momentów w jego odrębności od innych". O ile wzajemne wyłączanie się jest istotną kategorią materii, to natomiast duch stanowi „absolutną przenikliwość". Jest przeto konkretną jednią uniwersalności i indywidualności w przeciwieństwie do abstrakcyjnej ogólności materii, gdzie wielokrotnie występujący element objęty jest zewnętrznie przez abstrakcyjne pojęcia. Duch stoi przeto ponad czasem i prze-

strzenią. Jego jednia nie jest jednostką liczbową, lecz syntezą, która liczbę poprzedza. I jak materia nie jest bytem transcendentnym dla ducha, tylko „bezruchem ducha", tak wszystkie kategorie abstrakcyjnego Logosu tworzą tylko pewnego rodzaju „zmniejszenia" kategoryj konkretnego Logosu, jako czystego aktu duchowego [4]).

Pojęcie ducha jako czystego aktu stanowi ośrodek filozofii Gentilego, i stąd staje się rzeczą zrozumiałą, co według Gentilego zawiera *podstawowe zjawisko wychowania.* Tradycyjna pedagogika mówi ciągle o oddziaływaniu podmiotu wychowującego na wychowywany. Nauczyciel i wychowaniec są dla niej dwoistością, a zadanie wychowania polegać ma na tym, aby ten dualizm usunąć na tajemniczej drodze oddziaływania międzyduchowego. Na tym polega według Gentilego „monadologiczny przesąd" pedagogiki tradycyjnej, która pojmuje podmioty jako odosobnione od siebie i zamknięte w sobie substancje. O ile jednak pojmuje się podmiot nie jako substancję, lecz jako ducha i przy tym ducha w akcie, wtedy tajemniczość odpada. Nauczyciel i uczeń, o ile doprawdy myślą o przedmiocie lekcji, stapiają się w tym samym akcie duchowym. Tak samo i przedmiot: gdy myślenie stwarza go sobie na nowo, i on także roztapia się w twórczym akcie myślowym, traci swą transcendencję i staje się

---

[4]) *Pedagogia,* 166, 175. *Didattica,* 146. Lombardo-Radice: *Educazione,* 37. Do całego rozdz. por. *Teoria generale,* rozdz. II—V i IX oraz *Discorsi,* II, §§ 6—10.

całkowicie duchem. To roztopienie dualizmu nauczyciela i ucznia a zarazem przedmiotu nauki w jedni stwarzającego siebie ducha jest warunkiem każdego prawdziwego nauczania i uczenia się. Albowiem duch jest z istoty jednią. „Dwa duchy jako dwoistość nie są duchami; jako zaś duchy nie są dwoistością, o ile prawdą jest to, co było powiedziane o materii i duchu". „Wychowanie, powiada Lombardo-Radice, jest *stopieniem osobników we wspólnej świadomości*".

Zapewne, że nauczyciele i uczniowie, spotykając się po raz pierwszy, mogą się czuć obco względem siebie, nie do przeniknięcia, a nawet odstręczająco, ale „nie jako duch, który jest absolutną przenikliwością i wewnętrzną przejrzystością, lecz jako materia, przedmiot, a nawet rzecz". Owszem, „w stosunku do każdego późniejszego momentu czasowego każdy czyn *(farsi)* jest faktem *(cosa di fatto)*, nie jest jeszcze jednią, lecz dwoistością, a w ogóle — wielością" [5]). O ile wszakże wychowawca i wychowaniec są osobami działającymi, są w tym

---

[5]) *Pedagogia.* III i n., 117, 126. — To rozróżnienie między czynem a faktem i terminologicznie przypomina słynną różnicę, którą Fichte przeprowadza między *Tathandlung* a *Tatsache.* Aktualistyczny idealizm Gentilego jest pod wieloma względami bardzo bliski absolutnemu idealizmowi fichteańskiej Wissenschaftslehre z r. 1794. Por. choćby dialektykę jaźń = jaźń i jaźń = niejaźń w rozdz. V trzeciej części *Sistema di Logica* z podobnymi wywodami w *Grundlage der Wissenschaftslehre* z r. 1794. Nie możemy tu jednak wchodzić bliżej w pokrewieństwo Gentilego z Fichtem.

swoim działaniu tym samym duchem. Różne są tylko ich jaźnie empiryczne, natomiast jaźń transcendentalna, która się urzeczywistnia w każdym akcie duchowym — a każdy istotny akt pedagogiczny jest aktem duchowym, — jaźń ta jest tożsama. „Prawdziwy nauczyciel, powiada Lombardo-Radice, pozostawia za progiem klasy wszystko, co jest jego, wyłącznie jego: troski rodzinne itd". Kiedy wyzwala się od swej jaźni empirycznej i pogrąża w przedmiocie swojej lekcji, wtedy realizuje ową jaźń transcendentalną, „która nie posiada liczby mnogiej", ową „wyższą podmiotowość, która zlewa się z prawdziwą przedmiotowością", i wraz z zupełnym zanikiem przedmiotu (jego uduchowieniem) urzeczywistnia również spójnię duchów. Realizuje się tutaj dialektyczna jednia podmiotowości i przedmiotowości, a zarazem indywidualności i uniwersalności. Nauczyciel, pogrążając się w swym przedmiocie, zapomina o wszystkim, co go otacza, przestaje istnieć jako ten poszczególny nauczyciel. „Więc nauczyciel sam z sobą, sam z sobą również uczeń — obaj tworzą tego samego ducha, który poznaje wszystkie radości życia zespołowego, a nie zna jego przykrości".

Tę jednię ducha Gentile nazywa miłością, przy czym miłość wiąże nie tylko nauczyciela z uczniem, lecz ich obydwu z przedmiotem, wchłanianym przez ich podmiotowość i roztopionym w niej. „Akt pedagogiczny może więc być ujęty tylko pod jednym warunkiem: że poprzez niego realizuje się zjednoczenie biorących w nim udział duchów". Pedagogika, która tego nie rozumie, wpada w błąd

nie tylko teoretyczny. Biorąc jako punkt wyjścia swych rozważań przyjętą w nieprawdziwym, mechanicznym wychowaniu dwoistość wychowawcy i wychowańca, popełnia również błąd praktyczny: ulega lenistwu intelektualnemu, grzechowi bezwładności, zadowalając się postawieniem wobec nauczyciela jako też ucznia gotowego przedmiotu, który pierwszy ma zakomunikować, a drugi biernie sobie przyswoić. Ten zaś brak duchowy, wypływający z mechanizmu błędnego wychowania, podnosi ona do poziomu teoretycznie uzasadnionej normy [6]).

W tym uzasadnieniu największą odgrywa rolę inny przesąd, nazywany przez Gentilego „chronologicznym". Jest to *przesąd pedologii i całej psychologii wieku dziecięcego,* uważający dziecko za niezupełnego człowieka, a wychowanie za przygotowanie do życia dorosłych. Przyczyną tego jest traktowanie duszy dziecka nie jako ducha, lecz jako sumy „faktów psychicznych", leżących obok siebie w czasie, ujętym według schematu przestrzeniowego. Te fakty psychiczne stanowią odrębne istności: wola i intelekt, uwaga i pamięć. Rozkładają się one w czasie jako odosobnione szczeble rozwoju psychicznego: wczesne dziecięctwo, drugie dziecięctwo, wiek młodociany, wiek młodzieńczy. Gentile nie ma zamiaru przeczyć realności tych faktów, tak samo jak nie wątpi o realności materii. Ale jak materia nie jest niczym innym, jeno bezruchem ducha, biernością i bezwładem, które ponadliczbową jednię ducha rozkładają na różnorodność przestrzenno-czasowej cią-

---

[6]) *Didattica,* 45. — *Scuola laica,* 41, 42. — *Pedagogia,* 141, 171 i n., 118, 122.

głości, tak również wszystkie owe fakty psychiki dziecięcej są tylko skamieniałymi osadami ducha, jako procesu aktualnego. „Duch ma dwa oblicza: jest on jednią, procesem realizowania siebie, uczucia, postrzegania, pojmowania lub chcenia; jest jednak zarazem wielością, nieskończoną różnorodnością czuć, postrzeżeń, pojęć, chceń. Tam — ognisko promieniowania, tu — niezliczone punkty na obwodzie tego ogniska. Na tym obwodzie znajduje się wiek dziecięcy, młodociany, młodzieńczy, męski i starczy, wszystkie rozliczne momenty rozwoju poszczególnego osobnika, rozwijające się stosownie do różnych warunków społecznych, różnej epoki, różnych narodów i stopni oraz form kultury". Psycholog ma tylko tę różnorodność na względzie. Natomiast pedagogiem jest tylko ten, kto poza tą różnorodnością nie traci nigdy z oka ogniska duchowego, „kto w każdym punkcie obwodu widzi zawsze punkt promienia, wychodzącego z tego samego ogniska", we wszystkich zaś punktach „odczuwa tętno tego samego życia". Prawdziwy wychowawca jakby stapia pozornie odrębną indywidualność wychowańca w własnej podmiotowości. Jego poznanie duszy wychowańca jest poznaniem aktywnym i miłującym. Dla niego nie istnieją odosobnione zdolności i fakty świadomości: nie ma pamięci, która nie byłaby zarazem wolą, nie ma woli, która nie byłaby zarazem intelektem, nie ma ciała, które nie byłoby zarazem duszą. Wprost przeciwnie postępuje psycholog.

Stąd niedorzeczność owej pedagogiki, która dąży do wykształcenia osobno pamięci albo spostrze-

gawczości, intelektu czy ciała dziecka. Zawsze tylko cały człowiek kształci się jako duch, i w każdym prawdziwym akcie pedagogicznym wychowuje się zawsze całość duszy a także ciała. Z tego samego względu pedagogika nie powinna widzieć w dziecku tylko dziecko, lecz jedynie człowieka, co więcej, ducha, który urzeczywistnia się w człowieku. Przeto dla prawdziwego wychowawcy zabawa dziecka jest tak samo święta, jak praca badawcza uczonego: jest twórczym aktem ducha, w którym wychowawca bierze czynny udział, a nie zniża się do niego jak dorosły. „Nawet naśladownictwo dziecka jest oryginalnością i wytwórczą czynnością". „Jeżeli traktujemy dziecko w świetle teorii naśladownictwa, jak to czyni psychologia wieku dziecięcego, to oceniamy je ze stanowiska obwodu a nie ogniska, oceniamy je jako rzecz a nie jako osobę. Dziecko schodzi wówczas na poziom przedmiotu zabójczego mechanizmu, gdy tymczasem właściwe wychowanie opiera się na jedni ducha, którą wznieść można tylko przez miłość, a bez miłości nie może dziecko żyć naszym życiem, jak my nie możemy żyć jego życiem".

Teraz rozumiemy już, co to znaczy, kiedy Gentile mówi o „wieczności ducha", „gdzie czas nie istnieje, tylko rytm wiekuistego aktu duchowego". Całość ducha, która w każdym momencie jego rozwoju aktualizuje się w pełni, nie pozwala na traktowanie dziecka ani jako sumy izolowanych, pojedynczo kształconych zdolności, ani jako czasowej kolejności pojedynczych szczebli, które dopiero razem stanowią całego człowieka. Skoro prawdziwa pedagogika powinna traktować dziecko jako ducha, sta-

pia się wtedy z filozofią jako teorią ponadczasowego rozwoju ducha. A właściwie powinna by się wyrzec nazwy pedagogiki (t. zn. „prowadzenia" dzieci), nie odpowiadającej istocie wychowania [7]).

„Przesąd pedagogizmu" jest też głównym nieprzyjacielem pedagogiki Gentilego. Obydwa pierwsze przesądy dochodzą w tym jednym do praktycznej realizacji. W *krytyce pedagogizmu* teoria wychowania Gentilego staje się biegunowym przeciwieństwem teorii i praktyki herbartyzmu. Wychodząc z dualizmu wychowawcy i wychowanka, stawiając wychowaniu zadanie udzielenia dziecku gotowego materiału danych dóbr wychowawczych i tym sposobem „przygotowania" go na dorosłego człowieka, pedagogizm wytwarza pod nazwą metodyki technikę, która wyradza się z konieczności w pusty i bezduszny mechanizm. Dla pedagogizmu nauka, której należy udzielić dziecku, jest czymś gotowym i danym, tak iż zadaniem nauczyciela jest wyłącznie pośrednictwo w przekazaniu uczniowi prawdy, odkrytej już gdzie indziej. „Nauka nie jest wówczas pracą ducha, lecz gotowym celem, do którego dąży owa praca; jest rzeczą, która istnieje już przed samą pracą i o której powiedzieć można, że powinna być tylko odkryta".

Znowu chodzi tu nie tylko o błąd teoretyczny („błąd transcendencji", według którego podmiot może bezpośrednio ujrzeć prawdę), lecz również o pewnego rodzaju „bezwładność umysłową, która sądzi, że rzecz poznawana może być poznana raz na

---

[7]) *Pedagogica*, 127 i n., 139, 141.

zawsze". Według tego pojmowania, nauczyciel nie potrzebuje być uczonym, a nawet nie musi się interesować nauczaną przezeń prawdą. Jego sprawą jest tylko komunikowanie gotowych wyników cudzej pracy. Stąd wynika nierzetelność pedagogiki tradycyjnej: od ucznia żąda się zainteresowania samym przedmiotem, gdy nauczyciel interesuje się tylko komunikowaniem obcego mu przedmiotu. Nic dziwnego, że się w końcu i uczniowi daje dyspensę od zainteresowania samym przedmiotem, osładzając mu przedmiot, wykładając go „jak najłatwiej", „zajmująco", przyzwyczajając go zatem do przyjmowania przedmiotu nie dla niego samego, lecz dla jego formy zewnętrznej, a więc jako coś obcego i w sposób tylko bierny.

Prawdziwym nauczycielem natomiast jest ten, co żyje przedmiotem i przeto swoim uczniom również pozwala brać udział w tym swoim życiu. Prawdziwe zainteresowanie istnieje tylko tam, gdzie uczeń interesuje się przedmiotem dla niego samego, t. zn. stara się obcy mu z początku przedmiot roztopić w własnej podmiotowości, ująć go w jego problematyce i przez to go uduchowić. *Rozbudzić w uczniu poczucie zagadnienia* — oto w czym tkwi tajemnica istotnego aktu pedagogicznego. Prawdziwym nauczycielem jest ten, co potrafi uczniowi „udzielić własnej namiętności". Na tym polega powaga aktu pedagogicznego, moment wychowawczy, istniejący koniecznie we wszelkim nauczaniu i nie dający się z niego wydzielić nawet pojęciowo. Żadne sztuczne chwyty techniczne nie zdołają dopomóc nauczycielowi, jeżeli nie żyje on swym

przedmiotem, jeżeli nie jest nim przejęty lub, co na jedno wychodzi, jeżeli nie przykłada wszystkich swych sił do tego, aby go na nowo ująć jako własny przedmiot. Ciągle dalej się kształcić, pracować wciąż nad kulturą własnego ducha — oto co stanowi istotne zawodowe przygotowanie nauczyciela, a nie posiłkowanie się rzekomym mechanizmem nauczania. Nie płynne i gładkie krasomówstwo stanowi o właściwej wymowności nauczyciela, lecz „zdolność wskazania uczniom nowego świata i zmuszenie ich do odczucia sprawy, o której nikt dotychczas nie słyszał", toteż wymowność ta może się objawiać nawet w zacinającej się wypowiedzi. Jak każdy akt duchowy, tak też prawdziwy akt pedagogiczny jest stworzeniem czegoś nowego, czego nigdy dotychczas nie było. Dlatego też „nigdy nie będzie istniało nic takiego, jak metoda nauczyciela; lecz w rzeczywistości nauczyciel będzie miał co dzień, co godzina, co chwila nową metodę, która będzie się stapiała z coraz nowym życiem jego myśli: będzie miał *żywą metodę*".

Wynika stąd niemożność zastąpienia nauczyciela w szkole, którego nie wyręczą żadne, nawet najpiękniejsze książki i najkunsztowniej wymędrkowane chwyty metodyczne. Prawdziwa metodyka „nie jest wzorową typową lekcją, którą można by naśladować, lecz jest żywą nauką, indywidualizowaną w całkiem właściwy sobie sposób. Nie jest to abstrakcyjny garnitur, mogący wejść na każdy grzbiet, lecz moje szczególne, na moją figurę skrojone ubranie, a właściwie to ja sam". Dlatego też nie ma nauki o sztuce nauczania. Nie mą

szkoły abstrakcyjnej, tylko jest „ta określona szkoła, to znaczy ta określona szkoła w określone dni, w określonych godzinach, z uwzględnieniem określonych wychowańców, którzy dzisiaj nie są ci sami, co wczoraj, którzy żyją we wciąż nowych warunkach i postawieni są wobec zagadnień, które się nigdy nie powtarzają". Albowiem akt duchowy „może się realizować w całkiem określonej sytuacji, która jest realną sytuacją podmiotu". W tym znaczeniu powiada Gentile, że dziecko jest „żywym ośrodkiem szkoły", przy tym nie abstrakcyjne dziecko zapożyczone z psychologii dziecięcej, lecz to konkretne, indywidualne, żywe dziecko [8]). Skoro każde prawdziwe wychowanie jest samowychowaniem, to wiecznemu rytmowi ducha odpowiada takiż przebieg aktu pedagogicznego, w którym uczeń i nauczyciel stapiają się w nierozdzielną jednię: samowychowanie ucznia prowadzi do wychowania innych (zarówno współuczniów, jak nauczyciela) i w tym wychowaniu innych uczeń wychowuje się sam, tak jak prawdziwy nauczyciel uczy się bezustannie od swych uczniów [9]).

„W jedni duchowego procesu duch w swojej istocie zawsze się wychowuje; gdyby nie był żywym i czynnym uczniem, przestałby istnieć. Albowiem istotą jego jest żyć i kształcić się, t. zn. wychowywać się: być wiecznym uczniem, którym właściwie

---

[8]) *Pedagogia*, 142 i n., 145, 122, 149, 155, 159, 114, 135. — *Didattica*, 146.

[9]) Lombardo-Radice, *L'ideale educativo*, 63 i n.

jest duch i tylko duch“ [10]). W tych słowach Gentile wyraził główny motyw swej filozofii a zarazem swej pedagogiki. W rzeczy samej, dla Gentilego *akt pedagogiczny jest niejako modelem aktu duchowego w ogóle.* W paradoksalny sposób walka Gentilego przeciwko pedagogizmowi opiera się na podstawowym jego przekonaniu filozoficznym, że kształcenie się *(formarsi)* jest istotą ducha. Słusznie stwierdza C. S g a n z i n i, że dla Gentilego „rzeczywistość w swej uniwersalności jest kosmicznym procesem wychowawczym“ [11]). Nie jest to więc przypadek, że pierwszej próbie wyłożenia swej filozofii Gentile nadał formę systematu pedagogicznego. Dopiero też ze stanowiska pedagogicznego staje się zupełnie zrozumiały jego filozoficzny bieg myśli.

Z tego stanowiska zrozumieć można również zewnętrzną sprzeczność w jego ustosunkowaniu się do zagadnienia autonomii pedagogiki. Gentile nie uznaje autonomicznej pedagogiki, która by nie była zarazem filozofią [12]). Z drugiej strony, stanowisko absolutnej immanencji, jakie on zajmuje, nie jest ostatecznie niczym innym, jak twierdzeniem o absolutnej *autonomii wartości wykształcenia.* Odrzucenie wszelkiej transcendencji, zwłaszcza w sensie idealizmu aktywistycznego, t. zn. w sensie żądania, aby każdy transcendentny przedmiot roztapiał się w akcie duchowym, rozumienie błędu i zła jako momentu z konieczności tkwiącego w prawdzie lub

---

[10]) *Pedagogia,* 135.
[11]) *Logos,* 1925, str. 188.
[12]) *Pedagogia,* 142.

dobru, jako „bezruchu“ i „zatrzymania się“ w rozwoju ducha, co przezwyciężać się daje w dalszym akcie ducha, stwierdzanie więc wiecznego napięcia pomiędzy podmiotowością a nadindywidualną rzeczowością, które się okazuje napięciem pomiędzy empiryczną i transcendentalną jaźnią w obrębie samego podmiotu [13]) — czym jest to wszystko, jeżeli nie potwierdzeniem samokształtowania się ducha jako wartości najwyższej? Autonomia wartości kształcenia stanowi też ostateczny sens owej „laicyzacji“ szkoły, którą Gentile próbuje uzasadnić w swych pierwszych pismach pedagogicznych. Jako „świątynia rozumu“ szkoła powinna być wolna od wszelkiej heteronomii. „Święta wolność“ jest najwyższą jej zasadą, a zasada ta jest bezpośrednim wynikiem filozofii immanencji, która według Gentilego nie jest niczym innym, jak konsekwentnym dalszym ciągiem chrześcijaństwa, jako religii ducha, „nowym chrześcijaństwem“, które ma zająć miejsce chrześcijaństwa dogmatycznego [14]).

2.
PEDAGOGIKA GENTILEGO

Skoro wychowanie, jako przedmiot pedagogiki, stapia się z rozwojem ducha, jako przedmiotem

---

[13]) „Więc nie błąd *i* prawda, lecz błąd *w* prawdzie, jako materia, która się rozpuszcza w formie; nie dobro *i* zło, lecz zło, którym się dobro żywi w swej czystej formalności“. *Teoria generale*, rozdz. XVI, § 10. „W życiu ducha każde zatrzymanie się jest winą“, *Discorsi*, 126. Por. S g a n z i n i, str. 187 i n.

[14]) *Scuola laica*, 93, 102 i n. — *Discorsi*, II, §§ 9—13.

filozofii, to zachodzi pytanie, jak dalece jeszcze można mówić o pedagogice jako odrębnej nauce. *Szczególne zadanie pedagogiki* polega, według Gentilego, na dialektycznym odparciu przesądów pedagogicznych a przez to na „redukcji pedagogiki do filozofii". Ponieważ te przesądy nie są tylko błędem teoretycznym, lecz wypływają z bezwładności ducha, więc pedagogika jest nie tylko krytyczną historią teoryj, lecz również krytyką samej rzeczywistości. Pod tym również względem podziela pedagogika dwoistą naturę filozofii. Bo filozofia jest, według Gentilego, nie tylko „pojęciem, jakie rzeczywistość ma o sobie, o ile jest duchem, który się realizuje w dziejach", nie tylko „duchową formą, w której powszechna rzeczywistość ducha ogląda siebie samą", lecz stanowi zarazem realne „usunięcie i wchłonięcie form rzeczywistości" w uniwersalnej jedni ducha [15]). Dlatego *metoda dialektyczna* jest swoista zarówno dla filozofii jak i dla pedagogiki. W przeciwieństwie do logiki abstrakcyjnego Logosu, której zasadą jest prawo tożsamości, w logice konkretnego Logosu zasadą jest dialektyka, jako dynamiczna unia (wchłonięcie) sprzeczności. Gdy dziedzinę pierwszej tworzą nauki szczegółowe, to do drugiej dziedziny należą historia i filozofia, ponieważ ich przedmiotem jest konkretny, żywy duch, jako czysty akt, jako nieustający proces [16]). W jednym ze swoich pierwszych pism [17]) Gentile

[15]) *Didattica*, 15. — *Pedagogia*, 178 i n.

[16]) *Logica*, II, cz. III, rozdz. 5.

[17]) *La riforma della dialettica hegeliana*, por. także *Logica*, II, 111 i n.

poddaje krytyce heglowskie ujęcie dialektyki; krytyka ta idzie w kierunku odmówienia negacji znaczenia odrębnego stopnia pośredniego. Negacja jest momentem w rozwoju ducha, tkwiącym w *każdym* akcie, i również odwrotnie, wiekuisty rytm aktu duchowego, który Gentile, jak to dalej zobaczymy, rozumie w postaci „trójkroku", w każdym swym kroku stanowi nierozdzielną jednię przeczenia i twierdzenia. Krytyka teorii wychowania negatywnego jest też punktem wyjścia systematu pedagogicznego Gentilego, jako dialektycznego stopienia „form wychowania".

Błąd w teorii wychowania negatywnego Rousseau'a polega, zdaniem Gentilego, na abstrakcyjności jego negacji. Gdy Rousseau samej negacji przyznaje siłę twórczą, słuszna jego walka przeciw pedagogizmowi zamienia się na automatyzm sztucznie skonstruowanego homunculusa, który czyni wszystko, czego pragnie wychowawca. Rousseau podziela założenie pedagogizmu o dualizmie wychowawcy i wychowańca, gdyż i on nie może sobie inaczej wyobrazić wychowawcy, niż jako istotę, od której wychowaniec się różni i przeciwko której wpływowi Rousseau właśnie z tego względu występuje. W rzeczywistości każde wychowanie jest negatywne. Co do tego Rousseau ma słuszność. Jest ono negatywne, ile że jest *samowychowaniem*, „autodydaktyką", wskutek czego uczeń powinien być zawsze żywym ośrodkiem szkoły. Jednakże prawdziwa negacja jest procesem, jest czynem, i dlatego jej założeniem jest opór, niejaźń. O ile samowychowanie jest twórczym aktem ducha, proce-

sem kształcenia samego siebie, uczeń niejako roztapia nauczyciela w swym własnym duchu. Znaczy to jednak, że wychowanie jest zarazem pozytywne. „Wychowanie jest negatywne, ponieważ nie może być niczym innym, jak swobodnym rozwojem; jest jednak zarazem i pozytywne, gdyż w tym swobodnym rozwoju bierze udział cała rzeczywistość, którą duch w swym procesie wchłania, roztapiając ją w sobie". Jest negatywne, ponieważ duch jest jednością; a jest też pozytywne, ponieważ ta jedność ducha nie istnieje, tylko się wciąż urzeczywistnia — „nie jest jedną rzeczą, lecz jednym duchem, który się rozdwaja, aby wciąż nanowo zdobywać coraz bogatszą formę jedności" [18]).

Widać stąd jasno, że mamy tu rozwiązanie antynomii *„wolność czy przymus w wychowaniu"*. Wolność wyłącza przymus, kiedy jest rozumiana czysto negatywnie i jako rzecz. W rzeczywistości wolność jest procesem (nie jest się wolnym, lecz staje się wolnym) i jako taka opiera się na przymusie, jako swym momencie. Człowiek staje się wolnym przez przezwyciężenie przymusu. Tak samo i prawdziwy autorytet nie powinien pozostać samym tylko autorytetem: musi się zlać z wolnością wychowańca, co więcej, stać się tą wolnością [19]).

To samo błędne założenie tkwi u podstawy tradycyjnej sprzeczności pomiędzy *formalnym a materialnym kształceniem.* Obydwa bieguny tej antynomii podobnie, jak spirytualizm i materia-

---

[18]) *Pedagogia,* 193 i n.
[19]) *Didattica,* 44. — *Pedagogia,* 196.

lizm, będące ich filozoficznymi źródłami, ujmują ducha jako rzecz. Rozdział pomiędzy materią a formą ducha możliwy jest tylko wtedy, gdy się zapoznaje charakter ducha jako aktu. Istotnie, kiedy siły ducha abstrahuje się od materii, w której one działają i którą duch ma z sobą zlać, otrzymuje się już nie ducha, tylko rzecz. Forma ducha nie jest czymś danym i gotowym, coby w swej próżni było obojętne względem materii, lecz jest formą wciąż na nowo zdobywaną, a więc formą, zapełnioną konkretnym materiałem, który przetwarza na materiał uduchowiony. Forma ducha jest czynnością, która swą materię wciąż na nowo kształtuje, „jest stwarzaniem świata, ale świata, który jest duchem i w którym jest duch". Byłoby więc błędem wyobrażać sobie jednię formy i materii, jako czegoś danego. Jako jednia aktu duchowego jest ona, przeciwnie, „jak gdyby chwiejną równowagą w dziejach życia duchowego". Gdy aktywność duchowa słabnie, równowaga przechyla się w stronę jednego z momentów, czym się też tłumaczy fakt, że w dziejach wychowania przeciwieństwo formalnego i materialnego kształcenia występuje wciąż w nowej postaci. Każda z obu teorii żeruje na błędach drugiej. Istotne kształcenie nie jest ani formalne, ani materialne, lecz „aktualne" [20]).

Antynomia formalnego i materialnego kształcenia prowadzi bezpośrednio do bardziej podstawowej antynomii między wychowaniem a nauczaniem. Tutaj wstępujemy już w dziedzinę, którą Gentile

---

[20]) *Pedagogia,* 205 i n.

nazywa *dydaktyką*, t. zn. w tę część pedagogiki, której przedmiotem jest szkoła, jako świadoma działalność wychowawcza. Jak szkoła jest samowiedzą wychowania, tak dydaktyka jest samowiedzą pedagogiki: wszystkie zagadnienia pedagogiki wynurzają się na nowo w dydaktyce, tylko w postaci spotęgowanej a zarazem i wyspecjalizowanej, tak iż słuszniej byłoby mówić nie o części, lecz o głębszym pokładzie pedagogiki. *Przeciwieństwo wychowania i nauczania* ma źródło w oddzieleniu woli od rozsądku albo, mówiąc terminami filozofii wartości, w oddzieleniu moralności od poznania. Rozdział ten jednak da się przeprowadzić tylko o tyle, o ile pozostajemy w sferze abstrakcyjnej moralności i abstrakcyjnego poznania. Jeżeli moralność polega na trzymaniu się pewnego abstrakcyjnego przepisu, to woli do spełnienia go może nie być, mimo że go poznano. Prawdziwa moralność jest jednak konkretna, wyrasta ona z danej indywidualnej, niepowtarzalnej sytuacji, a posłuszeństwo względem tej indywidualnej powinności zgodne jest z jej poznaniem. Powinność i byt są w akcie duchowym jednią. Moralność nie może przy tym być własnym przedmiotem: wymaga ona bytu jako swej materii, a przeto i poznania tego bytu. Inaczej jest pusta i abstrakcyjna. „Jako proces duchowy, wola jest zawsze uczeniem się *(lo studio)*, wiedza zaś naszym czynem, wiedzą zdobytą. Uczyć się naszej duszy (z książek albo z wielkiej księgi świata, które są jedną księgą); poznawać, coraz więcej poznawać i przez to stwarzać coraz szerszy, coraz pełniejszy, coraz jednolitszy, coraz bardziej naszym

się stający świat; zdobywać coraz większą świadomość siebie samych, którą osiągnąć można tylko za pośrednictwem wiedzy o świecie; i przy tym nie zatracić się w świecie, co byłoby świadomością niemą i ślepą, ani się we własnej świadomości zamknąć, co byłoby świadomością pustą, — oto na czym polega proces kształtowania ducha i rzeczywistości, oto czym jest także obowiązek człowieka". W tym sensie kształcenie charakteru, na którym polega cel wychowania moralnego, jest niemożliwe bez rozszerzenia treści duchowej człowieka. Podobnie jest też z poznaniem: sąd teoretyczny jest dopiero wtedy pełny i konkretny, kiedy pociąga za sobą sąd jaźni o tym sądzie, t. zn. kiedy jest nie tylko poznaniem, lecz zarazem samopoznaniem. A jako samopoznanie, jest też aktem wolności, a więc i woli, jest aktem moralnym [21]).

W twierdzeniu *o spójni strony teoretycznej i praktycznej* Gentile idzie tak daleko, że w prawidłowo zorganizowanym nauczaniu pragnie widzieć najlepszy, a nawet jedyny środek prawdziwej *karności*. O ile osiągnięto w nauczaniu zespolenie duchowe, zagadnienie karności odpada samo przez się. — „Zagadnienie karności odcina się od nauczania dopiero wtedy, gdy się w szkole nie naucza lub nie tylko naucza. Szkoła jednak, w której się nie uczy lub w której trochę się uczy a wiele się gada, nie jest szkołą jako przedmiotem dydaktyki". Dobre nauczanie nie może być inne, niż moralne, czyli wy-

---

[21]) *Logica*, 295 i n. — *Discorsi*, III, § 6—7. — *Didattica*, 48, 35 i n. — *Pedagogia*, 43 i n.

chowawcze, w znaczeniu zresztą całkiem innym, a nawet przeciwnym, niż to twierdził Herbart. Dla Herbarta nauczanie wychowujące było nauczaniem, którego treść wyznaczały idee moralne. Dla Gentilego moralność jest formą każdego właściwego nauczania, i nauczanie jest tym moralniejsze, im mniej obcych elementów do niego się wkrada, im czyściej się kształtuje jako poznanie dla samego poznania. Im bardziej rzeczowe jest poznanie, im bardziej w procesie poznawania uczeń przyzwyczaja się do podporządkowania swej jaźni empirycznej względem jaźni transcendentalnej, dążąc do aktywnego ujęcia poznawanego przedmiotu, t. zn. jego roztopienia w swej podmiotowości — tym bardziej rośnie w nim siła woli, poczucie odpowiedzialności, samozaparcie, zmysł społeczny i inne składniki prawdziwej moralności. Właściwie przeprowadzona lekcja matematyki ma znacznie większą wartość wychowawczą dla kształcenia charakteru, poczucia obowiązku i świadomości społecznej, niż wszystkie piękne przemówienia na temat moralności i wszystkie usiłowania „skojarzenia“ poznawanego przedmiotu z ideami moralnemi. Idee te prowadzą tylko do odwrócenia uwagi ucznia od przedmiotu, do zatarcia zawartej w nim problematyki teoretycznej a przez to do osłabienia poznania jako aktu duchowego.

Jak moralność, mająca za przedmiot siebie samą, staje się faryzeuszostwem, tak moralizujące nauczanie wyradza się w moralną retorykę, w której zatraca się moralna powaga poznania. Gentile jest niezmordowany w podkreślaniu i powtarzaniu

tej swojej tezy, która pokrywa się zupełnie z podstawową tezą P. Natorpa. Dlatego też większa część jego *Dydaktyki ogólnej* ma tytuł: *Etyka wiedzy (l'etica del sapere).* Zagadnienie karności szkolnej przestaje dla niego istnieć. „Karność — powiada — można zdefiniować jako etykę poznania. Nie jest ona niczym innym, jak ową jednią prawa i woli, przedmiotu i podmiotu, mocy i miłości, autorytetu i wolności, jednią, która realizuje się w poznaniu i tylko w poznaniu". Jeżeli mimo to Gentile na końcu rozdziału omawia *zagadnienie kary i nagrody,* to jest to wyraźna niekonsekwencja. Pod tym względem Lombardo-Radice jest bardziej zgodny z sobą: wychodząc z tej samej przesłanki, odrzuca wszystkie w ogóle środki utrzymania karności. Wprawdzie i Gentile dowodzi niemoralności wszelkich nagród: jako czysto zewnętrzne środki, odzwyczajają one tylko ucznia od wykonywania pracy dla niej samej. Jednak, idąc za Heglem, mówi o „prawie (przestępcy) do kary" i uzasadnia karę tym, że w karności tkwi własna dialektyka, a więc sam przestaje patrzeć na nią jako na formalną wyłącznie stronę nauczania, lecz ujmuje ją jako zagadnienie, które nie jest jeszcze rozwiązane przez właściwe postawienie nauczania [22]).

Dalsza dialektyka szkoły rozwija się już w obrębie nauczania, tak że Gentilego pojęcie dydaktyki zbliża się tu do znaczenia, w jakim jest ono używane w języku polskim. Podstawową anty-

---

[22]) *Didattica,* 49, 50 i n. — Lombardo-Radice, *Lezioni,* 22 i n.

nomię stanowi tutaj antynomia nauczania zajmującego *(attraente)* i wymagającego *(sforzo)*. Właściwe *zainteresowanie* oznacza, według Gentilego, obudzenie w uczniu poczucia zagadnienia. Zainteresowanie więc opiera się: na różnicy pomiędzy przedmiotem a podmiotem, a zarazem na swojskości *(intimità)* tej różnicy, rodzącej się w samym podmiocie a nie narzucanej z zewnątrz. Każde nauczanie powinno się wiązać z duchową sytuacją uczącego się podmiotu, z „podmiotem, urzeczywistnionym już przez ucznia", równocześnie zaś ma poza ten zrealizowany już podmiot wychodzić. Inaczej: każdego przedmiotu należy tak uczyć, aby „był zarazem zrozumiany i niezrozumiany".

„Powinien być zrozumiany, gdyż jest związany z naszą dawną myślą, która nie jest niczym innym, jak naszą aktualną osobowością; powinien jednak zarazem przeć osobowość do wzbogacenia jej bytu, przez co jedynie jej aktualność daje się utrzymać" [23]).

Podobną, niemożliwą do usunięcia, lecz wciąż domagającą się rozwiązania trudność przedstawia zagadnienie nauczania *poglądowego*. Prawdziwe ujęcie poglądowe nie jest według Gentilego nigdy bierną tylko kontemplacją przedmiotu, czyli czystą bezpośredniością. W przeciwieństwie do intuicjonizmu, który zajmuje stanowisko czystej bezpośredniości, idealizm aktualistyczny Gentilego zajmuje stanowisko pośredniości. Bezpośredniość oznacza zawsze transcendencję, negacja zaś transcendencji, będąca podstawowym motywem owej radykalnej

---

[23]) *Didattica*, 72 i n., 151.

filozofii immanentnej, jaką pragnie być idealizm aktualistyczny, pociąga za sobą twierdzenie o pośrednim charakterze prawdy. „Nie ma intuicji, która by była bezpośrednia. Każde spostrzeżenie, choćby najelementarniejsze, jest zawsze także racjonalnym dowodzeniem *(raziocinio),* jak również każde wnioskowanie, choćby najabstrakcyjniejsze i najtrudniejsze, opiera się zawsze na intuicji. Intuicja, jako czysta bezpośredniość, i wniosek, jako czysta pośredniość, są abstrakcjami. Rzeczywista jest jednia bezpośredniości i pośredniości". Na tej podstawie twierdzi Gentile, że niemożliwa jest dedukcja, która nie byłaby zarazem indukcją, i odwrotnie; — teorię tę dokładnie uzasadnia w pierwszym tomie swej *Logiki.* Stanowczo występuje Gentile przeciwko tej metodzie pedagogicznej, która sądzi, że nauczanie czyni przez to poglądowym, iż stara się uczniowi zaoszczędzić wszelkiej pracy myślowej. Jego krytyka biernej poglądowości pokrywa się w istotnych momentach z krytyką, przeprowadzoną przez Natorpa nad poglądowością w herbartyzmie i, jak Natorp, biernej poglądowości przeciwstawia on poglądowość czynną jako uchwycenie tkwiącego w przedmiocie zagadnienia. To prawda, że *nauczanie powinno wychodzić z konkretu.* Ale przez konkret nie należy rozumieć transcendentnego istnienia przedmiotu, lecz indywidualną sytuację duchową ucznia, daną określoną podmiotowość wychowanka, i z niej to właśnie powinno wychodzić nauczanie, jako akt duchowy [24]).

---

[24]) *Didattica,* 97. — *Logica,* t. I, cz. II, rozdz. VI i VII.

W pojęciu przeżycia zagadnienia, do którego sprowadza się prawdziwe zainteresowanie, jak również prawdziwa poglądowość, tkwi także rozwiązanie antynomii nauczania wyłącznie *instrumentalnego* i *encyklopedycznego*. Rozróżnianie umiejętności, będących tylko narzędziami, i umiejętności, posiadających samoistną wartość, jest błędne. Gdy dziecko uczy się abecadła, a nawet gdy uczy się po prostu sztuki trzymania w ręce pióra, „ma przed sobą zagadnienie, które zdolne będzie rozwiązać, jeżeli je odczuje jako *własne* zagadnienie, jako jedyne zagadnienie, jakie ma w tej chwili do rozwiązania". Zagadnienie rozwiązywane, absorbując całą osobowość dziecka, posiada pewnego rodzaju nieskończony całokształt. „Albowiem duch nigdy nie jest narzędziem; tylko rzeczy są narzędziami. I podobnie każdy moment poznania, jako moment duchowy, jest nieskończony. Dlatego też nie może być narzędziem. Narzędziem wydaje się nam dopiero wtedy, kiedyśmy go przezwyciężyli". Zupełnie to samo powiedzieć należy o wszystkich umiejętnościach. Umiejętności, nabywane dla nich samych, są rzeczywiście ogólnokształcące, ponieważ zawierają „całe życie", nieskończony całokształt poznania. W tym celu muszą być ujęte przez podmiot w swej problematyce, jako ogniwa obejmującej je całości, ba, „jako ośrodek całej wiedzy". W przeciwnym wypadku wyradzają się na wyłączne narzędzia (np. na środki do zdania egzaminu). W nieznajomości tej organicznej jedni, jedni jako całokształtu, zawiera się główny błąd encyklopedyzmu. Błędem tym jest nie wielość, lecz wielość niezorga-

nizowana, czyli atomizm. „Ten zaś rozprasza, zamiast ożywiać, nie jest duchem, lecz zaprzeczeniem ducha“ [25]).

Zasada całokształtu (totalności) urzeczywistnia się nie tylko ze względu na przedmiot, lecz również na podmiot nauczania. Nie tylko poszczególny przedmiot powinien reprezentować całość świata, lecz i roztopienie przedmiotu w owej całości dokonywa się przez całkowitą osobowość podmiotu. Gentile dowodzi tego na przykładzie pamięci. „Ćwiczyć *pamięć,* powiada, to znaczy ćwiczyć równocześnie nieskończone mnóstwo innych zdolności: spostrzegawczość, rozsądek, refleksję i jakichkolwiek kto chce jeszcze wyrażeń użyć dla oznaczenia nieskończonego aktu jaźni“. Zresztą pamięć oznacza dla Gentilego nie mniej, niż samą istotę ducha. „Przypominać sobie to nie znaczy nic innego, jak być czynnym: nie posiadać sumy wspomnień, złożonej z poszczególnych części, lecz wciąż je na nowo zdobywać“. Podobnie jak Bergson, Gentile odwraca zagadnienie: wytłumaczyć należy nie pamięć, która stanowi istotę ducha jako całokształtu, lecz zapomnienie. W przeciwieństwie jednak do Bergsona Gentile tłumaczy fakt zapomnienia nie biologiczną czynnością podmiotu, lecz brakiem czynności duchowej, bezwładem podmiotu, wskutek czego całokształt ducha obniża się do sumy wspomnień. Zasada całokształtu przejawia się wreszcie w szkole jako całość. Liczni nauczyciele w szkole powinni realizować jednego ducha, *jedną* wolę, dzięki czemu

---

[25]) *Didattica,* 76 i n. 113. — *Pedagogia,* 175 i n.

dopiero rozwiązać można całkowicie zagadnienie karności. Szkoła powinna stać się indywidualnością, t. zn. „prawdziwą całością bez części", „jednią wszystkich swych momentów". „Prawdziwa szkoła nie jest ani poszczególną lekcją, ani cyklem lekcyj, ani rokiem, pięciu, ośmiu, lub trzynastu latami kursu... Szkoła jest życiem ducha, wiążącym człowieka z człowiekiem, z żyjącymi jak również ze zmarłymi i nieurodzonymi, którzy wszyscy są momentami ducha, a żaden nie jest duchem w jego całości. I nie tylko wiąże ona człowieka z człowiekiem, lecz również człowieka ze światem, który mu się odsłania jako sam byt człowieka w jego całokształcie" [26]).

Po „dydaktyce ogólnej", mającej przeważnie negatywny charakter dialektycznego rozwiązania sprzeczności pedagogicznych, jakie wystąpiły w dziejach, Gentile umieszcza *„dydaktykę specjalną"*, której zadanie polega na dialektycznej konstrukcji pozytywnego systematu form wychowania. Negacja wszystkich przedmiotowych wartości, które by przeciwstawiały się podmiotowi jako wartości transcendentne, nie pozwala Gentilemu na przeprowadzenie klasyfikacji dóbr wychowawczych. Jego monizm doprowadza go nawet do zaprzeczenia możliwości klasyfikacji nauk. Jeżeli mimo to przystępuje do ułożenia systematu wartości kulturalnych oraz wychowawczych, to wyprowadza go z samej istoty ducha, mającego swój „wiekuisty rytm".

---

[26]) *Didattica*, 85, 50, 70. — *Pedagogia*, 49 i n. — Por. także rozprawę *Unità dell'educazione* w tomie *La riforma dell'educazione*.

W ten sposób wielość wartości kulturalnych przedstawia się jako jednowymiarowy szereg, z jedni ducha wypływający. Jest to wspomniany już „trójkrok", na którym polega rytm ducha: podmiot, aby się zrealizować, występuje poza siebie, pogrąża się w przedmiocie i stwarzając sobie ten przedmiot na nowo, wraca do siebie i w ten sposób urzeczywistnia jednię samego siebie i inności.

Temu trójkrokowi ducha odpowiadają według Gentilego *trzy podstawowe formy życia duchowego:* sztuka, która jest tylko realizacją czystej podmiotowości, religia jako forma rozwojowa ducha, w której występuje on jako czysta przedmiotowość, i filozofia jako jednia obu poprzedzających form ducha (sztuki i religii), w której samowiedza ducha urzeczywistnia się najpełniej [27]). Można zapytać, gdzie tu jest w tym systemacie form duchowych nauka, gdzie moralność, prawo, państwo i gospodarstwo, które przecież w poprzedzającym Gentilego systemacie włoskiego idealizmu B. C r o c e g o grały tak wielką i samoistną rolę [28]). Nauka należy,

---

[27]) *Pedagogia,* cz. III, rozdz. IV i V. — *Didattica,* cz. II, rozdz. I.

[28]) C r o c e dzieli, jak wiadomo, wszystkie formy ducha na teoretyczne i praktyczne. Do pierwszych należą: dziedzina estetyczna (poznanie intuicyjne), obejmująca mowę i sztukę, i jako wyższy stopień, nauka (poznanie pojęciowe), której skończoną formę stanowi filozofia. Analogicznie układają się praktyczne formy ducha: dziedzina ekonomiczna, do której należą także prawo i państwo, jako formy wyrażenia (mowa) czynnika ekonomicznego, i dziedzina moralna, jako skończona forma praktyki. Religia nie ma miejsca w tym systemie, nie

według Gentilego, do dziedziny religii w szerszym znaczeniu tego wyrazu. Podobnie jak religia, jest ona formą czystej przedmiotowości oraz dzieli z nią jej agnostycyzm i dogmatyzm. Skierowując się na czysty przedmiot (materia w przyrodoznawstwie i przeszłość, ciężar tradycji — w historii), jest ona jak i religia „kontemplacją śmierci, czyli dążeniem do zatracenia się, żądzą samozniszczenia“[29]). Praktyczne formy ducha zajmują w systemacie Gentilego jeszcze mniej samodzielne stanowisko: skoro państwo i prawo należą do sfery czystej

---

jest też według Crocego niczym innym, jak niedoskonałą formą filozofii, zastępowaną przez nią całkowicie. — Por. B. C r o c e, *Estetica*, cz. I, rozdz. VII i VIII.

[29]) *Didattica*, 164. W przeciwieństwie do Crocego, który nauki szczegółowe włącza do filozofii, jako nauki skończonej, Gentile przyznaje samoistną funkcję zarówno przyrodoznawstwu jak i empirycznej historii. Również religia, mimo że oznaczona jest jako *philosophia minor*, otrzymuje znacznie samodzielniejsze stanowisko w jego systemacie, niż u Crocego. Co się tyczy specjalnie chrześcijaństwa, to Gentile uważa je za największy zwrot w dziejach ducha: zwrot od transcendentnego świata idej do jaźni do podmiotu, a przeto do pogłębienia ducha. O ile chrześcijaństwu katolickiemu nie udało się przezwyciężyć transcendencji filozofji starożytnej, a zatem i jej intelektualizmu, o ile w woluntaryzmie chrześcijaństwa protestanckiego przetrwała ta transcendencja jako rozłam pomiędzy wolą a intelektem, to filozofia czystej immanencji, rozpoczynająca się od V i c o n a i K a n t a i prowadząca poprzez idealizm niemiecki i włoski (R o s m i n i, G i o b e r t i) do idealizmu aktualistycznego, nie jest niczym innym, jak udoskonaleniem podstawowego motywu chrześcijaństwa, „nowym chrześcijaństwem”.

przedmiotowości (do „mitologiczności", w której znajdujemy charakterystyczny także dla nauki agnostycyzm i dogmatyzm), tedy prawdziwa moralność stapia się dla Gentilego z filozofią, której nie należy rozumieć jako doktryny a tym bardziej jako systematu pojęciowego, lecz jest ona formą ducha jako samowiedzy i „autokreacją", „samym życiem ducha" [30]).

Wnioski dydaktyczne, jakie Gentile wyprowadza z tego „trójkroku aktu duchowego", zawierają cały szereg nader doniosłych wskazań praktycznych. W *„dydaktyce sztuki"* Gentile zwalcza jak najusilniej retorykę, która jest dla niego niejako naturalną formą zwyrodnienia wychowania estetycznego. O ile sztuka jest realizacją czystej podmiotowości, to wychowanie estetyczne nie jest niczym innym, jak kształceniem dziecka do własnej ekspresji. Jest ona pierwszym szczeblem procesu wychowawczego, gdyż zdolność człowieka do wyrażania siebie jest niezbędnym warunkiem wszelkiego uczenia się. Kształcenie mowy w szerszym znaczeniu wyrazu (czytanie i pismo, wypracowania i lektura) stanowi dla Gentilego najistotniejszą treść wychowania estetycznego. Niebezpieczeństwo retoryki powstaje tu stąd, że podmiotu nie traktuje się jako aktu duchowego, lecz jako pustą formę substancjalną. Dziecko powinno się uczyć wyrażać siebie. Zamiast tego narzuca mu się gotowe przepisy, jak ma pisać i czytać, obce tematy, określające z góry, co ma pisać, choćby nie miało w tym wcale doświadczenia wła-

---

[30]) Por. *Discorsi di religione,* II, § 7—14.

snego. Czytanie dla czytania, pisanie dla pisania, mowa jako cel sam w sobie a nie jako środek do wyrażenia siebie są z konieczności skutkami takiego postępowania. Stąd płynie uprzedmiotowienie sztuki, zwyrodnienie sztuki w pustą formę a wychowania estetycznego w naśladowanie gotowych wzorów. Zamiast kształcenia czystej podmiotowości, wyradza się ona w retorykę, której istota na tym polega, że sztukę zastępuje teoria sztuki a nawet receptura *(precettistica)*.

Niebezpieczeństwu retoryki odpowiada na szczeblu *wychowania religijnego i naukowego* niebezpieczeństwo dogmatyzmu. Istotą religii zarówno jak nauki jest „podkreślanie nie tyle prawdy, co ścisłości poznania", trzymanie się faktów bez sięgania do procesów, których fakt jest petryfikacją. „Choć nauka i religia nawzajem się zwalczają, przecież zgodne są co do zasady absolutnej niepojętności faktu. Religia jest konsekwentniejsza, przyjmuje tę zasadę po prostu, zamyka się w niej i czyni z niej zasadę życia duchowego. Nauka rozumie zasadę, teoretyzuje o niej, ale nie potrafi dać sobie z nią rady: nie przyjmuje irracjonalności świata, nie zamyka się w niej i sądzi, że się przed nią ukryje przez to, że od jednego faktu przechodzi do drugiego, ale przez to zabija nie irracjonalność, tylko czas". Zapewne, takie trwanie przy przedmiotowości jest stosunkowo dobre, gdyż licha podmiotowość empirycznej jaźni przyzwyczaja się do posłuszeństwa względem prawdy i prawa, a takie wyszkolenie empirycznej jaźni jest niezbędne do zrealizowania się w niej jaźni transcendentalnej. O ile jednak naucza-

nie zatrzymuje się przy fakcie, nie pozwalając, aby przezeń przeświecał czyn ducha, który go zrodził, wyrodnieje ono i staje się nauczaniem dogmatycznym. Przyrodoznawstwo zamienia się wtedy na abstrakcyjne nagromadzenie faktów jednostkowych albo oderwanych teorii jako czegoś ostatecznego. Historia zamiast przeszłości, żyjącej w teraźniejszości, staje się sumą nie obchodzących nas martwych faktów. Nawet religia staje się katechizmem, w którym zatraca się zupełnie żywe doświadczenie jaźni, poszukującej Boga lub objektywizującej się w Bogu. Żeby tego niebezpieczeństwa uniknąć, nauczanie musi, posłuszne trójkrokowi ducha, wstąpić na wyższy szczebel, na szczebel filozofii.

Nauczanie *filozofii* nie znaczy według Gentilego nauczania systematów filozoficznych. Nigdy nie należy traktować filozofii jako „już określonego, już gotowego systematu". „Filozofia, ta która jest rzeczywistością a nie urojeniem, filozofia filozofa i człowieka, a nie ta wyłożona w systematach, żyje i jest zawsze na drodze do twórczości w umyśle ludzkim. Co więcej, nie jest niczym innym, tylko żywą myślą człowieka". W ten sposób filozofia zlewa się z „etyką poznania". I na tym kończy się koło dydaktyki, odzwierciedlające okrężny bieg ducha. Dydaktyka, zlewając się z filozofią, napełnia szkołę duchem jednolitym, dzięki któremu dopiero ze szkoły abstrakcyjnej i fragmentarycznej staje się ona szkołą konkretną, szkołą życia [31]).

---

[31]) *Didattica*, 145, 171, 181, 196.

3.

„SCUOLA SERENA" G. LOMBARDA-RADICEGO

Systematowi pedagogicznemu Gentilego nie można odmówić wielkiego polotu i filozoficznej siły myśli. Systemat ten wydaje się jakby odlany z jednej bryły i imponuje swą architektoniką, przez którą przenika zapał rzetelnego wychowawcy. Mimo to nie można uchronić się od wrażenia, że systemat ten jest jednak zbyt abstrakcyjny a może nawet zbyt architektoniczny, aby to odpowiadało w zupełności wymaganiom samego idealizmu aktualistycznego. Lombardo-Radice, który uważa się za ucznia Gentilego, różni się od niego tym, że abstrakcyjnemu schematowi jego pedagogiki nadaje żywą postać. Kształtując systemat Gentilego empirycznie, przeprowadza w swej pedagogice pewne motywy, które można by oznaczyć jako kantowskie, a które zbliżają go do owej łagodnej formy współczesnego idealizmu włoskiego, ucieleśnionego w dziele B e n e d e t t a C r o c e g o. Występuje to już jasno w jego ujęciu pedagogiki jako nauki. Jak Gentile, odrzuca on ujęcie pedagogiki, jako nauki normatywnej lub technicznej. Zadanie pedagogiki polega na tym, aby „w każdej, najskromniejszej nawet sprawie w nauczaniu odzywało się echo całego życia ducha". I dla niego „nie ma pedagogiki, która by różniła się *(distinta)* od filozofii ducha" [32]). Gdy jednak Gentile odrzuca pedagogikę jako samodzielną naukę

---

[32]) *Lezioni*, 424. — *Educazione*, 34. — Por. *L'Ideale educativo*, 72.

do tego stopnia, że główną jej funkcję upatruje w dialektycznym obaleniu przesądów tradycyjnej nauki wychowania a przeto w „redukcji pedagogiki do filozofii", gdy nawet powiada w pewnym miejscu, iż „tkwiąca w żywym akcie nauczania dydaktyka nie daje się pisać, lecz tylko urzeczywistniać" [33]), to Lombardo-Radice przyznaje pedagogice własne pole badań. Definiuje ją jako „samowiedzę czynności wychowawczej", jako *„krytykę doświadczenia pedagogicznego"*, zupełnie podobnie do tego, jak B. Croce uważa estetykę za krytykę językowo- literackiego i artystycznego doświadczenia. Różni się on w ogóle od Gentilego tym, że kładzie silny nacisk na doświadczenie. W odrzuceniu przez Gentilego pedagogizmu upatruje tylko pogłębienie croceowskiej krytyki retoryki i zastosowanie jej w dziedzinie pedagogicznej. Sam zaś na tej krytyce w duchu Crocego poprzestaje. Mając zawsze na względzie jaźń empiryczną (mimo że i on uznaje, iż jaźń empiryczna zatracić się winna w jedni jaźni transcendentalnej) podkreśla znacznie silniej niż Gentile czynnik rzeczywistości, przeciwstawionej dialektycznie podmiotowi. „Usuńcie kształtującą aktywność jaźni (ducha)—wyraża się w pewnym miejscu całkiem po kantowsku — a rzeczywistość stanie się ślepa, usuńcie rzeczywistość, a duch stanie się próżny" [34]).

---

[33]) „Non si scriva, ma si fà". Dydaktyka taka „mogłaby tylko być wskazana przez filozofię, ale nie wykładana", gdyż nie może być lepszego wykładu, niż „sama szkoła w swej czynności" *(Didattica,* 123, 125).

[34]) *L'Ideale educativo,* 164.

Definicja pedagogiki jako krytyki doświadczenia pedagogicznego skierowana jest u Lombarda-Radicego polemicznie *przeciwko „pedagogizmowi“*. Jak Gentile, widzi on w pedagogizmie głównego wroga, którego należy zwalczać przede wszystkim. Według niego również u podstawy pedagogizmu tkwi założenie dualizmu między podmiotem a przedmiotem wychowania (wychowawcą a wychowańcem), jak również pojmowanie rzeczywistości jako czegoś danego, co miałoby być ujmowane przez podmiot zupełnie obiektywnie, a przeto intuicyjnie, i coby w swej transcendencji nic na tym nie cierpiało, że jest przez podmiot poznawane lub nie [35]). Z tego założenia wynika ujmowanie pedagogiki jako umiejętności udzielania wychowańcowi owej gotowej treści rzeczywistości. Pedagogizm wychodzi właśnie z założenia, że forma i treść, środki i cele wychowania mogą być od siebie oddzielone, że istnieją środki same w sobie, które mogą służyć do ujęcia dowolnej treści. Oddzielając zagadnienie „jak uczyć“ od zagadnienia „czego uczyć“, pedagogizm nadaje środkom charakter absolutny i „koncentruje w ten sposób próżnię“. Naprawdę jednak stosunek

---

[35]) W tym L.-R. upatruje istotę pozytywizmu (zarówno w filozofii jak w pedagogice). Pod względem odrzucenia tego stanowiska zgodny jest nie tylko z Gentilem, lecz i z Deweyem. Zob. rozdział o Deweyu w tej książce (III). Na pokrewieństwo między Gentilem a Deweyem wskazuje C. Sganzini w przytoczonej już rozprawie. — Por. art. F. Albeggianiego, *Realismo, positivismo e idealismo pedagogico.* („L'Educazione Nazionale", 1926, 7).

środków do celów jest organiczny i względny: cel staje się środkiem, gdy jest zdobyty, środek zaś jest przedsionkiem celu i jest z nim związany organicznie. Każdy nauczyciel stosuje różne i coraz nowe środki, prowadzi też wychowańca do coraz nowych celów. Jak cele stosują się do wychowańca, tak środki — do nauczyciela. Ponieważ jednak w prawdziwym wychowaniu nauczyciel i wychowaniec stanowią jednię, więc też stale rozwijające się środki i cele wychowania przenikają się nawzajem. Twierdzenie o organicznym charakterze stosunku między celami a środkami, przekonanie, że środek i cel wzajemnie się warunkują, że ani nie ma wyznaczonych z góry środków, które by mogły prowadzić do dowolnych celów, ani nie można wybierać dowolnych środków, aby osiągnąć określone cele, przekonanie to stanowi jeden z najbardziej podstawowych motywów zarówno teorii wychowania, jak i polityki szkolnej Lombarda-Radicego [36]).

Z ubezwzględnieniem środków w pedagogizmie najściślej jest związany abstrakcyjny *uniformizm* szkoły tradycyjnej. Skoro nauczyciel ma dokładnie przepisaną drogę, jak powinien uczyć, nauczanie wyradza się w naśladownictwo jednego wzoru, odtwarzanego niewolniczo zarówno przez nauczyciela, jak przez ucznia. Pedagogizm jest naturalnym narzędziem w praktyce szkoły rządzonej biurokratycznie, która jest równocześnie szkołą bierności. Traktuje ona naukę, sztukę i wszystkie w ogóle

---

[36]) *Accanto ai maestri*, 536 i in. — *L'Ideale educativo*, 60 i n.

dobra kulturalne jako gotowe wyniki, które powinne być podane uczniowi, a nie jako zagadnienia, które on ma na swój sposób rozwiązać. Stąd — *materializm* szkoły abstrakcyjnej. Jest ona szkołą samej tylko informacji, a nie kształcenia ducha. Jej zadaniem jest „zniżyć naukę do ucznia, a nie wznieść ucznia do nauki". Ręka w rękę z tym materializmem szkoły abstrakcyjnej idzie jej *formalizm:* jest to licha dialektyka, która przejawia się wszędzie, gdzie nierozłączna więź dialektyczna między formą a treścią została zerwana. Uczniowi daje się tematy zadań, na które nie ma on nic własnego do powiedzenia, musi więc trzymać się reguł, którym nie odpowiadają żadne fakty z własnego doświadczenia. Uczy się mówić, pisać i rysować nie żeby wyrażać jaźń własną, lecz aby naśladować zadany mu wzór, dla samego mówienia i pisania. Plaga retoryki jest nieuniknionym skutkiem takiego sposobu postępowania. Ale materializm szkoły abstrakcyjnej sięga jeszcze głębiej: skoro przedmioty nauczania nie są niczym związane i nie mogą być związane, programy ich mechanicznie rosną. Encyklopedyzm szkoły abstrakcyjnej prowadzi więc z konieczności do wewnętrznego rozpadu, do sceptycyzmu, t. zn. „uwiądu wszystkich sił duchowych". Ponieważ wszystko sprowadza się do metod i programów, ponieważ nauczyciel nie robi nic innego, prócz powtarzania podręcznika, przeto cofa się jako siła duchowa. Szkoła abstrakcyjna jest więc szkołą, gdzie panuje podręcznik, gdzie każde dobro wychowawcze czerpie się nie ze źródła, lecz zasadniczo z drugiej ręki. Jest to szkoła, gdzie zamiast

żywego i uduchowionego słowa nauczyciela występuje martwa litera podręcznika, gdzie nauczyciel jako taki jest wykreślony.

W przeciwieństwie do tego Lombardo-Radice obstaje przy *niemożności zastąpienia nauczyciela* w szkole. Przez wszystkie jego pisma snuje się jako ożywczy motyw dążenie do przypomnienia nauczycielowi wysokiej godności jego urzędu. Świadomy swego powołania nauczyciel jest jednak przeciwieństwem nauczyciela skrojonego na modłę pedagogiki abstrakcyjnej. Pierwszy nigdy się nie powtarza, sam sobie układa program, jest wciąż inny, jego „metodą" jest on sam. I dlatego rzeczą główną jest ogólne wykształcenie nauczyciela, a nie tak zwane przygotowanie zawodowe. Powinien on żyć swym zawodem a nie czuć się posiadaczem martwego inwentarza środków nauczania, powinien być nie tylko nauczycielem, lecz także obywatelem i człowiekiem, nie powinien nigdy dopuścić do zagaśnięcia w sobie dążności do dalszego kształcenia się, gdyż kształcenie się jest zawsze według Lombardo samokształceniem [37]).

Szkoła abstrakcyjna nie tylko wykreśla nauczyciela, lecz i ucznia degraduje do roli biernego odbiorcy narzucanego mu z zewnątrz materiału nauczania. Traktując dziecko nie jako ducha, lecz jako rzecz, zastępuje żywą osobowość dziecka przez abstrakt. Tym abstraktem dziecka jest to, co Gentile

---

[37]) *Educazione*, 102 i n. — *Lezioni*, 108, 114, 63, 77, 82. — *L'Ideale educativo*, 164.

nazywa obwodem duszy ludzkiej: zespół popędów, wytwór dziedziczności i otoczenia, stanowiący właściwy przedmiot pedagogiki eksperymentalnej. Według Lombarda-Radicego wszystkie tak zwane fakty duszy dziecięcej należą do biologicznej natury człowieka, ta zaś „nie jest czynnikiem kształcenia duchowego, lecz tylko jego założeniem albo raczej granicą i zaporą, na którą owo kształcenie ducha nieustannie natrafia". Wychowanie nie zna żadnych popędów, dziedziczności, otoczenia, albo gdy je zna, to tylko po to, aby je przezwyciężać. Nie zna żadnych czynników ślepych, lecz tylko świadome. Popędy, dziedziczność, otoczenie mają tym większą wagę, im mniej człowiek jest człowiekiem. Stanowią one tylko negatywną stronę wychowania, którego istotę pozytywną Lombardo ujmuje w duchu Gentilego jako „wzajemne przenikanie się duchów" *(compenetrazione spirituale)*, jako *autoeducazione*, które stale się wolnym *czyniąc* (ale wolnym *nie będąc*), jest z konieczności zawsze uwarunkowane przez wewnętrzne i zewnętrzne okoliczności (fakty). Nie mówiąc tego wyraźnie, uznaje więc Lombardo myśl Hegla, który abstrakty uważał za wytwory negacji. *Główna wada* psychologii naturalistycznej i *pedagogiki eksperymentalnej* polega właśnie na tym, że nie chcą one widzieć w dziecku nic innego, jak sumę odosobnionych i abstrakcyjnych własności, które w rzeczywistości stanowią tylko negatywne warunki wychowania. Wydaje się im wprawdzie, że czynią dziecko ośrodkiem szkoły, mówią o wolności dziecka i jego samodzielności. Faktycznie jed-

nak dochodzą tylko do wolności abstrakcyjnej i negatywnej, która w rzeczywistości zamienia się na swe przeciwieństwo [38]).

W związku z tym szczególnie interesujący się staje stosunek Lombardo do Montessori. „Istnieją — powiada L.-R. — dwie Montessori". Jedną jest ta, która, podejmując tradycję Rousseau'a, Fröbla i Tołstoja, z nową energią głosi zasadę samowychowania dziecka. Ta Montessori wypowiedziała walkę pedagogizmowi i retoryce, sztucznie wymuszonemu zainteresowaniu, dawnej nieszczerej karności, nieżyciowości szkoły abstrakcyjnej. Umiała też prowadzić tę walkę z zapałem i powodzeniem. Obok niej istnieje jednak druga Montessori, która tę swoją płodną podstawową ideę „ubrała w formę pozytywizmu i ubóstwienia błędnego eksperymentalizmu". Ta Montessori wychodzi z pojęcia „osobowości receptywnej", pojęcia „tak sprzecznego, jak kwadratowe koło". Sądząc, że uda się jej posunąć rozwój osobowości przez zracjonalizowany, fabrycznie wytwarzany „materiał dydaktyczny", t. j. przez ukształtowanie otoczenia, ulega ona złudzeniu, że „może ustalić typowe środki, które dla samorzutnego rozwoju osobowości dziecka są konieczne i wystarczające". *Środki* te są jednak niezliczone i zmieniają się zależnie od wychowańca i od nauczyciela, powinny też być wciąż na nowo w każdym przypadku *odkrywane*. Nigdy w danym środku nie może tkwić tajemnica samorzutności, aktywności

---

[38]) *Educazione*, 67. — *L'Ideale educativo*, 51 i n.

dziecka, lecz przeciwnie, w samorzutności, mianowicie samorzutności czczonej religijnie, tkwi tajemnica wartości środka. O ile dziecko pozostaje wolne w odpowiednim dla niego otoczeniu fizycznym i moralnym, każdy *dowolny* środek (zabawa, praca, materiał do ćwiczeń) staje się dla niego nieskończonym źródłem samowychowania. Aktywność dziecka na dowolnym przedmiocie jest *niewyczerpana.* Dlatego, chociaż wymyślone przez Montessori środki mogą być bardzo pożyteczne w rękach oświeconej i taktownej wychowawczyni, to jednak o ile są ustalone raz na zawsze i przepisane jako konieczne i wystarczające, wyradzają się w zabójczy mechanizm, jak zresztą wszystkie środki *wyznaczone z góry,* które ograniczają samodzielność nauczyciela. W roku 1921 Lombardo-Radice spodziewał się, że Montessori uwolni się jeszcze od tej pozytywistycznej szaty żywego rdzenia swej teorii, a przede wszystkim praktyki. Po trzecim wydaniu jej zasadniczego dzieła (1926), które przypieczętowało rozwój jej metody w kierunku nowej mechanizacji, Lombardo musiał się tej nadziei wyrzec i wystąpił z „Komisji dla popierania metody Montessori". Jak wiadomo, wydanie to różni się od poprzednich tym, że „materiał dydaktyczny" osiąga już tutaj stanowisko monopolistyczne, wolne rysunki i inne sposoby samorzutnej aktywności dziecka są zupełnie wyłączone, racjonalne ukształtowanie otoczenia ogłoszone jest jako istota nowej metody a rozumiane jako niechybnie działający mechanizm, dzięki któremu wychowawczyni może udzielić wychowańcowi wszystkiego, co chce, przy czym wychowaniec nie

odczuwa przymusu z jej strony a więc i własnej niewoli [39]).

Metodzie Montessori Lombardo przeciwstawia inną, którą nazywa „metodą włoską“ albo metodą Agazzi, wreszcie metodą Latter i Alice Franchetti od imienia poprzedniczek Montessori, którym ona zawdzięcza właściwie żywy rdzeń swojej teorii i praktyki. W szeregu znakomitych dzieł, z których najważniejsze jest *Athena Fanciulla,* Lombardo opisuje tę metodę, której zastosowanie ujrzeć można w szkołach w Mompiano, Montesca, Muzzano, w mediolańskiej „La Rinnovata“ i wielu innych szkołach we Włoszech i włoskiej Szwajcarii. Dzieła te są wprost wzorowym przykładem owej dydaktyki, „która nie daje się sformułować, lecz tylko wskazać“ i którą Gentile, jak wiemy, uznawał za jedynie możliwą. Gdybyśmy jednak chcieli ją wraz z Lombardem-Radicem sprowadzić do jakiejś formuły, trzeba by o niej powiedzieć, co następuje. Zamiast abstrakcyjnego, fabrycznie wytwarzanego „materiału dydaktycznego“, przykrojonego do ćwiczenia poszczególnych „zmysłów“, używa się tutaj nader różnorodnego materiału, który wypływa bezpośrednio z konkretnego otoczenia duchowego dziecka i ma na celu równoczesne syntetyczne ćwiczenie wszystkich zmysłów: między innymi także „niepatentowane zabawki“ *(cianfrusaglie senza brevetto),* znajdowane przez

---

[39]) *Accanto,* 508 i n. — Por. artykuły L.-R. o Montessori w „Educ. Nazionale” 1926, Nr 7 i 8. Por. też mój artykuł o Montessori w „Przedszkolu” 1935/6.

dzieci w lesie, w ogrodzie, nawet na ulicy i gromadzone z takim zapałem; ale także ludowe gry ruchowe, tańce tudzież pieśni ludowe. Przez to, że na miejsce abstrakcyjnego, sztucznego środowiska „pracowni“ Montessori występuje tutaj żywa rzeczywistość przyrody i folkloru, otoczenie traci swój automatyczny charakter i staje się tym, czym jedynie może być w prawdziwym wychowaniu: przedmiotem, przyswajanym sobie w akcie duchowym dziecka i dopomagającym mu do wyrażenia siebie jako tworzącej się osobowości.

Naturalną formą, w której dokonywa się to wyrażanie siebie samego przez dziecko, jest, według Lombarda, *zabawa,* przebywająca w dziedzinie fantazji a posługująca się mową i rysunkiem, śpiewem i ruchem rąk. Pozwolić zabawie dojrzewać stopniowo do pracy, która wypływa z potrzeb życia dziecięcego i im służy — oto na czym polega według Lombarda zadanie wychowania we wczesnym dziecięctwie, mającego doprowadzić dziecko do szkoły i do pracy w szkole. „Materiału dydaktycznego“ Montessori nie należy tu bynajmniej odrzucać: trzeba go tylko pozbawić czysto biernego charakteru i uczynić treścią zabawy. Ćwiczenie zmysłów powinno iść ręka w rękę z własną ekspresją dziecka, przez co dopiero można przezwyciężyć izolowanie poszczególnych zmysłów od siebie. Ponieważ zaś ekspresja własna służy zespołowi, więc przezwycięża się przez to również tak charakterystyczne dla metody Montessori zatomizowanie klasy. Mimo że Lombardo metodę przez siebie wychwalaną nazywa „włoską“, zdaje sobie doskonale sprawę z jej związ-

ku z duchem *pedagogiki Froebla*. Co go różni nie tylko od freblizmu, ale i od samego Froebla, to nader mocne podkreślenie przez niego przygotowawczej do szkoły funkcji przedszkola. Występuje także przeciwko przesadnemu symbolizmowi Froebla. Stąd nacisk, jaki Lombardo kładzie na mowę i wolny rysunek jako środki ekspresji dojrzewającej osobowości dziecka. Lombardo, idąc za Crocem, widzi w ekspresji właściwą istotę sztuki i dlatego wychowanie we wczesnym dziecięctwie jest dla niego tym samym, co wychowanie estetyczne. Sztuka jako ekspresja własna jest dla niego istotą życia dziecka, nadaje mu powagę, swoistą każdemu życiu. I uwalnia także wychowawcę od pokusy osładzania dziecku każdego materiału, jaki sobie ma przyswoić. Swą idealną szkołę nazywa Lombardo-Radice *scuola serena:* pogodność szkoły oznacza rzetelność, powagę, radość i jasność — wszystko razem [40]).

Scuola serena Lombarda nie przeprowadza ostrej granicy między szkołą elementarną, którą przede wszystkim interesuje się dydaktyka, a przedszkolem, które stopniowo przechodzi w szkołę. Jest to jedną z głównych właściwości jego dydaktyki. Pragnąc więc ująć jeszcze raz pokrótce główne zasady *scuola serena,* musimy przejść od przedszkola do szkoły. Szkoła ma nie przygotowywać do życia, lecz być samym życiem: ta zasada życia ma u Lom-

---

[40]) Prócz wspomnianych w tekście *(Il metodo italiano, Athena Fanciulla)* por. *La buona messe* i *Il problema dell'educazione infantile,* 1930.

barda podwójne znaczenie. W stosunku do ucznia „życie“ oznacza konkretną sytuację *duchową* ucznia, z której powinno wychodzić nauczanie: miejsce rodzinne, ludowość, realne zainteresowania dzieci, przeżywane przez nie zagadnienia. Przede wszystkim jednak polega ono na roztopieniu przez podmiotowość ucznia każdego stającego wobec niego przedmiotu, a zarazem na spójni ucznia i nauczyciela w duchu. W stosunku do nauczyciela o życiu stanowi jego kultura: nauczyciel powinien się uczyć, tworzyć, nigdy się nie powtarzać, a więc również roztapiać w swojej podmiotowości przedmiot, którego uczy. Zaś życie nauczyciela w swoim przedmiocie polega na tym, że on, jako nauczyciel, powinien być czymś więcej: badaczem, obywatelem, człowiekiem. „Kształcąc człowieka, oddziałuje poprzez swego wychowańca na rodzinę, miasto, cały naród“, wychowuje więc i środowisko, które czyni podłożem swego nauczania. Zasada życia urasta więc sama przez się do *zasady całości.*

Zasadzie tej przyznaje Lombardo w swej dydaktyce szczególnie doniosłe znaczenie. Nie tylko klasa szkolna powinna tworzyć całość, zespół duchowy, w którym każdy wychowaniec zajmuje swe indywidualne miejsce, lecz i szkoła jako całość powinna stanowić zespół nauczycieli, owiany jednym duchem. Wymagane wciąż przez nową pedagogikę wzajemne przenikanie się poszczególnych przedmiotów jest tylko naturalnym następstwem zasady całości. Tą właśnie zasadą różni się nowa szkoła od tradycyjnej, której atomizm nie jest niczym innym, jak zewnętrzną stroną jej charakteru abstrakcyjne-

go. Jeżeli zasadę całości zastosować do duszy poszczególnego ucznia (lub nauczyciela), to wynika z tego zasada aktywności. Rozumie się samo przez się, że Lombardo jest zwolennikiem szkoły aktywnej. Jeżeli woli używać hasła szkoły pogodnej, to dlatego, że pojęcie aktywności, podobnie jak szkoły pracy, straciło swą jednoznaczność. Nie pożyteczna, a tym mniej ręczna praca stanowi o istocie właściwej aktywności, lecz akt duchowy, który zachodzi dopiero wtedy, gdy współdziała całość duszy, t. j. ognisko osobowości. Istnieją czyny, które działają nie kształcąco, lecz zniekształcająco. Są to „czyny, wywołane biernością osób działających a powodujące bierne dostosowanie się ze strony tych, na których skierowuje się ich działanie; — takim jest każdy postępek wychowawcy, który zaniedbuje ustanowienia między wychowawcą a wychowańcem spójni duchowej". *Prawdziwa aktywność* oznacza wtajemniczenie ucznia w zagadnienie, które ma być rozwiązane. Jeżeli budzi się w uczniu poczucie zagadnienia, jeżeli rozwiązanie tego zagadnienia wywołuje świadomość nowego zagadnienia, to już jest rzeczą nieistotną, w jakim rodzaju czynności to rozwiązanie się realizuje. Doznanie zagadnienia stanowi właśnie według Lombarda rdzeń zjawiska, które on nazywa pogodnością: zawiera ona w sobie rzetelność *(sincerità)* ucznia względem przedmiotu nauczania a przeto i względem własnej lepszej jaźni (jaźni transcendentalnej), powagę *(serietà)* moralną w wykonaniu pracy, choćby czysto intelektualnej, jasność myślenia, która jest założeniem wszelkiej świadomości obowiązku, a przeto

i wszelkiego czynu moralnego. Radość ducha jest, według Lombarda, idącego tu wślad za B. Crocem i Gentilem, niczym innym, jak wyrazem tej moralności. Właśnie dlatego zgadza się też Lombardo z Gentilem w tym, że właściwie ukształtowane nauczanie jest najlepszym środkiem wychowania moralnego, a nawet jedynym środkiem wszelkiej prawdziwej karności. Należy to zrozumieć: nie dlatego, że moralność staje się przedmiotem budujących wskazówek, lecz że jest ona formą każdego myślenia, jako właściwego aktu duchowego [41]).

W krajobrazie toskańskim, pogodność oznacza pełną treści, nasyconą formę. Pojęcie to ma wyraźnie estetyczny sens. I odpowiednio do tego szkoła pogodna Lombarda-Radicego jest przede wszystkim *szkołą wychowania estetycznego.* Wiemy już, że pod tym względem dydaktyka Lombarda opiera się na ujęciu przez Crocego estetyki, jako „nauki o ekspresji i ogólnej lingwistyki". Zagadnienie *nauczania języka* służy mu też jako wzór trafnego ukształtowania nauki w szkole początkowej w ogóle. Główną wadą tradycyjnej nauki języka jest według Lombarda-Radicego to, że naucza się tu mowy nie jako wyrazu doznanej treści, lecz jako czystej formy. Nauka języka ma charakter specjalnego nauczania, którego celem jest zapoznanie ucznia z prawidłami abstrakcyjnej gramatyki. Wychodzi się z prawideł gramatycznych, poprawia się formę językową samą przez się, w ode-

---

[41]) *Lezioni*, 19, 20, 49, 83, 115. — *L'ideale educativo*, 69.

rwaniu od treści, którą ma wyrazić, oddziela się sprawę „jak należy mówić“ od sprawy „jak należy myśleć“, przyzwyczaja się ucznia do traktowania mowy niezależnie od myśli. Przyczyną tych błędów w tradycyjnym nauczaniu języka jest brak historycznej świadomości języka. „Uważa się język za gotowy, skończony fakt, za bogato zaopatrzoną szatnię idej, zawierającą zapas ubiorów i masek wszelkiej miary i wszelkiego kroju“.

W przeciwieństwie do tego Lombardo podkreśla konkretny, historyczny, *indywidualny charakter języka.* Mówić to znaczy rozumieć, a więc ma to znaczenie podwójne: jako indywidualny proces kształcenia oznacza mowa „duchową współpracę jednostki z jej mówiącym otoczeniem“. „Mówimy językiem innych w tej mierze, w jakiej stanowimy z nimi duchową wspólnotę“. „Każde pomyślane prawidło nie jest niczym innym, jak wysiłkiem przyswojenia sobie cudzego wyrażenia, i znika ono samo przez się, gdy nie ma już wysiłku, t. zn. kiedy nam się udało zespolić cudzego ducha z naszym“. „Mowa więc jako proces jest ciągłym ustalaniem prawideł, które wytryskują z naszej o niej refleksji, a równocześnie burzeniem tych prawideł“, gdy znika zagadnienie, które je zrodziło. Właściwa nauka języka powinna wychodzić z tego żywego języka, będącego wyrazem przeżytej myśli i nie stosującego gotowych prawideł, lecz stwarzającego je. Każde pomyślane prawidło powinno więc być poprzedzone przez zagadnienie, na które to prawidło jest odpowiedzią. *Gramatyki* nie należy uczyć jako abstrakcyjnego systematu, lecz jako czegoś, czym ona jest rzeczywi-

ście: „ani jako *quod prius*, ani *quod posterius* względem języka, lecz jako żywego procesu, który zlewa się z przyswajaniem sobie mowy i posiada dzieje, które nie są niczym innym, jak dziejami samego języka". Abstrakcyjną i ogólną gramatykę należy zastąpić gramatyką porównawczą i konkretną, którą się nabywa nie poza ani przed doświadczeniem językowym ucznia, lecz równocześnie z nim i w nim.

Wynikają stąd dwa doniosłe wnioski dydaktyczne. Skoro mowa jako forma ekspresji jest nierozłącznie związana z treścią myśli, to nauka języka nie powinna poprzestawać na specjalnych lekcjach języka, lecz musi być ważkim momentem każdego nauczania. Nie ma nic bardziej bezmyślnego, jak obojętne traktowanie formy ekspresji językowej właśnie tam, gdzie uczniowie mają wyrazić określoną treść myślową, i zmuszanie ich zarazem do mówienia na specjalnych lekcjach na tematy, o których nie mają nic do powiedzenia. Koniecznym następstwem takiego nauczania jest nierzetelna i pusta retoryka, w której słowo straciło swe pełnowartościowe znaczenie.

Lombardo daleki jest jednak od tego, aby żądać zniesienia specjalnej nauki języka. Wymaga tylko, aby ta nauka, czerpiąc swoje tematy z innych przedmiotów albo z życia uczniów, bądź rodzinnego bądź życia klasy jako zespołu (kronika klasy, pismo szkolne i t. d.), posługiwała się gwarą uczniów. Specjalna nauka języka w szkole ludowej ma właśnie jako główne zadanie „włączenie gwary do języka literackiego". Powołując się w tej sprawie na znane wymagania R. Hildebranda, Lom-

bardo zarysowuje projekt takiej regionalnej dydaktyki języka, która przez stałe zestawianie gwary z językiem literackim budzi w uczniu poczucie problematyki języka, owej konkretnej gramatyki, która „w żywym języku bezustannie umiera, aby się zrodzić na nowo". W wyższych klasach szkoły powszechnej można by elementy historyczno-dialektologicznej gramatyki uczynić przedmiotem specjalnego nauczania, a dopiero w szkole średniej — jak gdyby dla ukoronowania całej poprzedniej nauki języka — uczyć właściwej gramatyki naukowej. Jedyną gramatyką, dopuszczalną w szkole początkowej, jest owa żywa gramatyka, ucieleśniona w osobie nauczyciela i pozwalająca samym uczniom wydobywać od przypadku do przypadku prawidła języka jako odpowiedzi na przeżywane przez nich zagadnienia lingwistyczne [42]).

Zupełnie tego samego żąda też Lombardo-Radice od nauki *rysunku i robót ręcznych*, które przyporządkowuje językowi jako dwie dalsze formy ekspresji (mowy w szerszym sensie). Zagadnienie rysunku i robót ręcznych jest dla Lombardo równoznaczne z zagadnieniem słowa. Powinny one na równi ze słowem przenikać całe nauczanie, powinny czerpać swe tematy z innych przedmiotów albo z życia uczniów i służyć temu życiu zespołu szkolnego (ilustracje kroniki szkolnej, czasopisma szkolnego itd.). Słowo i rysunek powinny przenikać się nawzajem, uzupełniać się, tworzyć organiczną całość. Nie tylko wszystkie wypracowania uczniów powin-

[42]) *Lezioni*. 159 i n., 172 i n., 183 i n.

ny być przez nich ilustrowane, lecz niekiedy zadanie stylistyczne (streszczenie czytanych wspólnie w klasie urywków) może się ograniczyć do krótkiej notatki objaśniającej rysunek. „Jak mowa słowna jest nieustanną twórczością dziecka, które, niezadowolone z osiągniętej formy własnego wyrazu, ciągle ją zmienia, parte do tego przez rosnącą jasność swego poglądu i swojej myśli, tak i rysunek również jest ciągłym rozwojem, bezustannym poszukiwaniem nowej formy, do czego dziecko jest pobudzane przez niezadowolenie z formy już znalezionej". W pięknej rozprawie o rozwoju zdolności rysunkowych dziecka *(La buona messa,* 1926, prw. także *Intermezzo* w *Athena Fanciulla),* którą należy postawić obok rozprawy G. Kerschensteinera, Lombardo umacnia swą tezę, posiłkując się bogatym materiałem doświadczalnym. Jak w nauce języka niedorzeczna jest gramatyka, poprzedzająca doświadczenie językowe, tak w nauce rysunku — abstrakcyjne uczenie się form geometrycznych. „Na pierwszym stopniu nauczania rysunku nie powinno się nigdy podawać prawidła z góry. Należy uczniowi pozostawić możność odkrycia samemu prawidła, posługiwania się nim w miarę potrzeby". Specjalnej techniki rysunku można uczyć dopiero na średnim stopniu szkoły, jako uświadomiania sobie tego, co uczniowi już jest znane z własnego doświadczenia przeżytych zagadnień. Zresztą i wtedy nie należy jej uczyć jako pustej sztuki przepisów, lecz raczej powinna mieć charakter konkretno-historyczny, t. zn. łączyć się z historią sztuk plastycznych. W podobny sposób należy zreformować uczenie robót i śpiewu. Rozu-

mie się samo przez się, że tak ujętemu wychowaniu estetycznemu (nauczaniu form własnej ekspresji) odpowiada nowa, jedynie prawdziwa „karność", jako jego forma moralna: karność zespołu pracy, gdzie wszyscy uczestnicy pracują nad tym samym dziełem, gdyż żyją w tym samym duchu, — gdy tymczasem dawnemu na przepisach opartemu nauczaniu, gdzie wszyscy musieli naśladować ten sam wzór, odpowiadała z konieczności karność zewnętrzna, odrębna od samego nauczania i wymuszana zewnętrznymi środkami kary albo „zainteresowania".

Z czasem treść nauczania, pochodząca z początku z bezpośredniego otoczenia uczniów, z ich życia szkolnego i rodzinnego, się rozszerza. Nauczanie estetyczne przeradza się wtedy w *naukowe.* Po dydaktyce wychowania estetycznego następuje więc „dydaktyka myślenia refleksyjnego", przez co Lombardo-Radice ujmuje naukę historii, przyrodoznawstwa, geografii i matematyki. Mimo że ta dydaktyka jest nader ciekawa w swych szczegółowych wywodach, nie mamy potrzeby rozpatrywać jej bliżej. W dwu swych głównych ideach zgadza się ona z rozpowszechnionymi już dzisiaj szeroko wymaganiami nowszej pedagogiki. Również w dziedzinie pierwszego stopnia nauczania naukowego *systemat* naukowy powinien według Lombarda ustępować bezpośrednio doznawanemu *doświadczeniu.* Punktem wyjścia nauczania powinno być zatem zarówno w historii jak w przyrodoznawstwie żywe otoczenie dziecka, jego „miejsce rodzinne". *Idea regionalizmu,* od której uzależniona była całkowicie nauka języka w ujęciu L.-R., zyskuje tu znowu rolę decydującą. Jednakże

to kształcenie myślenia refleksyjnego, orientujące się według wiedzy o miejscu rodzinnym, nie powinno nic tracić na swej naukowości. Historii, jako nauki w ścisłym znaczeniu, nie można uczyć w szkole ludowej. Dla Lombarda-Radicego, równie jak dla Crocego i Gentilego, świadomość historyczna jest wynikiem i ukoronowaniem kultury. Nauczanie historii w szkole ludowej powinno brać za punkt wyjścia historię miejsca rodzinnego. To nie znaczy, żeby należało przedstawiać historię, jako sumę poszczególnych przypadkowych epizodów. Nie tracąc swego estetycznego charakteru „legendy stuleci", nauka historii powinna zapoznawać dziecko z ideami o różnych epokach historycznych, o trwaniu przeszłości w teraźniejszości, o rozwoju kultury, o wolności jako *idea dominante* całego rozwoju dziejowego, o różnych czynnikach w dziejach i ich wzajemnej zależności. W przyrodoznawstwie przedmiotem nauczania powinny być konkretne „zespoły życiowe" a nie abstrakcyjne „królestwa" według klasyfikacji przyrodniczej. I tutaj „systematyczny porządek przyrodoznawstwa poprzedzający doświadczenie jest tak samo niedorzeczny, jak gramatyka poprzedzająca mowę". Mimo to jednak początkowe nauczanie przyrodoznawstwa i geografii „musi pozostać w istocie naukowym, a nawet ściśle naukowym, choć nie będzie przybierało form naukowych". Jego zadaniem jest dopuszczenie ucznia do przeżywania problematyki, do której nawiązuje teoria naukowa, jak również swoistej postawy *(attitudine)* uczonego wobec świata badanych przez niego zjawisk. W tym sensie oznaczanie nauczania

początkowego jako elementarnego nie jest trafne. Chodzi tu nie o nauczenie gotowych elementów wiedzy, lecz o wdrożenie *(avviamento)* dziecka do samodzielnego badania świata. Tak więc wprowadzenie do geografii powinno „dać uczniowi możność przeżycia w zarodku całej postawy geografa, powinno go wychować do tego, aby w zewnętrznych objawach życia wyczuwał jednię sił i planu, a sprawy ziemi jako żywy całokształt". A tak samo początkowa nauka matematyki, bez której „kulturalne myślenie" jest niemożliwe, powinna budzić w dziecku poczucie zagadnień matematycznych, jak również pozwolić mu przeniknąć w metodę, uchwycić ją. I tutaj należy wyzbyć się wszelkiej „prawideł żądnej" retoryki. Nie trzeba tu dawać „ani gotowych modeli, ani stałych typów, tylko samo życie w jego matematycznej problematyce" [43]).

Jednakże nauka nie stanowi całej treści podmiotu, a więc i wychowania estetycznego. Brak jej prawdziwej i istotnej całostkowości, aktualnej nieskończoności, stanowiącej przedmiot filozofii i właściwy motyw wszelkiej religii. Ze względu na *wychowanie religijne* Lombardo - Radice odstępuje w istotnych punktach od schematu filozoficznego i praktycznych wymagań Gentilego. O ile u Gentilego sztuka, religia wraz z nauką i filozofia stanowią trzy takty wiekuistego rytmu ducha, to u Lombarda czynnik estetyczny jest tylko podmiotową formą ekspresji, której treść przedmiotowa ma charakter przeważnie naukowy. Filozofia jest dla

---

[43]) *Lezioni*, 302 i n., 316 i n., 337 i n., 359, 384.

niego, jak i dla Crocego, pewnego rodzaju spotęgowaną nauką, nauką udoskonaloną, gdy tymczasem u Gentilego nauka i religia zachowują samoistne stanowisko w stosunku do filozofii, która ostatecznie zlewa się z etyką poznania. Co się tyczy religii, to w strukturze dydaktyki Lombarda sąsiaduje ona raczej z filozofią, a nie z nauką. Jest ona niższym szczeblem filozofii, *philosophia minor,* filozofia zaś jest prawdziwą religią, tak iż po osiągnięciu szczebla filozofii, religia jako taka nie może się już utrzymać. Zapewne, Lombardo stawia religię znacznie wyżej niż Croce, który jej w czasach dzisiejszych odmawia niejako praw do istnienia obok filozofii [44]). Jest on przede wszystkim wychowawcą i w tym charakterze nie może jej nie przyznać przynajmniej takiego względnego znaczenia, jak zabawie obok pracy, rysunkowi dziecięcemu obok dzieła sztuki, albo gwarze obok języka literackiego lub pieśni ludowej obok muzyki.

W każdym razie jego stanowisko wobec religii jest jasne i niedwuznaczne i pod tym względem różni on się wyraźnie od Gentilego. Istotnie, dla Gentilego religia jest z jednej strony *philosophia inferior* i może być całkowicie zastąpiona przez filozofię jako nową i udoskonaloną religię, która zopoczątkowany przez chrześcijaństwo wątek immanencji doprowadza do końca. Z drugiej jednak strony, jako dziecięce stadium ducha *(fanciulezza dello spirito)* nie może ona nigdy zaginąć, a nawet należy do „wiekuistego rytmu ducha". Zgodnie z tym rów-

[44]) *Estetica,* 1908, str. 73—74.

nież pedagogiczne wymagania Gentilego są dwuznaczne. „Moralność — powiada — jest wizją świata, a wizję tę otrzymujemy albo od religii, albo od filozofii. Tam, dokąd nie przenika i przeniknąć nie może filozofia, musi wystąpić religia ze swymi łatwymi i dowolnymi koncepcjami. W przeciwnym razie zbraknie życiu przekonań moralnych i prawdziwego zmysłu humanitaryzmu". Która religia? Gentile uznaje tylko pozytywną religię jako jedyną religię konkretną. Nie ma według niego jakiejś religii ogólnej lub neutralnej. Inaczej ma się sprawa w szkole średniej: „Szkoła średnia może już dopuścić filozofię, może dążyć do owej wyższej laicyzacji, której wszyscy pragniemy". Tutaj naukę religii może i powinna zastąpić nauka filozofii.

Ale jak godzi się to praktyczne rozwiązanie sprawy z podstawowym wymaganiem pedagogiki Gentilego, aby nauczyciel stapiał ze swą podmiotowością każdy przedmiot, którego uczy w klasie, aby się „czuł sam na sam ze swym przedmiotem", aby nie zniżał się do uczniów, lecz ich ku sobie wznosił? Jak może nauczyciel przedstawiać swym uczniom religię jako prawdziwą, skoro ją sam dla siebie już przezwyciężył? Czy nie będzie musiał udawać przed nimi przekonania, którego sam już nie ma? Cóż pozostanie wtedy jeszcze z owej „spójni ducha" pomiędzy nauczycielem a uczniem? Gentile zdaje sobie sprawę z tej trudności, ale nie wie, jak jej uniknąć. Powiada on: „nauczyciele muszą pójść powtórnie tą drogą w szkole, jeżeli chcą swych uczniów doprowadzić do swego celu. A od początku i w ciągu całej drogi wyzbyć się *(spogliarsi)*

swego aktualnego sposobu myślenia. Inaczej będą musieli zrezygnować na zawsze z tego, że go kiedykolwiek utworzą *(constituire)* w swych uczniach". Wrócimy jeszcze do tej trudności, która okaże się nie tylko nie pokonaną przez samego Gentilego sprzecznością w jego pedagogice, lecz w ogóle podstawową trudnością wychowania [45]).

Lombardo omija tę trudność w ten sposób, że nie uznaje właściwie pozytywnej religii jako takiej. Dla niego pozytywne chrześcijaństwo jest już przezwyciężone przez nowe chrześcijaństwo, reprezentowane przez filozofię immanentną, a „kultem jej jest wychowanie". „Świat jest nowo-chrześcijański". Katolicyzm jak wszelkie wyznania chrześcijańskie jest tylko „przezwyciężoną filozofią". „A skoro religią naszą jest nowe chrześcijaństwo, t. zn. religia immanentna (inaczej mówiąc, uzasad-

---

[45]) *Scuola laica,* I, 39 i n. — *Discorsi,* II, § 7—14. — *Didattica,* 186. — Por. też *Lo Spirito informatore della mia reforma* (naprzód w „Levana", 1923, 5, a potem przedrukowane w książce *Il Fascismo al Governo della Scuola,* 1924). — Słusznie mówi tu Gentile, że pogląd tu wypowiedziany reprezentował zawsze, nawet zanim został ministrem faszystowskim. Por. także następujące miejsce w jego odczycie z r. 1910 (*Scuola laica,* str. 134): „Możecie uważać dogmat religijny za błędny, ale tylko pod warunkiem, że przez błąd rozumie się nie przeciwieństwo prawdy (t. zn. o k r e ś l o n e j prawdy), lecz również pewien moment prawdy, który jest niewystarczający i przeznaczony do tego, aby być przez tę samą prawdę przezwyciężonym. Tam więc, gdzie nie można zastosować pojęcia, ponieważ opiera się na stanowisku filozoficznym, które nie jest i być nie może stanowiskiem ludu lub dzieci, tam mit stanowi całą prawdę".

niona przez Kanta filozofia idealistyczna), to nie możemy szkoły ująć inaczej, niż jako drogę do *naszej religii*". Lombardo wypowiada się również przeciwko szkole neutralnej. „Już lepsza jest — powiada — szkoła wyraźnie ateistyczna, lepsza jest szkoła wolnomularska, albo nawet szkoła wyraźnie katolicka, która odważnie występuje jako taka; lepsza jest nawet buddhystyczna, szintoistyczna albo jakakolwiek inna otwarcie wyznaniowa szkoła; wszystko to jest lepsze, niż szkoła neutralna, szkoła tylko informacyjna, jakaś nieszkoła, traktująca dziecko jako próżne naczynie, które należy napełnić wszelakimi umiejętnościami, a nie jako ognisko, które należy rozpalić". Wszelako religia w jego prawdziwej świeckiej *(laico)* szkole nie jest ostatecznie niczym innym, jak sztuką, nauką, filozofią, „całą kulturą jako jednolitym organizmem". Czy ma to znaczyć, że religię należy usunąć ze szkoły ludowej? Bynajmniej! „Dziecko jest bardziej zbliżone do religii przeszłej, niż do obecnej. Dziecko jest katolikiem a przecież jeszcze trochę poganinem, ba, jeszcze trochę fetyszystą. Dziecko jest jak lud; gdy go się nie uczy religii, tworzy sobie własną, a tworząc ją, powtarza rozwój religijny ludzkości". Ale jak nie można stąd wyprowadzać wniosku, że trzeba dziecku wdrażać pogaństwo albo politeizm, tak też wnioskować nie należy, że należy je uczyć katechizmu katolickiego. „Szkoła nasza obchodzi się bez katechizmu w sensie abstrakcyjnego systematu pojęciowego, wyprzedzającego samą religię, jak obchodzi się bez gramatyki w sensie sztuki prawideł, poprzedzających sam ję-

zyk; jak obchodzi się bez linijnego rysunku geometrycznego, który by poprzedzał wyobrażenie przestrzenne; jak obchodzi się bez schematu klasyfikacyjnego, który by miał służyć jako przewodnik przy poznaniu przyrody. Katechizm, prawidło gramatyczne, geometryzacja form rzeczywistości, schemat klasyfikacyjny itd. — wszystko to powinno być konstruowane w duchu dziecka samo przez siebie, chociaż i przy pomocy nauczyciela".

Praktycznie znaczy to, że „szkoła początkowa powinna wtajemniczyć dziecko w ducha religii poprzez poezję samej religii, czy to ewangelii Jezusa, czy to świętego hymnu Manzoniego; szkoła zaś średnia powinna zastąpić nauczanie religii nauką jej historii". Jedno i drugie może być wykonane tylko przez nauczyciela, który nie jest nastawiony dogmatycznie na określone wyznanie religijne, tylko zajmuje właściwe stanowisko względem religii, jako przezwyciężonej philosophia minor. W szkole średniej religia może wejść w skład historii, albowiem już w szkole początkowej została stopiona z sztuką. I jak nauka języka albo przyrodoznawstwa, tak i nauczanie religii (właściwie wychowanie religijne) powinno rozmaicie się ukształtować w szkołach początkowych w różnych okolicach, a nawet w poszczególnych szkołach. Również do wychowania religijnego należy zastosować podejście ze strony kraju rodzinnego, podejście regionalistyczne: pomniki religijne, sztuka religijna i pieśni religijne miejsca rodzinnego, miejscowa hagiografia muszą się stać punktem wyjścia wychowania religijnego w duchu *scuola serena*. Lombardo-Radice

sądzi, że, chociaż w praktycznych koncepcjach odstępuje od Gentilego, jednak myśl jego dokładnie odpowiada stanowisku idealizmu aktualistycznego. Zobaczymy dalej, że niezupełnie tak jest: odstępstwo Lombarda od Gentilego w sprawie nauczania religii jest tylko szczegółowym wypadkiem daleko głębszego odstępstwa ucznia od mistrza. W pojęciu *scuola serena* dźwięczy ton łagodności, który w teorii wychowania Gentilego zagłuszony jest przez radykalny monizm jego stanowiska filozoficznego [46]).

Łagodność ta wzrasta u Lombarda aż do tolerancji, jako głównego wymagania jego *polityki szkolnej,* rozwiniętej w ścisłym związku z jego teorią wychowawczą. W tej polityce szkolnej jest on zdecydowanym pluralistą, chociaż nigdy w ten sposób siebie nie nazywa. Uznaje on za najwyższy obowiązek państwa popieranie szkolnictwa i kultury. Zwalczając czczą, negatywną neutralność szkoły, nie uznaje również za możliwe państwa neutralnego względem kultury. Z drugiej strony jest on jednakże stanowczym wrogiem nadmiernego etatyzmu. Etatyzm jest dla niego wynikiem abstrakcyjnego i mechanistycznego ujmowania państwa, co stanowi główny grzech dzisiejszej wypaczonej demokracji. „Niezaprzeczonym powołaniem państwa jest poręka wolnego rozwoju wszelkiej zdrowej działalności kulturalnej, nie monopol kształcenia, lecz zgodna z własną istotą nieprzyjaźń względem wszelkiego monopolu". „Inicjatywa prywatna (w szkolnictwie) nie jest więc czymś podrzędnym, nie jest wy-

---

[46]) *Lezioni,* 395 i n., 401.

łącznie uzupełnieniem szkolnictwa publicznego, lecz po prostu czynnikiem, należącym do niego nieodzownie, tak iż gdyby jej nie było, zabrakłoby mu właściwej podstawy". Ale i szkolnictwo publiczne nie powinno być zarządzane etatystycznie, t. zn. biurokratycznie z jednego ośrodka. Regionalizm, przenikający całą dydaktykę Lombarda, ma również stronę szkolno-polityczną, która przecież stanowi realny grunt strony dydaktycznej. Szkolnictwo publiczne powinno być zarządzane według Lombarda-Radicego w sposób decentralistyczny i autonomiczny i to zarówno w kierunku terytorialnej jak funkcjonalnej demokracji. Lombardo odrzuca najenergiczniej abstrakcyjną i mechanistyczną demokrację Rewolucji Francuskiej. Tej pseudodemokracji jakobińskiej przeciwstawia on „układ autonomij, jako prawdziwą demokrację", „która daje każdemu organowi możność, aby jego głos był usłyszany i poszanowany; układ indywidualnej wolności, poręczający każdemu obywatelowi i każdemu zrzeszeniu obywateli możność udziału w kształtowaniu opinii publicznej". Tylko tam, gdzie państwo potrafi wchłonąć w siebie wolną działalność społeczeństwa, jego realność odpowiada idealnemu pojęciu państwa jako konkretnej wolności, „jako najwyższego ideału świadomości jednostki, która staje się ludzką i uniwersalną; jako najdoskonalszej *(massima)* formy życia społecznego, w którym urzeczywistnia się *konkretna* wola obywateli w postaci praw i organicznie rozczłonkowanych instytucji". „Jednym z najpewniejszych sprawdzianów — powiada Lombardo — dla oceny realnego postępu

ustawodawstwa szkolnego w jakimś kraju jest stopień zmniejszania się władzy rozstrzygającej ministra". I z tego właśnie względu Lombardo zwraca się również przeciwko wynaradawianiu gwałtem mniejszości językowych w państwie, gdzie współżyje wielu narodowości. Narodowość ujmuje on jako zbiorową osobowość duchową, która jak i osobowość indywidualna, nie jest substancją, tylko procesem samourzeczywistniania się, i dlatego prawa narodowości są dla niego tak samo święte, jak prawa osobowości [47]).

Nietrudno będzie przytoczyć z pism Gentilego wiele miejsc, podobnie brzmiących. Trafnie powołuje się Lombardo-Radice na następujący wymowny ustęp w *Scuola laica,* gdzie Gentile, jak już wiemy, próbował bronić nauki religii w szkole początkowej. „Religia w szkole reprezentuje tę nietolerancję, to naukowe niedołęstwo *(ristagno),* tę intelektualną i moralną heteronomię, którą tylko jak najsurowiej potępić można. Chcemy zaś usunąć ze szkoły wszystko, co wnosi do niej nietolerancję, niedołęstwo naukowe, heteronomię. Szkoła jest negacją wszelkiej partii i wszelkiej sekty, negacją wszelkiego kościoła i wszelkiego dogmatu. Albowiem szkoła jest życiem ducha, a duch żyje w pełni swej wolności, w niezmordowanym postępie swych tworów. Szkoła jest świątynią rozumu, który nie dopuszcza innych praw, prócz tych, jakie wynikają z jego własnej istoty, i który stwarza sobie sam,

---

[47]) *Educazione,* 73 i n., 128. — *L'Ideale educativo,* 104, 119, 130 i n., 205. — *Lezioni,* 90 i n.

dzień po dniu, własny swój katechizm“ [48]). Jednakże *autonomia wartości kształcenia* nie jest dla Gentilego niczym innym, jak autonomią filozofii, która jest szczytem życia ducha i nie zna nic wyższego ponad siebie. W tym tkwi ostateczny sens „radykalnej immanencji“ aktualistycznego idealizmu Gentilego. Lombardo-Radice zajmuje to samo stanowisko filozoficzne. Ale jest on przede wszystkim wychowawcą. Dla niego stanowisko filozoficzne nie jest niczym innym, jak środkiem do uzasadnienia wartości kształcenia, którą odczuwa jako coś najwyższego, coby chciał podnieść do stopnia prawdziwego „kultu wychowania“. Natomiast Gentile jest przede wszystkim filozofem, który nie może oprzeć się pokusie systematyki filozoficznej, któremu najwięcej na tym zależy, by zdobyć uzasadnienie dla swego stanowiska filozoficznego. Dlatego też o ile sprzeczność, w jaką obaj wpadają, jest u Gentile jak gdyby losem, o tyle u Lombardo jest przewinieniem. Nie będziemy tej sprzeczności dalej badali, chodziło zresztą tylko o to, aby rzucić światło na fakt, że autonomia wartości kształcenia jest podstawowym motywem całej teorii wychowania Lombarda - Radicego. Ten w najlepszym znaczeniu współczesny motyw znalazł może w pedagogice Lombarda najsilniejszy i najszlachetniejszy wyraz.

Motyw ten stanowi również treść tego, co Lombardo nazywa prawdziwą *„laicyzacją“ szkoły:* nie owa czcza i negatywna świeckość, realizująca się

---

[48]) *Educazione e scuola laica,* 102. — Por. *L'Ideale educativo,* 48.

w szkolnictwie osłabionej i zepsutej demokracji jako neutralność, jako obojętność wobec walk, odgrywających się w łonie samego ducha, lecz pełnia prądów duchowych, samo życie ducha, które jest zawsze walką o wyższy ideał, o ową ostateczną prawdę, której żaden dogmat, żadna instytucja ludzka, ba, żaden systemat filozoficzny nigdy uchwycić nie zdoła. Dla niego „szkoła nie jest nigdy narzędziem wychowania, lecz samym wychowaniem". I dlatego nie jest laicystycznym w jego znaczeniu „wychowanie, które by chciało utrzymać duszę wychowańca w egoizmie rodzinnym, zamykającym się przed życiem narodu; albo wychowanie kościoła, partii, sekty społecznej, które, nie uznając wszystkich innych kościołów i partyj i sekt, opiera się na niewzruszonej tradycji". „Gdyby jakiekolwiek zrzeszenie ludzkie mogło wszystkim innym odebrać całkowicie możność walczenia o swoją prawdę", to zwycięstwo takie stanowiłoby, według Lombarda, „śmierć najwyższej wartości ludzkiej wolności", która jest dla niego tym samym, co autonomia wartości *kształcenia.* Albowiem, jak każde prawdziwe wychowanie utwierdza się wewnętrznie przez zasadę całostkowości, tak ta sama zasada całostkowości, jako pełni, tkwi u podstawy autonomii wartości kształcenia. I właśnie ta zasada pełni stanowi istotę konkretnej, twórczej wolności w odróżnieniu od abstrakcyjnej wolności obojętności, która, jak to się dzieje w każdym abstrakcyjnym indeterminizmie, kończy się zamianą na zależność woli od bodźców czysto zewnętrznych [49]).

---

[49]) *Educazione,* 23. — *L'Ideale educativo,* 49, 99.

4.
PLURALIZM PRZECIWKO MONIZMOWI

Przystąpienie Gentilego do faszyzmu, wskutek czego jego racjonalny ideał pedagogiczny stał się łupem irracjonalnych potęg życia, tkwi w rzeczywistości znacznie głębiej w podstawowych założeniach filozoficznych jego idealizmu aktualistycznego, niż to się wydawać może na pierwszy rzut oka. Wiemy, że już w określeniu podstawowego zjawiska wychowania Gentile zajmuje stanowisko skrajnego *monizmu.* Akt duchowy, jakim jest dla niego wszelki akt wychowawczy, ujmuje on jako absolutne, aż do nierozróżnienia sięgające zjednoczenie jaźni empirycznych — w szczególnym wypadku aktu wychowawczego, jaźni nauczyciela i ucznia — w tej samej jaźni transcendentalnej. Duch jest zasadniczą jednią w sensie jedności, która poprzedza jedność liczbową, a przeto i wszelką wielość. Na tym właśnie polega bezczasowa wieczność ducha. Wszelki pluralizm jest już według Gentilego „stanowiskiem przedmiotu". Dlatego prawdziwy nauczyciel utożsamia się z duchem: duch sam przez się jest właściwym nauczycielem, co więcej, nauczycielem i uczniem zarazem.

Swoim „zjednoczeniem w duchu" niewątpliwie Gentile trafnie ujął samą istotę aktu rozumienia, a przeto i aktu wychowania: wchłonięcie przedmiotu w akcie twórczym nauczyciela i ucznia, które obejmuje zarówno wyłączenie empirycznej podmiotowości ich obu, ich podporządkowanie aktyw-

nie ujmowanemu przedmiotowi, jak i ich zetknięcie się w jednym duchu, stanowi istotnie podstawowe zjawisko wychowania. Wszelako jednostronny monizm Gentilego każe mu zapomnieć o innej istotnej stronie zjawiska rozumienia. „Zetknięcie się w duchu“ nie wyłącza wielości podmiotów, lecz owszem nawet ją wprost podtrzymuje. Ta sama prawda rozumiana jest inaczej przez każdy podmiot i to nie dlatego, że jego podmiotowość empiryczna zaciera akt rozumienia, lecz dlatego, że akt rozumienia jest twórczym aktem duchowym, który zbogaca świat swoją niebywałą dotąd oryginalnością. Skoro przedmiot nie jest obojętny dla aktu poznania, skoro — jak tego właśnie wymaga idealizm aktualistyczny — akt poznania wnosi do świata coś nowego, to jego różność jest właśnie koniecznym dialektycznym przeciwogniwem tożsamości. Kiedy zgadzamy się w akcie rozumienia tej samej prawdy, ostajemy się zarazem jako osobowości, t. zn. nie jako podmioty empiryczne, lecz indywidualne momenty jednego ducha. Jeżeli jednia ducha nie jest obojętnością, lecz „absolutną przenikliwością“, to nie można jej rozumieć monistycznie: pluralizm jest dla niej równie charakterystyczny, jak monizm. „Błąd monadologii“ polega nie na tym, że przyjmuje ona wielość duchowych ośrodków, lecz na tym, że twierdzi o ich wzajemnej nieprzenikliwości.

Radykalny monizm Gentilego ma ogromną doniosłość dla pedagogiki. Tkwią w nim korzenie owej intelektualistycznej tendencji jego teorii wychowania, która mu zbyt często każe rozumieć ducha jako jednolicie ujmowaną prawdę, jako filozofię a na-

wet jako „doktrynę". Duch jest dla niego przecież zawsze „syntetycznym *pojęciem* życia", a bezduszność dzisiejszej szkoły polega według niego na tym przede wszystkim, że nie posiada ona wcale jednolitej treści poglądu na świat. „Szkoła istnieje wówczas — powiada Gentile — gdy panuje w niej jednolity duch", wobec czego także „ideał szkoły polega na tym, że posiada jednego nauczyciela". Liberalizm jest dla Gentilego nienawistny z tego powodu, że nie posiada poglądu na świat albo, ściślej mówiąc, że pragnie zachować się neutralnie wobec wszystkich poglądów na świat — stanowisko, będące nie tylko błędem filozoficznym, lecz i osłabieniem wszystkich sił duchowych. „Wszystkie rozważania liberalizmu — powiada Gentile, — wszystkie względy na abstrakcyjną i błędną wolność muszą ustąpić przed tym pierwszym postulatem naszej sprawy: *jesteśmy tymi, którzy uczą;* mamy kształtować *(plasmare)* dusze. I nie możemy ścierpieć niczego, co temu postulatowi zaprzecza. Jeżeli w prawdziwym nauczaniu trzeba mu koniecznie nadać *żywe* podłoże, moralną treść, to nie możemy wyrzec się tego niezbędnego źródła naszej pracy i zamknąć się dobrowolnie w sobie samych z próżnego poszanowania domniemanej wolności wychowańców. Nasza wolność — tak, ale nie wolność wychowańców, o ile jesteśmy nauczycielami i reprezentujemy w szkole ową wartość duchową, do której przystosować się *(adegnare)* powinny wszelkie wartości podrzędne i różnorodne. Szkołę czyni nauczyciel, i aby ona istniała, trzeba, żeby nauczyciel ją tworzył całą swą duszą, jak wszystko, co ludzie

robią, jeżeli coś robią naprawdę. Wstyd dawać sobie wmówić takie puste, choć na pozór czcigodne frazesy, jak „świętość sumienia“ wychowańców i tym podobne. Sumienie jest doprawdy święte, ale tę świętość *(divinità)* musimy dopiero stworzyć, jeżeli szkoła ma w ogóle jakiś cel“. Wola wymaga według Gentilego pewnego pojęcia *(concetto)*, aby być czynną jako wola. Już tutaj czuje się filozofa faszyzmu, którego popęd do działania jest tak silny, że potrzebuje miecza doktryny. Lombardo-Radice jest pod tym względem znacznie bliższy Kantowi: w jego pojęciu *scuola serena* brzmi nuta tolerancji, szacunku nauczyciela względem rozwijającej się osobowości dziecka, która nie tylko ma być wchłonięta przez ducha, lecz zarazem i utrzymana w swej niezastąpionej swoistości. Niestety jednak, Lombardo nie wyjaśnił tej różnicy dostatecznie pod względem filozoficznym [50]).

W *Apologii*, którą Gentile kończy swój *Systemat logiki*, sam podnosi ścisły związek pomiędzy monizmem swej filozofii a jej *intelektualizmem*. W rzeczywistości wszelki monizm odrzuca samoistność i własną wartość nie tylko jaźni indywidualnych, lecz również poszczególnych form duchowych, ich irracjonalność wobec jedni, jako przedmiotu myśli filozoficznej. Skoro u niego wszystkie

---

[50]) *Scuola laica*, 105, 127. — *Scuola media*, 108 i n. — *Pedagogia*, I, rozdz. XIII. Ciekawa jest ocena materializmu historycznego przez Gentilego. Marksiści są, jego zdaniem, jedynymi ludźmi, posiadającymi dzisiaj przekonanie, doktrynę, która aczkolwiek błędna jest jednakże realna, t. j. zdolna do działania.

formy ducha, jako jednowymiarowy „trójkrok ducha“ przechodzą jedne w drugie i wszystkie ostatecznie zlewają się z filozofią, jest on znacznie bardziej panlogistą niż np. Croce, który przynajmniej dualizm wartości teoretycznych i praktycznych uznaje za niemożliwy do pogodzenia. „Praktyczność — powiada on — istnieje w duchu tylko jako oblicze *(faccia)* teorii“. Przeciwko zaś zarzutowi panlogizmu broni się w ten sposób, że każda filozofia jest właściwie panlogistyczna. „Wszystko jest bowiem poddane myśli, jest myślą, jest nami samymi, jak i my wobec przedmiotów, o których myślimy, nie jesteśmy niczym innym, jak myślącą aktywnością“ [51]). Nie będziemy tu wchodzili w to zagadnienie. Nawet najżyczliwsi krytycy idealizmu aktualistycznego, jak np. C. Sganzini, przyznają, że w swojej teorii „trójkroku ducha“ i postaci ducha Gentile nie pozostaje wierny swemu zamierzeniu trzymania się w granicach czystej immanencji i przyjmuje coś z góry wyznaczonego i z góry danego, co wkrada się do jego systematycznej konstrukcji jako pewnego rodzaju nie roztopiona w podmiocie transcendencja [52]).

Nam chodzi tu wyłącznie o pedagogiczne wyniki jego intelektualizmu. Jeżeli Gentile nazywa swą teorię dydaktyką, to odpowiada to w zupełności jego zasadniczemu poglądowi, iż wychowanie zlewa się w istocie z nauczaniem a nauczanie jest nawet „jedynym środkiem karności“, mówiąc słowami Lom-

---

[51]) *Logica,* II, 336. — *Scuola media,* 30 i n.
[52]) Por. *Logos,* 1925, str. 236 i n.

barda-Radicego, który pod tym względem zgadza się całkowicie ze swym mistrzem. Co prawda, twierdzenie to nie ma nic wspólnego ze zwykłym intelektualizmem takiej pedagogiki, która wszelkie wychowanie moralne chciałaby uzależnić od moralizujących kazań. *Etyka myślenia,* której opracowanie stanowi niezaprzeczoną zasługę dydaktyki Gentilego, jest przecież prostym przeciwieństwem owego „nauczania wychowującego", które zapatruje się na moralność jako na materialny a nie formalny czynnik nauczania. A jednak utożsamienie sprawy wychowania moralnego ze sprawą nauczania i ujmowanie szkoły jako zakładu, w którym nauczyciel *(l'insegnante)* „tworzący szkołę" odgrywa decydującą rolę, jest wyraźnie stanowiskiem ciasnym. Gentile i Lombardo-Radice nie uwzględniają prawie wcale nieurzędowego życia uczniów poza nauczaniem, życia, znajdującego wyraz w wolnych zrzeszeniach uczniowskich. To jednak samorzutne życie zespołowe uczniów, które w krajach anglosaskich od dawna już stało się tradycją, osiąga coraz większe znaczenie. Gdyby się to stało we Włoszech, nie mogłaby „Ballila" zdobyć tak łatwo monopolu. Tylko taka szkoła może być nazwana prawdziwą szkołą życia, w której obok prowadzonej przez nauczyciela pracy dydaktycznej istnieje owa nieurzędowa, pozadydaktyczna działalność uczniów. Nie chodzi przytem tylko o uzupełnianie nauki samorzutną działalnością uczniów, lecz o to, że ta działalność przenika samą naukę i przyczynia się do przekształcenia klasy jako jednostki dydaktycznej we właściwą wspólnotę pracy. Siły moralno-wychowawcze

w szkole nie ograniczają się jedynie do nauczania. Zadaniem właściwej szkoły byłoby raczej spożytkowanie tych pozadydaktycznych sił w nauczaniu. Jeśli bowiem prawdą jest, że życie nie powinno być nieświadome i że filozofia stanowi nie drobny wycinek życia, lecz jego najwyższy szczyt, to przecież życie jest znacznie szersze niż filozofia, która jest tylko refleksją o życiu, i gdzie zaś tego życia brak, filozofia usycha w doktrynie.

Obok monizmu drugim brakiem idealizmu aktualistycznego jest jednostronny *negatywizm*. Dialektyka Gentilego jest przeważnie negatywistyczna. Wiemy już, że jego reforma dialektyki heglowskiej polega na tym, że ujmuje negację nie jako osobny stopień rozwoju ducha, lecz jako czynnik obecny na każdym stopniu [53]). I pod tym względem Gentile ma niewątpliwie słuszność w stosunku do „historycznego" Hegla. Ale wraz z samoistnością negacji zaprzecza on również czynnikowi hierarchii, która odgrywa decydującą rolę już nie tylko w dialektyce heglowskiej, lecz i w platońskiej. Duch wydaje mu się siłą negatywną, której główna czynność ogranicza się niejako do wchłaniania wszelkiej transcendencji przez immanencję. W pedagogice Gentilego to negatywistyczne nastawienie jego dialektyki występuje ze szczególną wyrazistością. „Obwód" życia psychicznego poświęca się tu całkowicie na rzecz „ogniska" duchowego. Chodzi tu wyłącznie o „stopienie się w duchu", które albo jest całkowite, albo go wcale nie ma. Dla tego maksymalizmu spiry-

[53]) *La riforma della dialettica*, str. 200.

tualisycznego nie istnieją żadne pośrednie stopnie rozwojowe dziecka między jestestwem naturalnym a duchową osobowością. Bawiące się dziecko stoi dla niego na tym samym zupełnie planie bytu duchowego, co twórca jakiegoś nieśmiertelnego dobra kulturalnego: albo zabawa jest aktem duchowym, a wówczas jest czynnością twórczą w tym samym dokładnie znaczeniu, co stworzenie nowego systematu filozoficznego, i w tych czynnościach objawia się czynnie ten sam duch; albo też zabawa leży na obwodzie życia duchowego dziecka, a wówczas nie ma żadnego znaczenia pedagogicznego. Teoria wychowania Gentilego nie zna żadnego ustopniowania w realizacji ducha, wskutek czego wiekuistość ducha pojmuje się tutaj nie jako *nadczasowość,* w której czynnik czasu bądź co bądź w jakiś sposób istnieje, lecz jako *bezczasowość,* która czynnik czasu od razu i całkowicie wyłącza. Taka dialektyka okazuje się bardzo owocną w krytyce dawnej szkoły. Dowodzi ona, że na wszystkich stopniach wychowania ludzkiego chodzi nie o naturalne warunki, które mają rolę tylko negatywną, lecz o duchową działalność człowieka, że wszędzie chodzi wyłącznie o to, aby wyjść poza samą naturę i usunąć pomniejszenie, jakiemu ulega duch wskutek działania materii. Ale to pomniejszenie istnieje i jest momentem samego ducha, właśnie dlatego, że duch nie jest substancją, lecz procesem. Tylko w rzadkich szczęśliwych chwilach udaje się duchowi całkowicie opanować materię, która nie jest przecież niczym innym, jak bezwładnością, t. zn. znowu procesem, przeciwstawiającym się czystemu aktowi i odbywającym

się w łonie samego ducha. Dać wychowańcowi możność doznawania takich chwil — oto powołanie prawdziwego nauczyciela. Ale do tego nie może się ograniczyć. Filozoficzna teoria wychowania musi również uwzględnić ducha w jego pomniejszeniu, przez co dopiero problematyka pedagogiczna zaczyna się w ogóle różnicować. Jedynym zróżnicowaniem problematyki pedagogicznej, jakie zna Gentile, jest to, które jest uwarunkowane „trójkrokiem ducha", ale i ono zostaje zniesione w „dydaktyce filozofii". Gentile dowiódł jedności problematyki pedagogicznej na wszystkich stopniach rozwoju duchowego i na tym polega jego niewątpliwa zasługa. Problematyka ta wystarcza też w zupełności pedagogice, która stawia sobie zadanie czysto negatywne: rozwiązanie w sposób dialektyczny przekazanych sprzeczności. Do zbudowania jednak pozytywnego systematu pedagogiki potrzeba koniecznie zróżnicowania problematyki pedagogicznej, a w tym wypadku należy uznawać i badać ducha również w jego pomniejszeniu.

Lombardo-Radice odstępuje pod tym względem od Gentilego w istotnych punktach. Budując pozytywny systemat pedagogiki, jest on zmuszony rozczłonkować problematykę pedagogiczną a przeto rozpatrywać ducha również w jego pomniejszeniu. Uwzględnia on szczegółowo w swej dydaktyce negatywne warunki, jakie należy pokonać na konkretnym stopniu wieku dziecięcego i jakie różnią problematykę nauczania elementarnego od innych stopni nauczania. W odróżnieniu od Gentilego, obcy mu jest wszelki pedagogiczny maksymalizm, który np.

w nauce religii albo wymaga wszystkiego (zupełne zastąpienie religii przez filozofię idealizmu aktualistycznego w szkole średniej) albo nie wymaga nic (wyznaniowa nauka religii w szkole powszechnej). Jednakże pod tym względem Lombardo-Radice kieruje się raczej taktem subtelnego pedagoga, niż jakimś uświadomionym pojęciem filozoficznym [54]). Również w jego dialektyce brak jasno uświadomionego momentu hierarchicznego. Tak więc dla Lombarda-Radicego zabawa twórcza dziecka różni się od pracy twórczej tylko ilościowo. Nie decyduje się przyjąć pewnych jakościowych różnic w rozwoju człowieka od dziecka do młodzieńca i od młodzieńca do dojrzałości. Podstawowe zagadnienie uniwersytetu jest dla niego zupełnie takie samo jak zagadnienie przedszkola [55]). Stąd pewne zwężenie widnokręgu jego pedagogiki. Pedagogika ta ogranicza się właściwie tylko do dydaktyki nauczania początkowego. Zagadnienie nauczania średniego porusza tylko okolicznościowo i to wtedy, gdy chodzi o jasne

---

[54]) Tak więc powiada słusznie Lombardo-Radice: „Choćby szkoła wkładała wszystkie starania w to, aby śledzić postępy wiedzy, choćby ciągle odnawiała swe programy i metody, zawsze będzie musiała z konieczności pozostać szkołą, w której jednię ducha dydaktycznego osiągnąć będzie można tylko kosztem względnego wyłączenia sprzeczności duchowych, które świadomość młodzieńcza nie zawsze byłaby zdolna opanować". Nie spostrzega przy tym widocznie, że takie stwierdzenie niezgodne jest z wymaganiem absolutnego połączenia szkoły z życiem.

[55]) Por. rozprawę Lombarda-Radicego w czasop. „Educazione Nazionale", 1926, IX. *Lezioni*, 47.

oświetlenie swoistości nauczania początkowego. Problematyka nauczania szkolnego jest u niego nie rozczłonkowana: tak np. usuwa on słusznie z nauczania początkowego „gramatykę“ w sensie naukowego systematu pojęć. Czyni to jednak z powodów, wypływających zarówno z uwzględnienia pierwszego stadium rozwoju dziecka, jak z rozważania względności wszelkiego systematu naukowego. I znowu dydaktyka nauczania początkowego różni się od akademickiego tylko ilościowo. A przecież problematyka dydaktyczna jest w obu wypadkach istotnie różna. W pierwszym wypadku chodzi o konieczność brania punktu wyjścia z żywego doświadczenia dziecka a przeto ze środowiska, bezpośrednio je otaczającego. Nauczanie początkowe pozostaje więc *z tej strony* systematu naukowego, który powinien tylko przyświecać jako zagadnienie do ujęcia przez dziecko, ale nie może być dziecku narzucany jako coś danego z góry i zewnętrznego. W drugim wypadku chodzi o poznanie, że każdy określony systemat naukowy jest tylko historycznie uwarunkowanym etapem w przebiegu rozwojowym nauki i że przeto ostateczne zadanie nauczania polega na wtajemniczeniu ucznia w „ducha“ czyli metodę badawczą odpowiedniej nauki, która leży już *po tamtej stronie* systematu. Czy to jest jednak możliwe, aby uczeń przeżył problematykę wykraczania poza systemat, jako swe własne zagadnienie, zanim zdobędzie umiejętność poddania się przymusowi systematu? W to pytanie Lombardo-Radice nie wchodzi, jak również w pytanie, czy możliwe jest bezpośrednie przejście od zabawy do pracy twórczej bez przeby-

cia przez dziecko stadium pośredniego „pracy zadanej", czyli „heteronomicznej".

Lombardo-Radice pomija wogóle zagadnienie stopnia pośredniego. Tylko z tego stanowiska można zrozumieć jego ujemny stosunek względem zagadnienia zawodu. Widzi on w zawodzie tylko przeciwstawność do „kultury ogólnej" i dla pojęcia zawodu nie znajduje miejsca w swej pedagogice. Jakgdyby o głębokiej problematyce takiego Kerschensteinera nic nie wiedział! A przecież zawód jako fakt społeczny i uzdolnienie jako fakt psychologiczny są „negatywnymi warunkami" wychowania w tym samym sensie, co „miejsce rodzinne" z jego folklorem, które Lombardo-Radice potrafi pięknie prześwietlić i spożytkować dla ducha („kultury ogólnej"). Jak czyn wychowawczy na niższym stopniu szkolnym ma przezwyciężyć etnograficzny fakt miejsca rodzinnego, tak wyższe stopnie szkolne powinny wchłonąć w siebie odpowiednie psychologiczne i społeczne fakty uzdolnienia i zawodu. Rozumie się samo przez się, że chodzić tu powinno o negację czynnika negatywnego, t. zn. o uczłowieczenie miejsca rodzinnego (poprzez jego unarodowienie), o uduchowienie odziedziczonych uzdolnień i o wyzwolenie od ciężaru zawodu. I tak samo rzeczą jasną jest, że uwzględnienie tych wszystkich różnic powinno prowadzić do ustopniowanej budowy systematu pedagogicznego, co jest niemożliwe bez uznania hierarchicznego czynnika w dialektyce samego ducha.

W odróżnieniu od Lombarda-Radicego Gentile zajmuje się szczegółowo pośrednim stopniem pedagogicznym i daje zarys teorii *szkoły średniej*, która

znalazla częściową realizację w reformie z r. 1923. Na pierwszy rzut oka poglądy Gentilego na szkołę średnią wydają się prostym przeciwieństwem jego zasadniczego stanowiska pedagogicznego. Szkoła średnia nie jest dla niego „szkołą nauki, lecz przygotowania do nauki", a przeto nie jest też szkołą życia, lecz tylko „przygotowania do życia". „Jest — powiada — rzeczą niemożliwą udzielić *(propinare)* dzieciom nauki". Z tego powodu odrzuca on system wyboru przedmiotów, a nawet wszelkie rozwidlenie w szkole średniej, która jego zdaniem powinna mieć jednolity program nauczania w sensie ścisłego uniformizmu. „Zanim indywidualna dusza wzniesie się na stopień ducha, w którym wszystkie dusze się zjednoczą, i zanim po uzgodnieniu umysłów *(concordia della menti)* nastąpi sympatia serc, nie można mówić o wolności uczenia się, gdyż brak jeszcze warunków uczenia się, brak samego uczenia się, fakt wychowawczy jeszcze się nie zrodził; kiedy zaś nastąpi, wtedy nie ma już miejsca dla domniemanej wolności indywidualnego samostanowienia". Uniformizm szkoły wynika logicznie z właściwie rozumianej wolności. „Nauczanie opiera się zawsze na pewnym dogmatyzmie, jak również na całkiem dokładnej znajomości prawdy, której pragnie się nauczać". Uczeń nie może więc chcieć czego innego, poza tym, czego chce opracowany przez państwo program. Albowiem „jeżeli państwo uczy, powinno wiedzieć, czego ma uczyć". „Jako zarządca szkoły, powinno ono, albo ktoś zamiast niego, być filozofem". Celem szkoły średniej jest „ogólna kultura ducha", powinna więc mieć charakter ściśle

humanistyczny, mianowicie w duchu przeważnie literackiego i filozoficznego programu nauczania", gdzie obydwa języki klasyczne zajmują poważne miejsce. Szkoła średnia powinna się ukształtować jako szkoła prawdziwej elity i należy ją uzupełnić szkołą zawodową dla tych, którzy się okazali niezdolnymi do niej. Ścisły dobór, jednym duchem owiane wykształcenie ogólne dla niewielu uzdolnionych i praktyczne wykształcenie zawodowe dla większości — oto praktyczne wnioski z projektów reformy Gentilego. Gentile przyznaje, że chodzi tu o uarystokratycznienie szkoły średniej. Ta arystokratyzacja zgadza się z prawdziwą demokracją o tyle, że jest to arystokracja ducha, a nie urodzenia lub majątku: dobór powinien uwzględniać jedynie zdolności uczniów, niezamożni zaś powinni mieć zapewnioną możność uczenia się w szkole średniej [56]).

---

[56]) Por. *Scuola media*, 1925, str. 63, 89, 95, 47, 25, 26, 44, 100, 36. — Zupełnie takie samo stanowisko zajmował w izbie francuskiej w r. 1923 francuski minister oświecenia L. Bérard, gdy bronił w parlamencie reformy szkoły średniej, odwołanej w roku następnym. Słusznie powoływał się Bérard na odwieczną tradycję francuskiego szkolnictwa średniego, którego podstawą był zawsze surowy dobór, formalne wykształcenie dla niewielu i zawodowe wykształcenie dla większości. O ile Gentile (a już tym bardziej Lombardo-Radice) styka się w swej teorii szkoły powszechnej pod wieloma względami z anglosaską tradycją wychowania, to w sprawie szkoły średniej znajduje się pod wpływem francuskiej tradycji szkolnej. O reformie Bérard'a zob. Otto Völcker, *Das Bildungswesen in Frankreich*, 1928, str. 108 i n.

Zasady te zostały przeprowadzone w reformie szkolnictwa z r. 1923 [57]), a w dalszym rozwoju zostały jeszcze wzmocnione. Rzecz znamienna jednak, że Gentile wypowiedział te poglądy, tak widocznie sprzeczne z jego podstawowymi sądami pedagogicznymi, jeszcze dwadzieścia lat przedtem [58]). W jego dydaktyce szkoła średnia zajmuje miejsce antytezy, która przeczy wszystkiemu, co twierdziła teza (szkoła początkowa): oto dobry przykład złej, negatywistycznej dialektyki, która występuje wtedy, gdy się lekceważy żądania prawdziwej, pozytywnej dialektyki. Tutaj, gdzie chodzi o stworzenie pozytywnego programu reformy szkolnej, Gentile wpada w ten sam błąd „usamodzielnienia negacji", który tak pięknie umie krytykować u Hegla. Ponieważ na średnim stopniu szkoły duch nie może się w pełni zrealizować, musi panować w niej uniformizm, autorytet, narzucony przez państwo, program, „przygotowanie do życia i do nauki", a nie sama nauka i życie — wszystko to jest sprzeczne z tym, czego żądał w ogólnej dydaktyce i w dydaktyce szkoły powszechnej. Gdyby Gentile doprawdy ujął swą dydaktykę pozytywnie, to po pierwsze wysunąłby silniej w nauczaniu początkowym czynnik pracy zadanej i czynnik systematyczny, a po drugie w szkolnictwie średnim prześwietliłby czynniki autorytetu i systematu nadrzędnymi zasadami wol-

---

[57]) Szczegóły zob. w mojej rozprawie w t. IV *Handbuch der Pädagogik*, str. 500 i n.

[58]) Artykuły Gentilego o „nowej szkole średniej" pochodzą z lat 1902—05.

ności i badania. Jak zabawa może być zorganizowana pedagogicznie tylko wtedy, gdy jej przyświeca negatywny czynnik pracy zadanej i utrzymuje ją w napięciu, skierowanym do czegoś wyższego, jak „miejsce rodzinne“ w nauczaniu początkowym powinno być prześwietlone przez negujący je systemat („gramatykę“) bez narzucania go dziecku, tak też praca zadana i systemat, cechujące nauczanie na średnim poziomie, mogą i powinny ze swej strony dawać przedsmak wyższych zasad pracy twórczej, zewnętrznie już nieskrępowanej, oraz nauki jako pracy badawczej. Szkoła średnia nie jest uniwersytetem, co do tego Gentile ma zupełną słuszność. Czy to znaczy jednak, że zasady, cechujące życie akademickie, nie mogą przyświecać również w pracy szkoły średniej, tak samo jak przez przedszkole prześwieca przyszła szkoła? Na żadnym stopniu swego rozwoju duch nie realizuje się w pełni i w czystości, lecz wszędzie doznaje pewnego „pomniejszenia“. Gdyby Gentile uwzględnił to „pomniejszenie“, to w swej dydaktyce nauczania początkowego nie określałby tak maksymalistycznie wszystkiego z punktu widzenia „ogniska“, a swą dydaktykę nauczania średniego nie określałby wyłącznie z punktu widzenia „obwodu“. Systemat pedagogiczny wymaga dokładnego rozgraniczenia wzajemnego różnych stopni rozwoju duchowego. Powinien zarazem wskazać, jak jeden stopień przechodzi powoli w drugi a nie oddziela się od niego nieprzebytą przepaścią.

Ten *hierarchiczny moment dialektyki* miał na myśli *Platon*, kiedy np. w swej teorii cnót każdą

niższą cnotę utwierdzał w wyższej, która ją z wewnątrz prześwieca i podtrzymuje. Tak samo pojęcie heglowskie znoszenia, jako negacji, przez którą podporządkowana, negowana zasada trwa dalej w zasadzie wyższej, oznacza w istocie to samo. U Gentilego brak tego czynnika wszelkiej prawdziwej dialektyki i wskutek tego nadczasowość ducha przechodzi u niego w bezczasowość, rozwój ducha staje się pewnego rodzaju bezruchem („wiekuistym rytmem ducha"), konkretna pełnia ducha kurczy się w jeden punkt, w „akt duchowy", którego główną funkcją jest negacja (wchłonięcie) poprzedniego aktu. To jest chyba właściwy sens zarzutu mistycyzmu, jaki Croce postawił filozofii Gentilego: negatywizm dialektyki Gentilego nie pozwala mu pojmować jedni jako wewnętrznie zróżnicowanej. Duch jest albo cały, albo go nie ma wcale, i jak nie może istnieć obwód ducha, tak też niemożliwe są stopnie rozwoju duchowego [59]). Czy ten *mistycyzm*, który z samą intencją filozofii Gentilego jest tak sprzeczny, stanowi niekonsekwencję, czy też konieczny wynik idealizmu aktualistycznego? Nie tu miejsce na szczegółowe rozpatrywanie tej sprawy. Pewne jest w każdym razie, że jest on najściślej związany ze stanowiskiem „absolutnej immanencji". Zarówno uznawanie wielości istot duchowych jak i stopni rozwoju duchowego prowadzi do przyjęcia irracjonalizmu i transcendencji. Co do tego Gentile ma zupełną słuszność. Ale czy udało się samemu

---

[59]) *La riforma rella dialettica*, str. 13. — Por. *C r o c e*, *Conversazioni critiche*, II, 1924 (2 wyd.).

Gentilemu usunąć zupełnie transcendencję? Przecież ta negowana transcendencja zjawia się ciągle w nieoczekiwanych miejscach jego pedagogiki: mogliśmy się o tym przekonać na przykładzie religii lub mitu państwowego i szkoły średniej. Jeżeli filozofia Gentilego nie jest ostateczną filozofią (nie ma zresztą do tego uroszczeń), to musi się w niej zawierać transcendencja, choćby bezwiedna. Negacja transcendencji jest przecież, według Gentilego, właściwym „motywem" filozofii. Czy to nie świadczy o tym, że trancendencja związana jest koniecznie z immanencją? I że filozofia jest tylko refleksją o życiu, a nie samym życiem? Że zatem wychowanie, a już tym bardziej szkoła, choćby się jak najbardziej do życia zbliżyły, zarazem się od niego oddalają?

Rozdział VIII.

REFORMA SZKOLNA W CZECHOSŁOWACJI

1.

TRADYCJA PRACY DROBIAZGOWEJ

Wszystkie kraje, należące do dawnej monarchii austriackiej, między innymi sama dawna Austria dość rychło po wojnie zaczęły przekształcać swoje szkolnictwo, a tymczasem Czechosłowacja przystąpiła do reformy swego szkolnictwa dopiero w dwunastym roku istnienia nowego państwa. Co prawda zaraz po utworzeniu rzeczypospolitej odezwały się w społeczeństwie czeskim głosy, domagające się szerokiej reformy szkolnej w duchu szkoły jednolitej. Powoływały się one przy tym zarówno na tradycję narodową (Jan Amos Komeński), jak i na najświeższe prądy umysłowe wśród czeskich filozofów i pedagogów (Fr. Drtina). Ministerstwo Oświecenia opracowało też

w r. 1923 projekt reformy szkolnej, według której szkoła średnia miała być zreorganizowana, a jej niższe klasy zasadniczo zrównane z wyższą szkołą powszechną, t. zw. szkołą wydziałową. Projekt ten złożono jednak w archiwach Ministerstwa. Również późniejsze próby opracowania planu powszechnej reformy szkolnej rozbiły się o spór tych czy innych partii, tworzących koalicję rządową i dzieło reformy odwlekało się z roku na rok. Powstało nader paradoksalne położenie: szkolnictwo narodu, którego walka narodowa najbardziej może przyczyniła się do podważenia podstaw monarchii austriacko-węgierskiej, utrzymało w ciągu dziesięciu z górą lat wszystkie istotne cechy dawnej szkoły austriackiej i kierowało się ustawami szkolnymi oraz programami, które po większej części pochodziły jeszcze z 9 i 7 dziesięciolecia poprzedniego wieku, i to w tym czasie, kiedy w samej Austrii dawne ustawy szkolne i programy ustąpiły już miejsca nowym.

Paradoks ten zaostrzył się jeszcze o tyle, że właśnie najbardziej narodowo usposobione koła konserwatywne społeczeństwa czeskiego uznały tradycyjne formy organizacyjne szkolnictwa austriackiego nie tylko za ramy historyczne, w których możliwy był wypróbowany w twardej codziennej drobiazgowej pracy postęp narodu czeskiego, lecz za pewnego rodzaju dobro narodowe czeskie, które o tyle wzrosło w swej wartości, że znajduje się w rękach rządu narodowego.

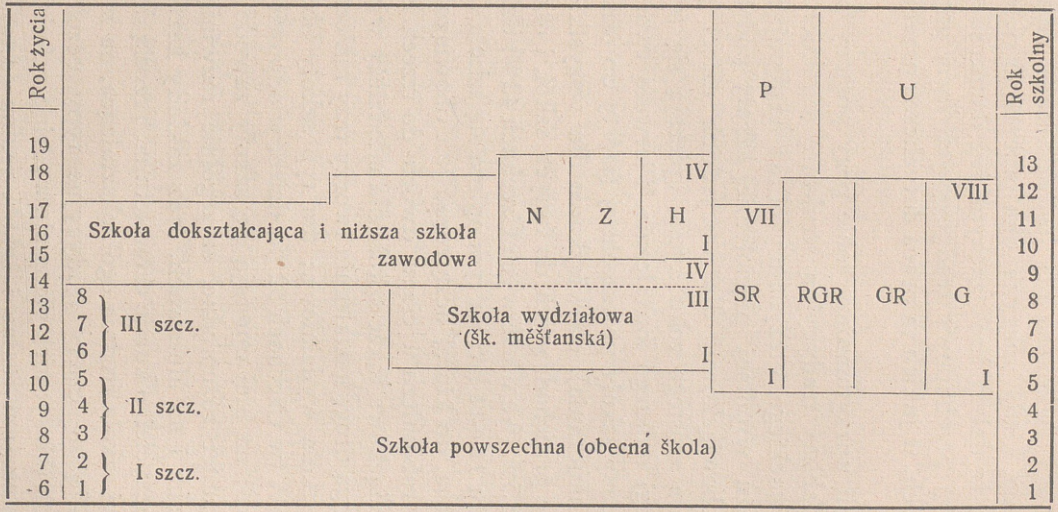
Niesłuszne byłoby jednak mniemanie, że ubiegłe lata przeszły bezowocnie dla szkolnictwa czechosłowackiego. Narzucona przez koalicyjną formę

demokracji bezwładność w zakresie ustawodawstwa szkolnego sprowadziła ruch reformatorski na okólną drogę pracy drobiazgowej, na tę niemal narodową drogę, na której Czesi okazali się prawdziwymi mistrzami i zdołali dokonać tylu wielkich dzieł. Sam przecież M a s a r y k wystąpił, jak wiadomo, w końcu zeszłego stulecia jako ideolog pracy drobiazgowej. Bezwładność tej polityki okazała się tak silna, że nawet po wojnie pokierowała polityką szkolną nowego państwa. Wyników tej polityki nie należy nie doceniać. W ciągu 12 lat władze szkolne i nauczyciele dokonali olbrzymiej pracy tak co do zakresu jak i wyników. Cały kraj pokrył się siecią nowych gmachów szkolnych, zbudowanych według ostatniego słowa techniki budownictwa szkolnego. I jeżeli nawet prawdą jest, że nie zawsze wznoszono budowle we właściwej miejscowości, to jednak dzięki gorączce budowlanej pierwszego dziesięciolecia po wojnie skorzystały bardzo wiele te części nowego państwa, które przy dawnych rządach szczególnie były upośledzone. Gdy w r. 1918 z dzieci w wieku obowiązku szkolnego na Rusi Przykarpackiej faktycznie było w szkole tylko 50%, to dzisiaj szkoła obowiązkowa mieści wszystkie te dzieci. Gdy w r. 1918 w Słowaczyźnie nie było ani jednej szkoły średniej ze słowackim lub też niemieckim językiem nauczania, to dzisiaj liczba klas szkolnych (i uczęszczających do nich uczniów) z jednym lub drugim językiem nauczania odpowiada mniej więcej ogólnej liczbie dzieci właściwej narodowości zgodnie z wynikami ostatniego spisu ludności. Nadzwyczajnie rozwinęło się także szkolnictwo zawo-

dowe, zwłaszcza liczba szkół dokształcających, która się w ciągu dziesięciolecia 1918—28 potroiła (2067 w r. 1928/29 wobec 700 w r. 1918/19). Na wsi powstał nowy rodzaj szkół dla młodzieży wiejskiej w wieku po obowiązku szkolnym; dalszy normalny rozwój tych szkół został, niestety, powstrzymany wskutek administracyjnego wyodrębnienia ich z reszty szkolnictwa. Założono dwa nowe uniwersytety i pewną liczbę wyższych szkół specjalnych. Szczególnie wielkie wyniki osiągnięto jednak w dziedzinie szkolnictwa powszechnego. Ośmioletni obowiązek szkolny, istniejący w Czechach już od lat 50, rozciągnięto stopniowo na inne kraje nowego państwa (Słowaczyznę i Ruś Przykarpacką). Nadzwyczajnie rozwinęła się także szkoła wydziałowa o 3 lub 4 latach nauczania, oparta na 5 klasach szkoły elementarnej. Już w r. 1929 szkoły wydziałowe obejmowały połowę liczby uczniów szkół powszechnych w odpowiednim wieku, tak iż stały się one faktycznie drugim stopniem szkoły obowiązkowej dla całej ludności miejskiej, tak licznej zwłaszcza w Czechach, na Śląsku i na Morawach.

Ten wspaniały postęp codziennej pracy organizacyjnej, gdzie ilościowy rozwój szkół szedł ręka w rękę ze stałym podnoszeniem się ich poziomu jakościowego i wymagał od państwa i ludności wielkich ofiar finansowych (w r .1928 wydatki na szkolnictwo powszechne wynosiły z górą 10% budżetu państwa i około 17% ogólnego budżetu instytucji publicznych, — około 185 kor. cz. na głowę ludności) zaostrzył jeszcze sprawę zasadniczego przekształcenia całego szkolnictwa. W polityce pracy

USTRÓJ SZKOLNICTWA CZECHOSŁOWACKIEGO



Objaśnienie. *N* — zakłady kształcenia nauczycieli. *Z* — szkoły zawodowe (przemysłowe, rzemieślnicze, rolnicze). *H* — akademie handlowe. *SR* — szkoły realne. *RGR* — reformowane gimnazja realne. *GR* — gimnazja realne. *G* — gimnazja (klasyczne). *P* — politechniki. *U* — uniwersytety.

drobiazgowej, zwłaszcza gdy jest skuteczna, następuje chwila, kiedy zaczyna ona przerastać siebie, kiedy każdy dalszy krok zaczyna już domagać się zasadniczej przebudowy tradycyjnych form organizacyjnych, w jakich ta praca dotychczas przebiegała.

Jeżeli uprzytomnimy sobie przy pomocy powyższej tablicy tradycyjną strukturę szkolnictwa czechosłowackiego, otrzymamy obraz następujący. Na podłożu wspólnej pięcioletniej szkoły podstawowej, obowiązkowej dla wszystkich dzieci po ukończeniu szóstego roku życia, opierają się trzy różne drogi dalszego kształcenia. Pierwszą tworzą wyższe klasy szkoły powszechnej (szósty do ósmego roku nauczania), obowiązkowe dla wszystkich dzieci, nie przechodzących do innych szkół, i obejmujące 58,3% (we właściwych Czechach 42%) dzieci w wieku 11—14 lat; na tym opiera się szkoła dokształcająca, do której uczęszczać jest obowiązana młodzież robotnicza w ciągu dwóch do trzech lat, oraz obowiązkowa także szkoła dla młodzieży wiejskiej. Drugą drogę kształcenia tworzy trzy lub czteroletnia szkoła wydziałowa; ten typ szkoły obejmuje 36,4% (w Czechach 52 %) dzieci w odpowiednim wieku; na niej opierają się szkoły zawodowe średnie, nader różnorodne, szczególnie rozwinięte w Czechach i na Morawach, oraz zakłady kształcenia nauczycieli o kursie czteroletnim. Trzecią drogę stanowi szkoła średnia ogólnokształcąca, na którą składają się cztery tradycyjne typy uczelni: gimnazjum (klasyczne), gimnazjum realne, reformowane gimnazjum realne i szkoła realna (ostatnia

o kursie siedmioletnim). Do niższych klas szkół średnich uczęszcza 5,3% (w Czechach 6%) dzieci w wieku 11—14 lat [1]). Tylko te szkoły dają dostęp do studiów akademickich: gimnazjum — do studiów w uniwersytecie i politechnice; szkoła realna — w politechnice.

Rozbieżność tradycyjnych form organizacyjnych odziedziczonego po dawnej Austrii ustroju szkolnego ze zmienioną tymczasem rzeczywistością stała się dotkliwą szczególnie w dwóch punktach. Im bardziej szkoła wydziałowa zamieniała się na szkołę obowiązkową dla całej ludności miejskiej i im bardziej szkoła dokształcająca, obowiązkowa dla młodzieży miejskiej, przybierała charakter zawodowy, tym bardziej zmieniała się też pierwotna funkcja szkoły wydziałowej: ze szkoły raczej oszczędnego niż ambitnego drobnomieszczaństwa, która miała na celu przygotowanie skromnego człowieka do podrzędnych posad państwowych i gospodarczych i dostarczenie mu zakończonego wykształcenia w kierunku praktycznym, stała się ona stadium przejściowym dla całej młodzieży miejskiej, która swe właściwe wykształcenie zawodowe otrzymywała teraz bądź w szkołach dokształcających, bądź w średnich zawodowych, a jej wzmożone ambicje pchały ją coraz częściej do zamkniętych dla niej szkół średnich ogólnokształcących. Ale i szkoły średnie ogólnokształcące stawały się od chwili prze-

---

[1]) Przytoczone tu liczby dotyczą r. 1928 i wyjęte są z art. V. Přihody w „Educational Yearbook" (Columbia), za r. 1930, N. York, 1931, str. 165.

wrotu coraz bardziej dostępne dla niższych warstw ludności: z chwilą, gdy liczba ich uczniów w ciągu ostatnich lat dwudziestu podwoiła się, straciły one charakter szkoły elitarnej. Dawny dobór, w którym główną rolę odgrywały warunki majątkowe rodziców, został zburzony, ale na jego miejsce nie wystąpiła inna zasada doboru — okoliczność, która doprowadziła nie tylko do „nadprodukcji studentów", lecz również do zmiany funkcji samej szkoły średniej. Jej programy i wymagania pozostały w istocie takie same, jak przed 20 laty. Ale coraz mniejszy odsetek jej wychowańców docierał do końca studiów akademickich. Większość z nich wstępowała, nieraz nawet ze szkoły wyższej, do średnich szkół zawodowych albo na różne kursy zawodowe, gdzie spotykała się z dawnymi uczniami szkół wydziałowych. Ilościowy wzrost tradycyjnych typów szkół prowadził więc do zasadniczej zmiany ich funkcji społecznych i pedagogicznych.

Gdy zwolennicy reformy szkolnej zdołali rozwinąć energiczną propagandę, rząd koalicyjny czuł się zmuszonym do zrobienia ustępstw wobec opinii publicznej. Zasługuje tu na wzmiankę działalność pewnej organizacji, mianowicie komisji reformy szkolnej w Praskiej Wolnej Szkole Wyższej Pedagogicznej (przewodniczący — docent dr V. Přihoda). Szczególnie skuteczną okazała się propaganda czynem, mianowicie działalnością szkół doświadczalnych, założonych przez tę komisję w Pradze, Zlinie i innych miejscowościach a zawdzięczających swój poryw reformatorski energii dra Přihody. Szczęściem także dla dzieła reformy było to, iż przy

podziale tek w rządzie koalicyjnym z lat 1929—33 Ministerstwo Oświaty dostało się w ręce przedstawiciela stronnictwa, które już oddawna najenergiczniej występowało za reformą. Dr Ivan Dérer musiał, co prawda, zrezygnować z góry z realizacji programu reformy szkolnej partii socjalistycznej. Ba, bezwładność tradycji pracy drobiazgowej była jeszcze tak silna, że musiał się zrzec nawet uchwalenia przez parlament powszechnej ustawy szkolnej. W ten sposób reforma szkolna w Czechosłowacji wstąpiła na drogę reform częściowych, dokonywanych w poszczególnych punktach istniejącego ustroju szkolnego, wypracowywanych w mianowanych przez Ministra komisjach rzeczoznawców i ujętych w formę rozporządzeń ministerialnych. I znowu paradoks dziejowy, kiedy się zważy, że demokratyczna w swej treści reforma szkolna w państwie rządzonym parlamentarnie szukać musiała okólnej drogi biurokratycznej.

Zapewne, nie usunięto całkowicie metody demokratycznej przy wypracowywaniu projektów komisyjnych. Projekty komisyj rzeczoznawców poddane były dokładnemu omówieniu w prasie fachowej i w organizacjach nauczycielskich i profesorskich, poczem były ponownie przerabiane, tak iż ostateczne ujęcie nowych planów szkolnych stanowi pewnego rodzaju uzgodnienie pomiędzy pierwotnymi bardziej radykalnymi projektami rzeczoznawców, mianowanych przez Ministra, a krytyką, jakiej one uległy ze strony społeczeństwa, głównie ze strony nauczycieli. Niektóre projekty musiały być przerabiane dwukrotnie. Im bardziej postępo-

wo usposobione były organizacje zawodowe, jak np. w szkolnictwie powszechnym, tym radykalniej wypadła odpowiednia część reformy. W szkolnictwie średnim nie zdołała ona jednak wyjść poza najlichszą łataninę. Demokracja zawodowa okazała się w tym wypadku raczej stróżem tradycji, czynnikiem przytłumiającym, niż czynnikiem postępu.

2.

REFORMA SZKOŁY POWSZECHNEJ

Pierwszy etap reformy szkolnej stanowiły ogłoszone pierwotnie 6 maja 1930 r. a latem r. 1933 zrewidowane nowe „normalne plany nauczania" szkół powszechnych [2]). Jeżeli się zważy, że szkolnictwo powszechne w Czechosłowacji nie miało do tego czasu jednolitych planów nauczania (w Czechach obowiązywały plany austriackie z r. 1914, na Morawach — plany z 9 dziesiątka zeszłego stulecia, na Słowaczyźnie — plany tymczasowe, wydane w r. 1920 dla pierwszych sześciu klas w duchu planów czeskich), będzie można w pełni ocenić ich znaczenie. Te ułożone pod kierunkiem dra J. K e p r t y plany nauczania wprowadziły po raz pierwszy do czechosłowackiej szkoły elementarnej zasady „nowego wychowania" i „szkoły aktywnej": zbliżenie materiału nauczania do swoistości otoczenia miejscowego i jego skupienie około „miejsca ro-

---

[2]) *Normální učebné osnovy pro školy obecné.* Státní naklad. Praha 1930.

dzinnego", uznanie zabaw dziecięcych jako doniosłych środków wychowawczych, początki samorządu uczniowskiego oraz popieranie zespołów pracy i zabawy dzieci. Rozczłonkowanie szkoły powszechnej na 3 szczeble (niższy, średni i wyższy, obejmujące 1—2, 3—5 i 6—8 lata nauczania) otrzymuje w tych planach po raz pierwszy jasną treść dydaktyczną. Na szczeblu niższym panuje niepodzielnie początkowa „prvouka", pomyślana w duchu nauczania łącznego. „Z niej się wyłania i na niej się opiera nauczanie języka ojczystego, rachunków, pisma, śpiewu i wychowanie cielesne. Mimo, że się na te przedmioty przeznacza w planie lekcyjnym osobne godziny w określonym porządku, to w praktyce szkolnej nauka początkowa w rękach *samodzielnie* pracującego nauczyciela powinna w zasadzie mieć na niższym stopniu charakter nauczania łącznego" (str. 10 cit. programów). Na drugim szczeblu zgęszcza się nauczanie łączne w naukę o miejscu rodzinnym, około którego gromadzą się język ojczysty, rachunki, rysunek, pismo, śpiew, roboty ręczne i wychowanie fizyczne już jako przedmioty samodzielne. Na trzecim szczeblu różnicuje się nauka o miejscu rodzinnym na naukę obywatelską, geografię, historię, przyrodoznawstwo, pracę domową dla dziewcząt i pracę warsztatową dla chłopców, i wszystko to dochodzi do poprzednich przedmiotów jako przedmioty samodzielne. Słusznie żądają nowe programy, aby „nauka języka wychodziła z gwary ucznia i dopiero stopniowo i ostrożnie przeobrażała się w naukę języka literackiego" (str. 7). Dlatego też należy poczekać z nauką grama-

tyki. Gramatyka, jako taka, wchodzi do programu dopiero na wyższym szczeblu szkoły powszechnej. Podobnie też z nauki obywatelskiej „trzeba wyłączyć wszelkie mechaniczne uczenie się na pamięć i wszelkie moralizowanie". Ba, nauka obywatelska powinna, zwłaszcza na obu wyższych szczeblach, ustąpić wychowaniu obywatelskiemu w praktyce zespołowego życia szkolnego (samorząd uczniowski, związki uczniowskie, zabawy zespołowe). Wypisy należy uzupełnić biblioteką uczniowską (str. 9). Wychowanie cielesne, szczególnie na niższym szczeblu, powinno wychodzić ze znanych dzieciom miejscowych gier zespołowych (str. 21 i n.). To samo dotyczy również nauki rysunku i robót ręcznych, które „na niższym szczeblu występują z początku jako czynność zabawowa, a dopiero na szczeblu średnim i wyższym stają się właściwą pracą" (str. 24).

Jak widać, w nowych planach nauczania wieje rzeczywiście duch „nowego wychowania". Dwie zasady zostają tu urzeczywistnione: 1) w nauczaniu początkowym nie należy dzieciom narzucać z zewnątrz gramatyki (w szerszym znaczeniu systematycznej teorii elementów w ogóle), lecz powinna ona na razie przeświecać tylko, nim na podstawie przeżytego przez dzieci materiału doświadczalnego zrodzi się w nich poczucie zagadnień, jakie ma rozwiązać systematyczna teoria elementów; 2) w nauczaniu początkowym praca występuje z początku w formie zabawy, z której się dopiero stopniowo wyzwala.

Tylko nauka religii udzielana przez duchowieństwo, na którą przeznacza się w każdej klasie,

jak i dawniej, po dwie godziny tygodniowo, pozostała całkiem nie tknięta przez reformę. Jest to, oczywiście, pomyślane jako ustępstwo dla powagi kościoła. Tymczasem właśnie ludzie religijni, którzy marzą o przepojeniu religią całego nauczania szkolnego, powinniby żądać radykalnej reformy nauczania religii. Czysto eklektyczny kompromis, który, rzecz jasna, zadowala koła kościelne przez to, że w nauczaniu religii nic się nie zmienia, stanowi faktycznie tylko oddzielenie szkoły od kościoła, tym więcej, że każdy uczeń może być zawsze na życzenie rodziców zwolniony od nauki religii. Fakt, że nauka religii udzielana jest w gmachu szkolnym i figuruje w rozkładzie lekcyj, niewiele w tej sprawie zmienia.

Jeszcze w innym punkcie okazują nowe plany nauczania brak, którego usunięcie nie jest, zapewne, możliwe bez zasadniczej zmiany ustawodawstwa. Mimo należycie przeprowadzonego rozczłonkowania na 3 szczeble, szkoła powszechna nie jest w dalszym ciągu traktowana jako całość. Szczebel wyższy występuje również w nowych planach jako wyższe nauczanie początkowe, a nie właściwe nauczanie średnie. Tymczasem można by, nawet w ramach nowego ukształtowania planów nauczania, osiągnąć większe zbliżenie materiału nauczania trzech wyższych klas szkoły powszechnej do programów nauczania w szkole wydziałowej. Nie widać w planach nauczania tych klas żadnej nowej zasady, która by je skupiała w jedność, a wyraźnie i ostro wyodrębniała od nauki w szkole podstawowej [2-a]). Co praw-

---

[2-a]) T. zn. pierwszych dwóch szczebli szkoły powszechnej.

da sama zmiana programów niewiele by tu pomogła. Bez związanych z nią zmian organizacyjnych pozostałaby ona z konieczności martwą literą. Przede wszystkim należałoby przeprowadzić scalenie drobnych szkół, przynajmniej tych, które udzielają nauki na wyższym szczeblu (6—8 rok szkolny), albo, co na jedno wychodzi, uznać szkołę wydziałową za obowiązkowy wyższy szczebel szkolny w miastach i stworzyć równoważną szkołę na wsi. Drobne szkoły, które dla najmłodszych dzieci nie są bez zalet, powinny by funkcjonować już tylko jako szkoły podstawowe (rok nauczania 1—5) [3]).

3.
REFORMA SZKOŁY WYDZIAŁOWEJ I KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Problematyka reformy szkoły powszechnej doprowadziła nas sama do dalszego etapu reformy szkolnej, do reformy szkoły wydziałowej. Nastąpiła ona dwa lata później, również w formie normalnych planów nauczania [3-a]), uregulowanych rozporządze-

---

[3]) Od czasu, kiedy to było napisane (1932 r.), przeprowadzone zostały nowe reformy właśnie w duchu powyższych żądań. Tekst programów szkoły powszechnej, wygłoszony w r. 1933, zbliża programy jej wyższego szczebla do programów szkoły wydziałowej. Ustawa zaś z r. 1936 o wydziałowych szkołach przewiduje rozbudowanie w ciągu 10 lat sieci szkół obwodowych, wystarczającej do uczynienia szkoły wydziałowej obowiązkową również i na wsi.

[3-a]) *Normální učebné osnovy pro školy měšťanské a jednoročni učebné kursy*, Státní naklad, Praha, 1932.

niem ministerialnym z 9 czerwca 1932. Plany te zostały ułożone przez komisję rzeczoznawców pod przewodnictwem docenta *dra Wacława Přihody*, przy czym projekt pierwotny przewodniczącego był dwukrotnie przerabiany na skutek przeciwnych wniosków złożonych przez przedstawicieli organizacji nauczycielskich. O tyle też nowe plany szkół wydziałowych są w wyższej mierze niż plany szkół powszechnych owocem kompromisu. A przecież i w nich wieje z pewnością duch nowego wychowania. Nowe plany nauczania nie mają charakteru wzorów do wiernego naśladowania we wszystkich szczegółach, lecz charakter wytycznych, według których każda szkoła powinna wypracować sobie własny plan indywidualny, który „musi być w miarę możności dostosowany do szczególnych warunków miejscowości szkoły i jej otoczenia, jak również do potrzeb uczniów“ (str. 3). Wprowadzają one nadobowiązkowo język obcy („drugi język krajowy“) od pierwszej klasy szkoły wydziałowej i drugi język obcy (łacinę, francuski, angielski lub jeden z języków słowiańskich) od klasy trzeciej [4]). Nowością jest także dobrowolna nauka dodatkowa: uczeń może dobrać sobie w klasie III lub IV dwie dodatkowe godziny nauki przedmiotów obowiązkowych albo dobrowolnych, jak muzyka, stenografia, pisanie na maszynie. Programy poszczególnych przedmiotów uległy również gruntownej reformie, mianowicie

---

[4]) Chociaż formalnie nieobowiązkowy, jest drugi język krajowy (niemiecki itd.) włączony do rozkładu lekcyj na równi z przedmiotami obowiązkowymi.

w duchu szkoły aktywnej. W nauczaniu języków szczególny nacisk kładzie się na samodzielną lekturę uczniów, tak iż biblioteka uczniowska wypierać ma powoli wypisy. Zaleca się wspólne recytacje oraz dyskusje. W historii, geografii, przyrodoznawstwie, fizyce, chemii, jak również w arytmetyce i geometrii materiał naukowy zbliża się w miarę możności do życia praktycznego i ożywiony jest aktywną metodą nauczania. Naukę obywatelską ujmuje się tylko jako jeden z czynników szerokiego wychowania obywatelskiego, którego dalszymi czynnikami są „systematyczne rozwijanie dobrych obyczajów, samorząd uczniowski, zebrania szkolne, wspólne imprezy, wycieczki“ itd. (str. 15). W nauce warsztatowej powinny odgrywać znaczną rolę wolne zespoły pracy, podobnie też w wychowaniu cielesnym nadaje się wielkie znaczenie sportom i grom zespołowym.

Dwie zasady przenikają wyraźnie nowe programy: 1) nauczanie, podzielone już według przedmiotów i systematycznie, uporządkowane, powinno być ożywione przez aktywną metodę i zbliżenie materiału do życia praktycznego, aby uczeń przywykł do wykonywania zadań z samorzutnego zainteresowania; 2) uczniowi zdolniejszemu ma się zapewnić możność nauki rozszerzonej, liczącej się z rodzajem jego zdolności i ułatwiającej mu wstąpienie do szkoły średniej. W ten sposób szkoła wydziałowa kształtuje się jako właściwa „szkoła drugiego stopnia“, której swoiste zadanie określa się jako „psychologiczne zróżnicowanie“ uczniów.

W jednym wszelako punkcie reforma szkoły powszechnej i wydziałowej załamała się. Rozumie się samo przez się, że nowe programy skazane są na aktywną twórczą pracę grona nauczycielskiego. Bowiem szkoła aktywna, którą one pragną zrealizować, jest zarówno szkołą aktywnego dziecka, jak i aktywnego nauczyciela. O ile dawnemu biernemu nauczycielowi wystarczało przygotowanie zawodowe, które nie wychodziło poza rzemieślniczą technikę zawodu i poza czerpane z drugiej ręki minimum wykształcenia ogólnego, to prawdziwie aktywnym i twórczym nauczycielem może być tylko człowiek „ogólnie wykształcony", który znalazł dostęp do źródeł swego zawodu. Zrozumieli to prascy reformatorzy szkolni w sposób właściwy, domagając się od przyszłych nauczycieli świadectwa dojrzałości szkoły średniej i dwuletniego studium specjalnego; założyli też prywatną akademię pedagogiczną w celu przygotowania sił nauczycielskich dla szkół doświadczalnych. Zastąpienie dotychczasowych zakładów kształcenia nauczycieli przez akademie pedagogiczne jest niezbędnym warunkiem powodzenia nowych programów, a warunek ten uzupełnić będą mogły nowe zakłady o dwuletnim studium i zagwarantowanym charakterze akademickim. Chodzi przecież o ducha a duch potrzebuje czasu, aby się ukształtować, i tego żadne nagromadzenie przedmiotów w planie lekcyjnym nie zdoła zastąpić. Dlatego projekt ustawy, wypracowany przez Ministerstwo Oświecenia, w sprawie przygotowania nauczycieli, według którego zakłady kształcenia nauczycieli mają być zastąpione przez akademie pedago-

giczne o jednorocznym studium, stanowi kompromis, który wyrzeka się nie tyle zbędnych i wątpliwych stron reformy, ile stron zasadniczych i grozi zepsuciem całego dzieła reformy.

4.
REFORMA SZKOLNICTWA DOKSZTAŁCAJĄCEGO

Najbardziej chyba udaną i przez żaden kompromis nie uszczuploną część reformy stanowi reforma szkolnictwa dokształcającego, przeprowadzona przez komisję pod przewodnictwem inż. Arnošta Rosy. Nowe plany szkół dokształcających przemysłowych, wydane w r. 1931/32 a mające zastąpić programy z r. 1916, odznaczają się nie tylko głęboko przemyślanym sposobem opracowania szczegółów, lecz również przenikającą je jednolitą zasadą [5]). Według tych planów szkoła dokształcająca ma być zorganizowana jako szkoła III stopnia. To znaczy, że opierając się na szkole powszechnej i wydziałowej, ma zapewnić swym uczniom wykształcenie zawodowe. Dlatego najnowsza polityka Ministerstwa Oświecenia zmierza do uzawodowienia szkoły dokształcającej, gdzie się tylko da, czego wa-

---

[5]) Por. A. Rosa, *Hlavni směrnice organisace, vyučování a výchovy na živnostenských pokračovacích školách.* C. Nevečeřal, *Z činnosti komise expertů pro didaktickou reformu živnostenských pokračovacích škol.* („Věstník živn. pokračovacích škol", 1931, 1-2 i 1932, 3-4). Tamże można znaleźć tekst nowych programów szkół dokształcających.

runkiem jest wyposażenie tego szkolnictwa we własne, specjalnie do tego celu urządzone lokale szkolne. Zamiast być szkołą, powtarzającą tylko poprostu materiał szkoły powszechnej, szkoła dokształcająca ma być ściśle związana z zawodem młodzieży rzemieślniczej. Nie powinna się jednak zamienić na szkołę zawodową w znaczeniu tradycyjnym, tzn. taką, która za jedyny cel stawia sobie nauczanie techniki zawodu. Przeciwnie, chodzi o to, aby wychować obywateli państwa demokratycznego, osobowości świadome stanowiska swego zawodu w całości kultury i przyrody, umiejące z tego stanowiska ujmować życie współczesne w jego całości i samodzielnie się do niego ustosunkować. Dlatego nowe, obliczone na 4—5 półroczy programy zawierają następujące grupy przedmiotów [6]): 1) technologia (materiały, obróbka ręczna, obróbka mechaniczna, technologia specjalna, kierownictwo warsztatów); 2) rysunek zawodowy (nauka projektowania, rysunek zawodowy, rysunek specjalny); 3) przedmioty zawodowe (fizyka, maszynoznawstwo ogólne, silniki, maszyny rzemieślnicze); 4) przedmioty gospodarcze (zadania na prowadzenie przedsiębiorstwa, rachunki zawodowe, nauka obywatelska, ekonomia społeczna); 5) higiena; dochodzi do tego w miarę możności 6) praca w warsztatach. W szkołach dokształcających zawodowych innych rzemiosł programy są odpowiednio modyfikowane. W ogólnych rzemieślniczych szkołach dokształcających, jedynie

---

[6]) Jako przykład przytoczone są tu programy dla przemysłu metalurgicznego.

możliwych w małych miejscowościach, program wygląda w następujący sposób: 1) przedmioty techniczne przygotowawcze (projektowanie, rysunek zawodowy); 2) przedmioty gospodarcze; 3) kształcąca lektura (chemia i technologia, praca ludzka i organizacja produkcji, rozwój techniczny i gospodarczy); 4) higiena. W tym ujęciu znika więc przeciwieństwo kształcenia zawodowego i ogólnego i zamiast niego występuje idea swoistego wykształcenia ogólnego; swoistego o tyle, że wychodzi z konkretnej sytuacji zawodowej ucznia, a przecież ogólnego, ponieważ otwiera dostęp do całości przyrody i kultury. W ten sposób podstawowa idea Jerzego Kerschensteinera wkracza po raz pierwszy do szkolnictwa czechosłowackiego [7]).

Reforma szkolnictwa dokształcającego, której warunkiem jest oczywiście długotrwała i uporczywa drobiazgowa praca organizacyjna, będzie miała jak najdonioślejsze znaczenie dla całego szkolnictwa czechosłowackiego. Może ona wywrzeć decydujący wpływ na dalszy rozwój szkoły wydziałowej w kierunku szkoły drugiego stopnia. Oby też była jak najrychlej rozszerzona na szkolnictwo dokształcające rolnicze, które znajduje się poza obrębem kompetencji Ministerstwa Oświecenia. Jedynym chyba brakiem nowych programów, z którego zresztą twórcy reformy zdają sobie całkowicie sprawę, jest to, że pozostawiają one zupełnie na uboczu zagadnienie zorganizowania wywczasu młodzieży rzemieślniczej. Przykład wielkich szkół dokształca-

---

[7]) Por. rozdz. IV-tej książki.

jących w Wiedniu mógłby być bardzo pouczający pod tym względem [8]). Dzisiaj chodzi nie tylko o to, aby przygotować ucznia do pracy, lecz również o to, by go przygotować do właściwego wyzyskania swego wywczasu. Możliwości kształcące, jakie tkwią w grach, sporcie, życiu towarzyskim, dobrowolnej lekturze, są niewyczerpane i zgadzają się doskonale z tymi, które są ukryte w samym zawodzie. Prócz scalania szkół dokształcających w większe zakłady byłaby w tym celu wysoce korzystna konsolidacja czasu nauczania również według wzoru wiedeńskiego (w jeden pełny dzień ośmiogodzinowy lub w dwa „półdnie szkolne").

5.

BEZWŁADNOŚĆ SZKOŁY ŚREDNIEJ

Na drugim krańcu dzieła reformy, w szkole średniej, położenie nie jest zgoła tak pomyślne. Opracowanie projektów reformy szkoły średniej rozpoczęto, co prawda, zaraz po powrocie. W roku 1925 Ministerstwo Oświecenia wypracowało projekt ustawy, według której szkoła średnia miała być zorganizowana jednolicie. Każda „normalna" szkoła średnia miała otrzymać wspólną czteroletnią podbudowę i dwie opierające się na niej gałęzie w klasach V—VII: gimnazjalną (z łaciną) i realną

[8]) Por. *Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919.* Wiedeń, 1927, str. 65 i n., oraz sprawozdanie *II Wiener gewerbliche Fortbildungsschule* z r. 1926.

(geometria i rysunek geometryczny). Klasa VIII, dające prawo do egzaminu dojrzałości i do studiów w szkołach wyższych, miała dzielić się na trzy wydziały: humanistyczny, przyrodniczy i matematyczny. W każdej gałęzi miały być wprowadzone nadobowiązkowe przedmioty do wyboru, wskutek czego liczba godzin przedmiotów obowiązkowych miała być poważnie zmniejszona. Ten śmiały projekt ustawy spotkał się z gwałtowną krytyką ze strony profesorów szkół wyższych i średnich i został wycofany. Dopiero w r. 1930 Ministerstwo przystąpiło ponownie do tego zagadnienia. Przeszły całe trzy lata, zanim komisja, pracująca pod kierunkiem prof. B. B y d ž o v s k i e g o, zdołała wypracować ostateczny projekt reformy.

W r. 1933/34 weszły w życie nowe plany nauczania, wprowadzone przez rozporządzenie ministerialne [9]). Dawne, pochodzące z r. 1908 (właściwie nawet z r. 1849) ramy ustawowe trwają więc nadal i zmiany ograniczają się do godzin, przeznaczonych na poszczególne przedmioty nauczania, oraz do rozłożenia materiału w programach nauki. Dwie niższe klasy wszystkich istniejących typów szkół średnich (gimnazjum klasyczne, gimnazjum realne, reformowane gimnazjum realne i siedmioklasowa szkoła realna) otrzymują wspólny program (27 godzin tygodniowo, drugi język krajowy od pierwszej klasy); od klasy III zaczyna się różnicowanie, ograniczające się zresztą do języka obcego

---

[9]) *Navrh učebních osnov pro střední školy, Státní naklad.* Praha, 1933.

(łacina albo francuski). Poza tym programy „niższej szkoły średniej“ są jednakowe. Od klasy V zróżnicowanie jest czworakie: w gimnazjum przybywa greka, w gimnazjum realnym — francuski (albo angielski), w reformowanym gimnazjum realnym — łacina, w szkole realnej — geometria wykreślna. W klasie VII obu typów gimnazjum realnego istnieje możność dalszego wyboru: albo rozszerzona nauka języków albo geometria wykreślna. Do tych przedmiotów obowiązkowych (27—31 godzin tygodniowo w niższej szkole średniej, 31—32 — w wyższej) dochodzą 2 godziny nadobowiązkowego przedmiotu: uczeń może wybierać pomiędzy śpiewem, robotami ręcznymi, gospodarstwem domowym, stenografią — w niższych klasach, a pomiędzy temiż a lekcjami języków, ćwiczeniami przyrodniczymi, fizycznymi lub chemicznymi — w klasach wyższych.

Jeżeli porównać te nowe programy z obowiązującymi dotychczas a sięgającymi r. 1908, będzie można niewątpliwie dostrzec w nich pewien postęp. Można by wraz z jednym z uczestników komisji Bydžovskiego powiedzieć, że programy te faktycznie usiłują zrealizować nową zasadę organizacyjną [10]): wychodząc ze wspólnej podstawy, nauczanie dzieli się z początku na dwie drogi, aby potem zróżnicować się czworako, przy czym zróżnicowanie to wyrasta w dwóch klasach wyższych w system wyboru przedmiotów. Jeżeli się jednak

---

[10]) Por. art.: Jan Čeněk, *Nové středoškolské osnovy* w „Věstnik Pedagogický“, 1932, str. 155.

przyjrzeć im bliżej, otrzymuje się zasadniczo inne wrażenie. Okazują się one raczej wytworem siły bezwładności, która obrała sobie drogę najmniejszego oporu, aniżeli realizacją prawdziwie nowej zasady, która, aby uratować istotę rzeczy, dokonywa świadomego kompromisu z rzeczywistością. W rzeczy samej, zróżnicowanie realizuje się faktycznie dopiero wtedy, gdy jest przeprowadzone w każdej poszczególnej uczelni albo w ich większości, jak to się na przykład dzieje we Francji. Tymczasem tutaj nowe programy, w przeciwieństwie do projektu z r. 1925, trzymają się podziału poszczególnych uczelni według tradycyjnych typów, tak iż tam, gdzie zróżnicowanie byłoby najpotrzebniejsze, mianowicie w małych miastach z jedną tylko uczelnią, nie będzie go i w przyszłości. Znaczenie zróżnicowania polega, dalej, na tym, że każdy z możliwych kursów nie daje już eklektyczno-encyklopedycznego „wykształcenia ogólnego“, lecz wykształcenie ogólne „swoiste“, t. zn. takie, w którym całość świata przyrody i kultury traktowana jest pod dokładnie określonym kątem widzenia. Nowe zaś programy trzymają się jakby kurczowo dawnego pojmowania wykształcenia ogólnego, według którego tylko ten jest godny świadectwa dojrzałości, kto wie po trochu o wszystkim. Jest to jawny skutek godzenia wymagań poszczególnych nauczycieli-specjalistów, z których każdy uważa swój przedmiot za najważniejszy i żąda dla siebie możliwie największej liczby godzin. W tym, czy na jakiś przedmiot przeznaczy się jedną godzinę więcej albo mniej, widzą oni główne zagadnienie progra-

mu, mającego na celu wykształcenie ogólne. Ogólność wykształcenia pojmują oni wciąż jeszcze czysto mechanicznie, nie jako pewien całokształt, lecz jako sumę wiadomości. Jedyną koncentracją nauczania, jaką znają, jest koncentracja czysto mechaniczna, stworzona przez większą liczbę godzin greki, łaciny, języków nowożytnych lub geometrii wykreślnej. Inaczej, jak mogliby się trzymać jeszcze eklektycznego i oportunistycznego podziału szkoły średniej na gimnazjum, gimnazjum realne i t. d.? Jakgdyby gimnazjum realne i reformowane gimnazjum realne różniły się zasadniczo rodzajem udzielanego przez nie wykształcenia. Dość porównać programy nauczania łaciny (str. 92 i n., 150 i n.) oraz francuskiego (str. 94 i n., 151 i n.) w obu tych typach szkół średnich: zarówno „cel nauczania", jak i „materiał" określony jest w obu wypadkach dokładnie w ten sam sposób, pomimo że w gimnazjum realnym na naukę łaciny i francuskiego przeznacza się 12 + 20, wzgl. 18 godzin, a w reformowanym gimnazjum realnym 23 wzgl. 10+13 godzin. Właściwie nowe programy same nie wierzą, że 9 czy 5 godzin więcej albo mniej mogą coś realnie zmienić. Powiadają przecież wyraźnie, że materiał nauczania języka ojczystego w szkole realnej powinien być mniej więcej ten sam, co w gimnazjum, tylko „wymagania mogą być zredukowane" (str. 218 i n., 228, 232 i n.), a to może znaczyć jedynie, że ten sam materiał powinien być przyswojony „w przybliżeniu".

Zróżnicowanie, przeprowadzone przez nowe plany, nie tylko nie zmienia w niczym tradycyjnego

podziału, lecz czyni go jeszcze bardziej systematycznym i niejako bardziej symetrycznym, sprowadzając go do zastępowania jednego przedmiotu drugim (łacina — francuski, greka — francuski, łacina — geometria wykreślna) i do drobnych różnic w liczbie godzin innych przedmiotów, nie przeobrażając samego programu. Zasada wyboru przedmiotów, wprowadzona do obu wyższych klas gimnazjum realnego i reformowanego realnego, ogranicza się do 2 godzin tygodniowo geometrii wykreślnej i uzupełniającej nauki języka. Przy tym wobec nadzwyczaj wysokiej liczby godzin obowiązkowych (30 godzin tygodniowo w klasach III—VIII i 32 w szkole realnej) wybór nadobowiązkowych przedmiotów nie będzie miał chyba wielkiego zastosowania. W programach języka ojczystego panuje wciąż jeszcze punkt widzenia historyczno-literacki, przy czym przyjmuje się za pewnik, że Hus, Komeński, a nawet Chelčicky i Štítny albo średniowieczna poezja niemiecka szczególnie się nadają do czytania w wieku 15—16 lat. Wielcy poeci i wielkie dzieła giną w natłoku imion i dzieł drugiej i trzeciej wielkości, stanowiących dzisiaj wartość jedynie historyczną lub narodową, a to w praktyce szkolnej prowadzić może tylko do wyparcia wiedzy czerpanej ze źródeł przez informacje z drugiej ręki. Ten sam encyklopedyzm charakterystyczny jest także dla programu nauki filozofii, który uległ na pozór największym zmianom: w ciągu 3 godzin w ostatniej klasie szkolnej zapoznać należy uczniów z psychologią, estetyką, etyką, socjologią, pedagogiką, logiką elementarną, metodologią, poetyką, a na

dodatek jeszcze z zarysem historii filozofii. Wyparcie samego przedmiotu przez słowo, źródła przez informację z drugiej ręki uzyskuje tu najjaskrawszy wyraz i staje się niejako symbolem ducha (raczej bezduszności), w jakim ułożone są nowe plany. Dalekie od tego, aby być początkiem nowego rozwoju, doprowadzają tylko do logicznego zakończenia rozwój, otrzymany przez nowe państwo w sukcesji od Austrii. Nic też dziwnego, że zagadnienia wychowawcze, jak samorząd uczniowski, związki uczniów, zespoły pracy i zabawy i t. p., które w nowych planach szkoły wydziałowej potraktowane są tak szczegółowo, nie znajdują nawet wzmianki w nowych planach szkoły średniej. Za to natrafić można w krótkim wstępie, poświęconym „punktom zasadniczym“ (str. 18), na nic nie mówiące słowa o wartości wychowania religijnego, które w dalszym szczegółowym przedstawieniu nie znajdują najmniejszego zastosowania i nic nie zmieniają na tym fakcie, że szkoła austriacka międzywyznaniowa w nowym państwie uległa w praktyce daleko idącej laicyzacji.

6.

PLAN REFORMY DRA V. PRIHODY

W tych warunkach szczególnie żałować wypada, że opracowany przez komisję Praskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej projekt założenia szkoły doświadczalnej trzeciego stopnia nie

mógł być dotychczas (aż do r. 1934) zrealizowany. Wspominaliśmy już o tym, jak wielkie znaczenie dla opracowania nowych planów nauczania w szkołach powszechnych i wydziałowych miały założone w roku 1929/30 szkoły doświadczalne I i II stopnia. Gdyby się posiadało podobne doświadczenie w dziedzinie szkoły średniej, to nowe plany w tym zakresie wypadłyby może inaczej. Powiada przecież tak ostrożny i umiejętny badacz, jak O. Kadner, że plan reformy, ułożony przez komisję dra V. Přihody był ze wszystkich przedstawionych projektów najlepiej opracowany i przemyślany w szczegółach [11]). Według tego projektu, cały jednolity ustrój szkolny ma się dzielić na trzy stopnie. Pierwszy stopień tworzy szkoła podstawowa pięcioletnia. Na niej opiera się [illegible]letnia szkoła drugiego stopnia („komenium"). Uczniowie, okazujący wyraźnie uzdolnienia intelektualne, otrzymują w niej rozszerzoną naukę języków i matematyki, inni — naukę o charakterze bardziej praktycznym. Na „komenium", które już zostało zrealizowane w niektórych z powodzeniem pracujących szkołach doświadczalnych [12]), ma się opierać szkoła trzeciego stopnia. Prócz szkoły dokształcającej i zawodowej zalicza się do niej również czteroletnie „ateneum", pomy-

---

[11]) O. Kádner, *Vývoj a dnešní soustava školství*, t. II, Praha, 1931, str. 83.

[12]) Por. *Novou cestou*, sborník na ukončení prvního čtyřletí pokusné práce Komeniuma v Praze-Michli 1929/33, Praha, 1933.

ślane jako szkoła dla młodzieży o zdolnościach wyraźnie intelektualnych. Nie będąc szkołą zawodową w tradycyjnym sensie słowa, ateneum nie jest również „szkołą ogólnokształcącą“ w dotychczasowym rozumieniu. Wykształcenie ogólne, jakie ono daje, nie jest encyklopedyczne, lecz „swoiste“ w sensie, ustalonym przez Kerschensteinera (zob. rozdz. IV, § 2). Uwzględniające późniejszą drogę kształcenia się ucznia i dostosowując się do rodzaju uzdolnień i zainteresowań młodzieży, jest ono również odbiciem głównych prądów nowoczesnej świadomości kulturalnej. Plan nauczania w ateneum rozgałęzienia się w czterech kierunkach: 1. języków nowożytnych, 2. języków klasycznych, 3. przyrodoznawstwa, 4. techniki; odpowiadają one mniej więcej następującym zawodom akademickim: 1. filologia nowożytna, historia, prawo, pedagogika; 2. filologia, historia, teologia, filozofia, 3. przyrodoznawstwo, medycyna, farmakologia, rolnictwo; 4. matematyka, ekonomia, technika. „We wszystkich tych typach szkolnych 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 kulturalnym, wżyć się w niego, co jest warunkiem dalszego szerzenia się samej kultury. Na miejsce powierzchownej wszechwiedzy występuje tu celowy

dobór tego, co wiedzieć można, koncentracja i konsolidacja nauczania“ [13]).

Nie możemy tu wchodzić bliżej w szczegóły planu nauczania i rozkładu zajęć w projekcie ateneum. Na ogół odpowiadają one najzupełniej słusznej zasadzie swoistego wykształcenia ogólnego, które się w ateneum, jako „szkole uczonej“ urzeczywistnia w postaci zróżnicowania zawodowego, a tym szkoła średnia III stopnia różni się od obu typów szkolnych, na których się wspiera. Zasada ta wymaga koncentracji i konsolidacji nauczania, t. zn. skupienia materiału nauczania i jego zgromadzenia około pewnego ośrodka, stwarzanego przez ten czy inny kierunek wykształcenia. Ponieważ chodzi tu o przesiąknięcie heteronomicznej pracy szkolnej zasadą autonomicznej pracy twórczej (co jest niezbędnym warunkiem, aby rozwijająca się osobowość ucznia doszła do świadomości swego powołania wewnętrznego), więc w związku z tym istnieje pewna wolność wyboru, mianowicie wybór przedmiotu swoich bliższych studiów [14]). Rozumie

---

[13]) Por. V. Přihoda, *Jednotná škola třetiho stupně.* Zvlaštni otisk z Věstniku Československých profesorů, Praha, 1932, str. 8. Ostateczny, przyjęty przez komisję reformy, plan ateneum, którego realizacja w jednej z uczelni doświadczalnych w Pradze rozpoczęła się w r. 1934/35, niestety znacznie się różni od pierwotnego projektu Příhody.

[14]) O pojęciach heteronomicznej i twórczej pracy por. moje *Podstawy pedagogiki*, rozdz. IV. Zob. także rozdz. II tej książki.

się samo przez się, że taka wolność wyboru musi iść ręka w rękę z aktywizacją metody pracy z jednej strony, a z drugiej — z popieraniem zespołów pracy i zabawy uczniów i samorządów uczniowskich. Projekt ateneum słusznie kładzie nacisk na wszystkie te sprawy.

Jedyna rzecz, która pobudza do sprzeciwu, to jego wyraźnie ilościowe ujęcie procesu nauczania, płynące z zamiłowania jego autora do wszelkiego rodzaju kwantyfikowania i racjonalizacji [15]). Drowi V. Přihodzie już często zarzucano „amerykanizm" i czas już wyjaśnić sobie nareszcie, co w tym zarzucie jest słusznego a co błędnego. Można to teraz zrobić tym łatwiej, że od r. 1927 posiadamy amerykański memoriał o szkolnictwie w Stanach Zjednoczonych, w którym w sposób umiejętny i niedościgniony określa się, na czym polega słaby punkt szkolnictwa amerykańskiego a przeto i właściwy „amerykanizm" [16]).

Wspomniany memoriał ujmuje istotę amerykanizmu w czterech punktach. Przede wszystkim jest to ukształtowanie szkolnictwa na wzór późnokapitalistycznego wielkiego zakładu przemysłowego. W szkole, dającej schronienie paru tysiącom

---

[15]) Por. jego książkę *Racionalisace školství*, 1930.

[16]) Por. *The Quality of the Educational Process in the United States and in Europe*, by William S. Laerned, First printed in the Annual Reports of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New York, 1927.

uczniów, ginie osobisty kontakt nauczyciela z uczniem. Uczeń i nauczyciel „pracują według standaryzowanego planu fabrycznego, który sobie nawet za cel stawia wyzyskanie w pełni czasu pracy nauczyciela zupełnie w ten sam sposób, jak to się dzieje w zracjonalizowanym wielkim zakładzie przemysłowym z czasem pracy technicznej siły roboczej. Z początkiem każdego nowego półrocza jednostki klasowe i siły nauczycielskie szeregują się na nowo w czysto mechaniczny sposób na podstawie dowcipnie wykoncypowanego podziału na szachownicy w jedynym celu wypełnienia programu, który ma najbardziej celowo zapewnić uczniowi wykonanie fragmentów poszczególnych przedmiotów nauczania, jakie sobie w swej mądrości obrał. Nauczyciel może uczyć wychowańca w ciągu jednego półrocza i nigdy go więcej nie zobaczyć, a uczeń może mieć ośmiu różnych nauczycieli tego samego przedmiotu, oczywiście, jeżeli się zdecyduje poświęcić się jednemu przedmiotowi w ciągu całych czterech lat". Dochodzi do tego fakt, że „szkoły nie znają żadnego doboru i zróżnicowania ze względu na jakość ucznia. Uczeń, którego zdolności stoją znacznie niżej od przeciętnego poziomu, może skończyć szkołę powszechną i jest przyjęty do szkoły następnego stopnia, gdzie jest traktowany na równi z wszystkimi innymi, zupełnie tak samo, jak syn jego ubogiego sąsiada, który jest może najzdolniejszym chłopcem, jakiego kiedykolwiek posiadała szkoła powszechna. Obaj wybierają sobie przedmioty i są pomieszani z sobą bez różnicy w tej samej klasie jeden obok drugiego. Idą tak razem naprzód

w ciągu 4 do 6 lat; jeden wykonywa swoje szczupłe minimum, drugi swoje pełne maximum na materiale, który nie jest odpowiedni dla żadnego z nich, a wyznaczony jest dla ucznia najsłabszego". „Wynikiem tego systemu jest niski poziom przeciętny pracy". W związku z tym jest fakt, że „program nauczania jest biczem z piasku *(rope of sand)* przedmiotów, nie mających żadnego wewnętrznego związku... Wiadomości z każdego prawie przedmiotu dają się łatwo wyrazić w ilościowo formułowanych „jednostkach", i nawet umysł ograniczony, o ile jest społecznie uległy i powoduje się poczuciem obowiązku względem rodziny, ambicją osobistą, korzyścią finansową albo jakąkolwiek inną zewnętrzną pobudką, może nabyć tych wiadomości i wyrazić je na żądanie w zrozumiałych znakach, bez poważnej znajomości przedmiotu a nawet bez należytego zrozumienia, o co właściwie chodzi". Wystarczającym potwierdzeniem tego faktu jest rozwój techniki egzaminacyjnej w szkolnictwie amerykańskim. Większość amerykańskich *tests of achievements* nie jest niczym więcej, jak pomysłowymi środkami stwierdzenia w sposób możliwie szybki (jak to się dzieje z konieczności w wielkim zakładzie przemysłowym) oraz obiektywny, tzn. dający się wyrazić ilościowo, jak dalece uczeń utrzymał w głowie fakty z podręcznika. Wiedzę traktuje się przy tym jako czystą informację, jako sumę tylko wiadomości, które w dowolny sposób daje się podzielić na „jednostki". Jednostki dają się doskonale z sobą porównać i wzajemnie zastąpić. Uczelnia podobna jest do wielkiego magazynu, a nawet do

sklepu z towarami po jednakowej cenie, który ofiaruje swoim klientom możliwie największy wybór standaryzowanych towarów. Łacina, pisanie na maszynie, jęz. hiszpański, matematyka, greka, stenografia, nauka gospodarstwa, historia, esperanto, księgoznawstwo, weterynaria i różne inne przedmioty stanowią jednostki sobie równe i ofiarowane w dowolnych ilościach. W każdym półroczu uczeń musi otrzymać określoną liczbę punktów, aby być promowanym... i aby do załatwionych fragmentów przedmiotu nauczania nigdy nie wrócić. Że w tego rodzaju szkole nauczyciel nie jest człowiekiem nauki, który żyje swoim przedmiotem, kształci się w nim dalej, czuje się przedstawicielem tradycji duchowej, jest chyba rzeczą zrozumiałą. Okoliczność tę przytacza memoriał jako czwartą cechę „amerykanizmu“ i tym należy tłumaczyć znany fakt, że nauczyciele w Ameryce nie tworzą stanu nauczycielskiego, lecz, zwłaszcza jeżeli chodzi o mężczyzn, pozostają w zawodzie nauczycielskim po 4—5 lat (zob. str. 4—7 przytoczonego wyżej pisma).

Oczywiście, opis ten, wyjęty z dobrze poinformowanego źródła amerykańskiego nie jest bynajmniej wszechstronnym i wiernym przedstawieniem amerykańskiego szkolnictwa. Charakteryzuje on nie tyle samą rzeczywistość, która posiada wiele zalet, ile raczej niebezpieczeństwo, jakie tkwi w tej rzeczywistości i zagraża jej wewnętrznie. Ujmuje on istotę „amerykanizmu“, który kierownicze sfery pedagogów amerykańskich same uznają co raz bardziej za niebezpieczeństwo i zwalczają je. Że dr Přihoda, który słusznie ceni wysoko szkolnictwo

amerykańskie, z poza jego wielkich zalet nie dostrzega zbyt często tego niebezpieczeństwa, to prawda. W swych pismach pedagogicznych, a przede wszystkim w swym szeroko zakrojonym „Racionalisace školství“, hołduje on często przesadnej racjonalizacji i kwantyfikacji, nie zdając sobie sprawy z ich strony wadliwej. W swym projekcie ateneum skłania się również do podziału materiału naukowego poszczególnych przedmiotów na standaryzowane jednostki i do traktowania wiedzy jako sprawy czystej informacji, a pogłębionego studium wybranego przedmiotu lub wybranej grupy przedmiotów jako pewnej tylko sumy takich jednostek. Kładzie też zbyt wielki nacisk na kwantyfikowanie egzaminów, które może udoskonalić tylko ocenę wiadomości uczniów, a nie ich kultury duchowej, o jaką przecież chodzi przede wszystkim. Zapewne, winę tu ponosi nietylko jego amerykanizm, lecz także jego dążność do pokazania za wszelką cenę, że „wykształcenie“ uczniów ateneum nie zejdzie poniżej poziomu dzisiejszych gimnazistów w żadnym z przedmiotów. Jest to zresztą chyba jedyna rzecz, którą można zarzucić projektowi ateneum. Na ogół braków „amerykanizmu“ tutaj właśnie szczęśliwie uniknięto. Co należy do tradycji „europejskiej“ — stały program wyznaczony przez pewną ideę, silna łączność pomiędzy uczniem a nauczycielem, stopniowy, organiczny rozrost wspólnego z początku programu w mnogość dróg wykształcenia z uwzględnieniem zasady wolności wyboru przedmiotów tylko w wyższych klasach i w ograniczonej mierze, ścisły dobór i to nie tylko na podstawie testów, lecz i opinii nau-

czyciela, — na to wszystko projekt ateneum kładzie największy nacisk. Odwaga kompromisu i tolerancja względem ludzi inaczej myślących, — te wysokie i szlachetne przymioty umysłowości amerykańskiej są charakterystyczne dla projektu dra Přihody w stopniu znacznie większym, niż niebezpieczeństwo amerykanizmu, które z chwilą uświadomienia go sobie łatwo może być przezwyciężone.

7.
PRZYSZŁOŚĆ CZECHOSŁOWACKIEGO USTROJU SZKOLNEGO

Jeżeli spojrzymy teraz na wyniki reformy szkolnej w całości, będziemy mogli powiedzieć, że metoda pracy drobiazgowej dała i tym razem wiele dobrych owoców: największe — w szkolnictwie powszechnym i dokształcającym, najmniejsze w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, gdzie skuteczne posunięcia muszą być dopiero dokonane. Prawie nietknięte przez reformę zostało szkolnictwo zawodowe średnie, gdzie zostaje jeszcze zbyt dużo dawnej rutyny pedagogicznej, oraz szkolnictwo wyższe. W tych dziedzinach trzeba dopiero wszystko zaprojektować, co, oczywiście, przekracza już zadania tego krytyczno-sprawozdawczego przeglądu. Ogólny jednak schemat, w którego kierunku rozwija się obecnie szkolnictwo czechosłowackie, widoczny już jest teraz całkiem jasno.

SCHEMAT PRZYSZŁEGO USTROJU SZKOLNICTWA CZECHOSŁOWACKIEGO

<table>
<tr><td>Rok życia</td><td colspan="3"></td><td>AP</td><td>P</td><td>U</td><td>Rok szkolny</td></tr>
<tr><td>18
17
16
15</td><td colspan="2">Szkoła dokształcająca i niższa szkoła zawodowa</td><td>Średnia szkoła zawodowa (przemysłowa, handlowa, rolnicza)</td><td colspan="3">Wyższa szkoła średnia (gimnazjum i szkoła realna)</td><td>13
12
11
10</td><td>III stopień</td></tr>
<tr><td>14
13
12
11</td><td colspan="3">Szkoła wydziałowa miejska albo obwodowa (na wsi)</td><td colspan="3">Niższa szkoła średnia</td><td>9
8
7
6</td><td>II stopień</td></tr>
<tr><td>10
9
8
7
6</td><td colspan="6">II szcz.
.....
I szcz.
Szkoła powszechna</td><td>5
4
3
2
1</td><td>I stopień</td></tr>
</table>

U w a g a: *AP* = Akademia pedagogiczna. *P* = Politechnika. *U* = Uniwersytet.

Schemat powyższy nie posiada wyraźnych rysów całkowicie zracjonalizowanego szkolnictwa, do jakiego zdąża dr Přihoda, jednakże niezbyt odbiega od jego projektu. Projekt dra Přihody wydaje się nie tylko najbardziej przemyślanym, jak to już zauważył O. Kadner, lecz również trafnie ujmującym faktyczną tendencję rozwojową szkolnictwa czechosłowackiego. Wkroczyło ono już na drogę przeobrażenia się w jednolity, wewnętrznie zróżnicowany ustrój szkolny, urzeczywistniający obie zasady: aktywności i uspołecznienia. Ustrój ten ma

podwójne zadanie, zależnie od tego, czy się jego funkcje rozpatruje ze stanowiska jednostki, czy też ze stanowiska całego narodu. Z jednej strony ma on zapewnić jednostce możność kształcenia się najbardziej odpowiednio do jej przyrodzonych zadatków i okazanych w pracy uzdolnień; pragnie jej dopomóc w odkryciu swego wewnętrznego powołania, albo, skoro jest ono najczęściej darem losu a nie przedmiotem świadomego wyboru, przynajmniej uczynić jej przyszły zawód źródłem wartości kształcących. Zarazem, rozpatrywany ze stanowiska ogółu, zawód ten ma wcielić jednostkę w całość społeczeństwa narodowego, uczynić całość kultury narodowej prawdziwym przeżyciem jednostki, przez co jedynie kultura ta może się krzewić dalej jako duch przedmiotowy. Albowiem — w przeciwieństwie do rozmnażania się biologicznego — „duch objektywny“ przekazuje się tylko przez wolną, twórczą czynność jednostki. Stosownie do tego dawny ustrój ze swym silnie wyrażonym dualizmem szkoły ludowej i szkoły dla warstw oświeconych, ze swą szkołą wydziałową, która zapewnia drobnomieszczaninowi wyższe wykształcenie elementarne, zamienia się na szkołę jednolitą obowiązkową dla wszystkich obywateli państwa od 6. do 17. roku życia, która przezwycięża dawne różnice klasowe, jakie decydowały dotychczas w zasadzie o charakterze udzielanego wykształcenia. Ten jednolity ustrój szkolny nie jest bynajmniej jednorodny. Przeciwnie, każdy z trzech stopni, na jakie on się dzieli, okazuje daleko sięgające zróżnicowanie. Szkoła pierwszego stopnia pozbywa się swej tradycyjnej jednostajności, a indywidu-

alizując się według środowiska, w jakim się szkoła znajduje, przybiera różnorodność elementów okolicy i ludności, stanowiących przyrodzone podłoże wspólnoty narodowej. Szkoła drugiego stopnia ma już jako swe zadanie przeprowadzenie wśród swych uczniów zróżnicowania psychologicznego. Umożliwiając poznanie typów psychicznych swych uczniów i co więcej popierając rozwój psychicznych uzdolnień przez odpowiednie zorganizowanie nauczania i całej strony wychowawczej, wchłania w siebie to, co można by nazwać psychologicznym podłożem życia zbiorowości narodowej. Na trzecim stopniu szkolnym zróżnicowanie zbogaca się o dalszy czynnik. Gdy wykształcenie ogólne tworzy tu syntezę z potrzebami przyszłego zawodu i staje się „swoistym wykształceniem ogólnym", różnorodność kierunków duchowych i zawodów, tworzących treść duchową kultury narodowej, zostaje włączona do szkoły. Więc szkolnictwo przepaja się „czynnikiem społecznym" z wszystkich tworzących to społeczeństwo warstw. Abstrakcyjna dawniej, jednorodna i neutralna wobec społeczeństwa szkoła konkretyzuje się przez to i napełnia społeczną treścią, na czym też jedynie polegać może właściwy, istotny sens „socjalizacji" szkolnictwa [17]).

Przeprowadzone dotychczas częściowe reformy stanowią, rzecz prosta, dopiero skromny początek na drodze tej „socjalizacji". Dokonano rzeczy niezbędnych tylko u podwalin i na lewym skrzydle ustroju szkolnego. Na prawym skrzydle, tj. w szkol-

---

[17]) Por. rozdz. VI tej książki (§ 10).

nictwie zawodowym i szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, jest właściwie jeszcze wszystko do zrobienia. Wcześniej jednak czy później i te pozycje przeszłości, w których oszańcowała się rutyna pedagogiczna, będą musiały ustąpić pod naporem konieczności. Albowiem w sprawie reformy szkolnej chodzi demokracji już nie tylko o wartość życia, lecz o samo życie. Demokracja jest formą państwową, ba, jedyną formą państwową, która zasadniczo sprzeciwia się absolutyzowaniu władzy, tzn. podporządkowuje władzę wyższym wartościom duchowym. W demokracji władza powinna ciągle usprawiedliwiać siebie sama pozytywną czynnością twórczą w kierunku realizacji większej sprawiedliwości i wzmocnienia kultury duchowej. Powinna być jakby codziennie na nowo zdobywana mozolną pracą budowania lepszego świata. Dlatego też rozwiązanie zagadnienia doboru warstwy kierowniczej staje się dla demokracji co raz bardziej zagadnieniem centralnym. Zróżnicowana szkoła jednolita jest jedyną metodą rozwiązania tego zagadnienia nie na drodze absolutyzowania władzy, lecz na drodze prawa, skierowania nieuniknionego procesu podniesienia się mas na uporządkowane drogi wolnego, samorządnego społeczeństwa.

Rozdział IX.

POLSKA REFORMA SZKOLNA

1.

DEMOKRATYCZNY CHARAKTER POLSKIEJ REFORMY SZKOLNEJ

Przyszły historyk określi z pewnością rok 1932 jako punkt zwrotny w dziejach szkolnictwa polskiego. W marcu tego roku ogłoszona została powszechna ustawa szkolna, która reorganizuje w sposób jednolity całe szkolnictwo odrodzonego państwa. Dzięki tej ustawie urzeczywistnić się ma w Polsce pod wieloma względami szkoła jednolita. Po raz pierwszy, po długim okresie rozbicia, szkolnictwo zjednoczonego państwa tworzyć będzie jednolity ustrój. Ustrój ten obejmuje też rzeczywiście całe szkolnictwo kraju, poza nim znajdują się już tylko zakłady wychowawcze wojskowe. Ustawa kładzie podwaliny organizacji szkolnej, której zamiarem jest wprowadzenie zasady równości w szkolnictwie. Chce najszerszym

warstwom ludności umożliwić podniesienie się na drabinie oświaty, oraz bardziej niż przedtem uzależnić dobór warstwy kierowniczej od uzdolnienia i dzielności jednostek. Z pomiędzy prób reformy szkolnej ustawa polska z r. 1932 jest na razie ostatnią i bodaj najszerszą próbą rozwiązania zagadnienia jednolitej szkoły demokratycznej i już z tego względu warto ją bliżej zbadać.

Demokratyczna intencja nowej ustawy szkolnej nie ulega wątpliwości. Tak zwanej przez przeciwników „ukrytej dyktaturze“ w Polsce udało się urzeczywistnić to, czego nie udało się przeprowadzić w ciągu ośmioletniego okresu trwania „formalnej demokracji“. Szkoła jednolita była oddawna głównym hasłem programu jednej z najpotężniejszych organizacji zawodowych w Polsce, Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Rząd bloku, skupionego koło Marszałka Piłsudskiego, przyjąwszy ten program, potrafił go w znacznej mierze przystosować do rzeczywistości i do opinii najszerszych warstw społeczeństwa polskiego. Gdy ogłoszony w roku 1927 radykalny projekt ustawy min. G. Dobruckiego natrafił na ostry sprzeciw ze strony społeczeństwa, rząd go cofnął i utworzona przez min. S. Czerwińskiego komisja opracowała nowy projekt, który w znacznej mierze uwzględniał głosy krytyczne, ujawnione w prasie i w związkach nauczycielskich. Dzieło zmarłego tymczasem S. Czerwińskiego podjął znowu jego następca J. Jędrzejewicz, który przedłożył Sejmowi opracowany przez komisję projekt, po czym po zmianach, dokonanych przez komisję sejmową,

projekt stał się ustawą. „Rząd dyktatury“ zdołał więc zainicjowaną przez siebie reformę przeprowadzić przez ciężką machinę parlamentaryzmu ustawodawczego. Potrafił także przyciągnąć do dzieła reformy związki nauczycielskie szkół powszechnych i średnich. Ogłoszone niedawno nowe programy szkół powszechnych i średnich stanowią trzecią, dwukrotnie gruntownie przerobioną redakcję projektów pierwotnych. W rozprawach komisyj, na których były omawiane, brały udział szerokie warstwy nauczycielskie. Przeważnie też z inicjatywy samych nauczycieli były przeprowadzone doświadczenia reformy nauczania w szkołach. Minsterstwo Oświecenia ograniczało się do popierania według możności tej inicjatywy, która już nie tylko w szkołach prywatnych, lecz i w państwowych stała się niemal zwyczajem. Nie omylimy się więc, kiedy polską reformę szkolną uważać będziemy nie za nakaz rządu, lecz za owoc długoletniego i szerokiego ruchu pedagogicznego.

2.

REALNE PRZESŁANKI REFORMY

Warunki dla przeprowadzenia w Polsce demokratycznej reformy szkolnej były bardzo niesprzyjające. W dawnym Królestwie Kongresowym szkolnictwo było nadzwyczaj zaniedbane i szkół państwowych z polskim językiem nauczania nie było zupełnie; podobnie też w dawnym zaborze pruskim. Utrudniły położenie spustoszenia Wojny Światowej

i najazdu bolszewickiego z r. 1920. Przed państwem stanęło więc na razie elementarne zadanie: trzeba było szkołę powszechną, która w r. 1918 obejmowała zaledwie 50%, a w poszczególnych dzielnicach nawet 20% dzieci w wieku obowiązku szkolnego, rozwinąć przede wszystkim o tyle, aby można było faktycznie przeprowadzić obowiązek szkolny. Dopiero po dziesięcioletniej pracy udało się młodemu państwu rozwiązać prawie to zadanie, ułatwione z początku wskutek zmniejszenia się roczników powojennych dzieci w wieku obowiązku szkolnego. W r. 1928/29, kiedy liczba tych dzieci (w wieku 7—13 lat) osiągnęła minimum, stosunek procentowy uczniów wynosił już 95,9 (3,376.000 uczniów wobec 3,500.000 dzieci w wieku obowiązku szkolnego).[1]) Co prawda, prawie połowa uczniów szkół powszechnych chodziła do szkół jedno- aż do trzyklasowych. Z prawie 25.500 szkół powszechnych tylko przeszło 3.000 posiadało po sześć i siedem sił nauczycielskich. Przy tym olbrzymia większość tych szkół znajduje się w miastach, na wsi liczba szkół wieloklasowych zostaje aż dotąd znikoma.

Uwzględnić też trzeba, iż do tworzenia szkolnictwa powszechnego środki prywatne przyczyniały się w bardzo małym stopniu. Przy czterech milionach uczniów w szkolnictwie publicznym, prywatne szko-

---

[1]) W r. 1932/33 stosunek ten spadł do 90,7%, mimo że liczba uczniów w ciągu ubiegłych lat 4 powiększyła się prawie o milion (4360000 uczniów wobec 4800000 dzieci w wieku obowiązku szkolnego). Prw. art. *Realizacja powszechnego nauczania w roku szkolnym 1932/33* („Oświata i Wychowanie", roczn. V, zesz. 2—3).

ły powszechne liczyły zaledwie 110000 uczniów. Cały ciężar zakładania nowych szkół powszechnych przypadał na państwo i organy samorządu. Ten potężny rozwój zasługuje na uwagę tym bardziej, że dokonał się w zupełnej ciszy, jako rzecz zrozumiała sama przez się, bez hałasu agitatorskiego, jakim rząd sąsiedniego państwa sowieckiego otoczył przeprowadzenie zaledwie czteroletniego obowiązku szkolnego, który zresztą wciąż jeszcze przechodzi rozmaite „załamania“ [2]).

Opierające się na szkole powszechnej szkolnictwo zawodowe niższe i dokształcające, jak również zakłady kształcenia nauczycieli przedstawiały podobny obraz. Co się tyczy zakładów kształcenia nauczycieli, wstąpiono z początku na drogę tworzenia seminariów nauczycielskich o kursie pięcioletnim, opartych na pełnej (siedmioklasowej) szkole powszechnej. W r. 1927/28 liczono już 218 seminariów nauczycielskich z 38055 uczniami (wobec 9486 uczniów w 93 zakładach w r. 1918/19); udało się też obniżyć liczbę nauczycieli niekwalifikowanych do 4,3% (wobec 39,8% w r. 1922/23). W sposób znamienny liczba ta zmniejszyła się w tym samym prawie tempie, w jakim zwiększyła się liczba zatrudnionych w szkolnictwie powszechnym nauczycieli z wykształceniem akademickim. Wysiłki nauczycieli zorganizowanych w Związku Nauczycielstwa Polsk., inicjatywa społeczna i starania rządu

---

[2]) Prw. o tym moją wespół z N. Hansem napisaną książkę: *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, 1934.

doprowadziły do stworzenia szeregu zakładów naukowych, w których nauczyciele uzyskiwali znacznie wyższe i swobodniejsze wykształcenie niż to, które mogły im zapewnić seminaria. Obok tzw. „Wyższych Kursów Nauczycielskich“ i opartych na szkole średniej dwuletnich „Pedagogiów“ wymienić tu należy przede wszystkim działalność wydziału pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej. Ten prywatny zakład naukowy, z początku nie legalny, a od r. 1905 czynny jako jawny, ale żadnych praw nie zapewniający zastępca nieistniejącej w zaborze rosyjskim polskiej szkoły wyższej, stał się od roku 1918 ośrodkiem dalszego kształcenia nauczycieli polskich, a zarazem ośrodkiem badań w dziedzinie szkolnictwa powszechnego. Zdobyta w walce z rządem rosyjskim tradycja samopomocy społecznej dała w końcu dobre owoce (w b. zaborze pruskim warunki nie były tak sprzyjające). Wielkie znaczenie miały też przepisy ustawy z r. 1923, która uposażenia nauczycieli stopniowała głównie według wykształcenia i czasu służby, a nie tylko według rodzaju szkoły, w której służba była wykonywana. Przy wyliczaniu faktycznych warunków reformy szkolnej należy w szczególności podkreślić popieranie przez owo wyrównanie uposażeń przesiąknięcie szkoły powszechnej nauczycielami z wykształceniem akademickim, co rzuca się w oczy każdemu obserwatorowi szkolnictwa polskiego. Fakt ten zdołał wyrównać skutecznie wiele z wymienionych wyżej braków.

Znacznie gorzej przedstawiało się położenie w szkolnictwie zawodowym. Zupełny prawie brak

kwalifikowanych nauczycieli zawodu nadzwyczajnie utrudniał rozwój tego szkolnictwa. Mimo że i w tej dziedzinie zrobiono w ciągu dziesięciu lat wiele, szkolnictwo zawodowe znajduje się w Polsce wciąż jeszcze w początkach. Obok faktu, że szkolnictwo zawodowe pod obcym panowaniem, zwłaszcza w zaborze rosyjskim, było słabo rozwinięte, przyczyniała się może do tego także okoliczność, że tradycja walki narodowej przyzwyczaiła społeczeństwo polskie do przypisywania szkolnictwu ogólnokształcącemu znacznie wyższej wartości niż szkolnictwu zawodowemu. Inicjatywa prywatna zdziałała na tym polu znacznie mniej, niż zdziałać mogła i powinna była. W r. 1930 wszystkie szkoły zawodowe liczyły zaledwie około 60000 uczniów, tj. mniej niż trzecią część młodocianych, którzy powinni by do nich uczęszczać w myśl ustawy z r. 1924, przepisującej obowiązek uczęszczania do szkoły dokształcającej młodzieży w wieku 15—18 lat, zatrudnionej w przemyśle, handlu i rzemiośle. Jeżeli doliczyć jeszcze różnorodne, ale nie przekraczające 20000 uczniów kursy zawodowe krótkoterminowe, to „ciężar gatunkowy“ szkolnictwa zawodowego w Polsce wynosił w r. 1930 zaledwie 6% (wobec 10% we Francji, 15% w Czechosłowacji, około 18% w Niemczech a 24% w Szwajcarii [3]). Co prawda,

---

[3]) Co do pojęcia „ciężaru gatunkowego” szkolnictwa zawodowego, przez co rozumiem stosunek liczby uczniów zawodowych wszelkiego rodzaju do ogólnej liczby uczniów szkół powszechnych, prw. moją rozprawę *Vergleichende Darstellung des Schulwesens...* w *Handbuch der Pädagogik*, t. IV, 1928, str. 469 i n.

szkoły zawodowe obejmowały w r. 1930 już 64, a kursy zawodowe nawet 184 różnych zawodów i grup zawodowych. Przystąpiono do zakładania nowych typów szkolnych, z których szczególnie wyróżnić należy szkoły rolnicze (internatowe zakłady dla starszej młodzieży wiejskiej z 11-miesięcznym kursem nauki [4]). Pracy rozwojowej na tym polu brak było jednak stałych wytycznych, zarówno systematycznego badania faktycznych potrzeb gospodarczych, jak i podziału szkolnictwa według typów i stopni. Gdy średnie szkoły zawodowe opierały swój dwu- lub trzyletni kurs nauki na szóstej klasie szkoły średniej, to niższe szkoły zawodowe i szkoły dokształcające przyjmowały młodzież, która kończyła 7, 5 a nawet 4 klasy szkoły powszechnej, przy czym czas trwania nauki wypadał w nich również nader rozmaicie (1—4 lat uczęszczania do szkoły).

Natomiast frekwencja do szkół średnich ogólnokształcących była stosunkowo wielka. W r. 1927/28 liczono 794 szkół średnich (gimnazjów) z 209149 uczniami (w tym 78354 dziewcząt). W przeciwieństwie do szkolnictwa powszechnego inicjatywa prywatna grała tu wybitną rolę: gdy uczelnie państwowe obejmowały połowę uczniów gimnazjalnych (102226 uczniów w 270 zakładach), to 62 zakłady, utrzymywane przez samorządy liczyły 13733 uczniów, a gimnazja prywatne (459 zakładów) — 93235 uczniów (w tym

---

[4]) W r. 1930 było już takich szkół 120 (60 męskich i 60 żeńskich); stanowi to około 1/3 liczby, jaka w myśl odpowiedniej ustawy istnieć powinna (2 szkoły na powiat).

51567 dziewcząt). Z tych gimnazjów 128 posiadało pełne, a 290 niepełne prawa szkół państwowych. W tej dziedzinie przechowana zwłaszcza w b. zaborze rosyjskim tradycja samopomocy społecznej przynosiła największe owce [5]). Z pomiędzy wszystkich państw Europy środkowej i wschodniej Polska najmniej hołdowała praktyce państwowego monopolu szkolnego, przy czym w przeciwieństwie do Francji szkolnictwo prywatne tylko w nieznacznym stopniu składa się ze szkół wyznaniowych. Z różnych typów szkoły średniej ogólnokształcącej najbardziej rozpowszechnione w r. 1930 było gimnazjum humanistyczne (z łaciną), obejmując około 67% uczniów gimnazjalnych. Natomiast gimnazjum klasyczne liczyło zaledwie 20% uczniów, a jeszcze mniejsza liczba uczniów przypadała na trzeci typ, gimnazjum matematyczno-przyrodnicze (bez łaciny). Szkolnictwo średnie stało więc pod znakiem daleko sięgającej niwelacji, mianowicie w kierunku dostosowania się do przeciętnego ucznia, któremu encyklopedycznie ułożony program obiecywał największe „uprawnienia". Szkoła średnia ogólnokształcąca, przyjmująca dzieci po ukończeniu 9½ lat wieku, stanowiła przy kursie ośmioletnim zakończony typ szkolny, który jeszcze do roku 1930/31 był zupełnie oddzielony od szkoły powszechnej. Tylko ona dawała (po złożeniu egzaminu dojrzałości) dostęp

---

[5]) W samej także Rosji carskiej szkolnictwo prywatne, szczególnie żeńskie, odgrywało wielką rolę. Prw. świetną książkę: N. H a n s, *History of Russian Educational Policy (1700—1917)* Londyn, 1931.

do szkoły wyższej, która wymagała czterech do pięciu lat studiów. Oczywiście, dość znaczna liczba uczniów zmuszona była opuścić szkołę średnią już wcześniej po skończeniu 6 klas gimnazjalnych. Pewna część tych rozbitków przechodziła do średnich szkół zawodowych, reszta udawała się do pracy zarobkowej. Tego rodzaju dobór „wyłączający" był jedyny, jaki szkoła średnia znała, a decydowało tu najczęściej położenie materialne uczniów. Niezdolny uczeń mógł zawsze przy pomocy korepetytora prześlizgnąć się aż do matury.

Dążności do przekształcenia tego typowego dualistycznego ustroju szkolnego w duchu szkoły jednolitej ujawniły się już od powstania odnowionego państwa. Stanęło im jednak na drodze wiele przeszkód: nieufność rodziców warstw zamożnych względem szkoły powszechnej (większość prywatnych szkół średnich, zwłaszcza w b. zaborze rosyjskim, posiadała własne klasy przygotowawcze), jak również niski przeciętnie poziom szkół powszechnych, czym właśnie konserwatywne koła polityczne i akademickie uzasadniały zazwyczaj swój opór przeciwko reformie szkolnej w duchu szkoły jednolitej. Gdy konserwatywna część społeczeństwa nastawała bezwarunkowo na utrzymanie ośmioklasowego gimnazjum, koła postępowsze domagały się, aby gimnazjum było oparte w przyszłości na siedmioklasowej szkole powszechnej. W ten sposób nie mogły zaspokoić podzielonej opinii społecznej ani projekt ustawy szkolnej Stanisława Grabskiego z r. 1925, który ograniczył się do zniesienia klas przygotowawczych i ujednostajnienia pro-

gramu t. zw. liceum niższego (pierwszych 3 klas szkoły średniej) i 3 wyższych klas szkoły powszechnej, ani projekt G. Dobruckiego z r. 1927, który szedł w kierunku zniesienia trzech niższych klas gimnazjalnych. W r. 1929 Ministerstwo Oświecenia w rządzie bloku bezpartyjnego przeprowadziło tymczasowe rozwiązanie, niejako przejściowe. Utrzymując istniejący już podział szkoły średniej ogólnokształcącej na gimnazjum niższe, obejmujące trzy klasy niższe, i gimnazjum wyższe, obejmujące pięć klas wyższych, program gimnazjum niższego zrównało z programem trzech wyższych klas szkoły powszechnej, przez co się te dwa typy szkolne do siebie zbliżyły. Kompromis ten nie załatwił istoty wielkiego zagadnienia szkoły jednolitej: szkoła powszechna nie miała zakończenia, jej dalszy rozwój i podniesienie jej poziomu zostały raczej zahamowane, niż posunięte naprzód, szkolnictwo zawodowe pozostało przyczepione tylko do szkolnictwa ogólnokształcącego, którego przerostowi nie stało, jak i poprzednio, nic na przeszkodzie, proces niwelacji szkoły średniej szedł coraz dalej, zwłaszcza gdy coraz wyraźniejsze stawało się niepowodzenie gimnazjum matematycznego oraz klasycznego. Podjęta tymczasem na nowo praca nad programami nauczania okazała jasno, że jakakolwiek znaczniejsza reforma nauczania rozsadza ramy dotychczasowego ustroju szkolnego. Gdy więc obie kompromisowe drogi nadania jednolitości szkolnictwu, tj. bądź dostosowanie szkoły powszechnej do istniejącej szkoły średniej, bądź szkoły średniej do istniejącej szkoły powszechnej, okazały się nieodpowiednimi, nie pozostało nic in-

nego, jak odważyć się na próbę istotnej syntezy, t. zn. równoczesnego dostosowania obu typów szkolnych do nowych potrzeb życiowych z punktu widzenia całości szkolnictwa.

3.
SCHEMAT NOWEGO JEDNOLITEGO USTROJU SZKOLNEGO

Ś. p. ministrowi Czerwińskiemu[6]) zawdzięczać należy ideę tej trzeciej drogi a zarazem myśl, że właściwe zagadnienie nie polega tylko na związaniu szkoły powszechnej i średniej, lecz powinno być ujęte znacznie głębiej: jako zespolenie całego szkolnictwa w organiczną całość, w której własne swe miejsce powinny uzyskać zarówno szkoła powszechna, jak średnia oraz zawodowa, każda w swej właściwej, do nowych potrzeb życiowych dostosowanej funkcji. Żadnego typu szkolnego nie można poświęcać na rzecz innego, całość nie powinna być ujmowana jako mechaniczne przystosowanie wzajemne poszczególnych typów szkolnych, lecz jako synteza wszystkich wykonywanych przez nie funkcyj społecznych. Nowy ustrój szkolny nie jest jeszcze sam przez się rozwiązaniem zagadnienia; ma on tylko stanowić ogólne ramy dla właściwej pozytywnej pracy organizacyjnej, która powinna popierać rozwój każdego typu szkolnego stosownie

---

[6]) Prw. Sławomir Czerwiński, *O nowy ideał wychowawcy*, Biblioteka „Zrębu".

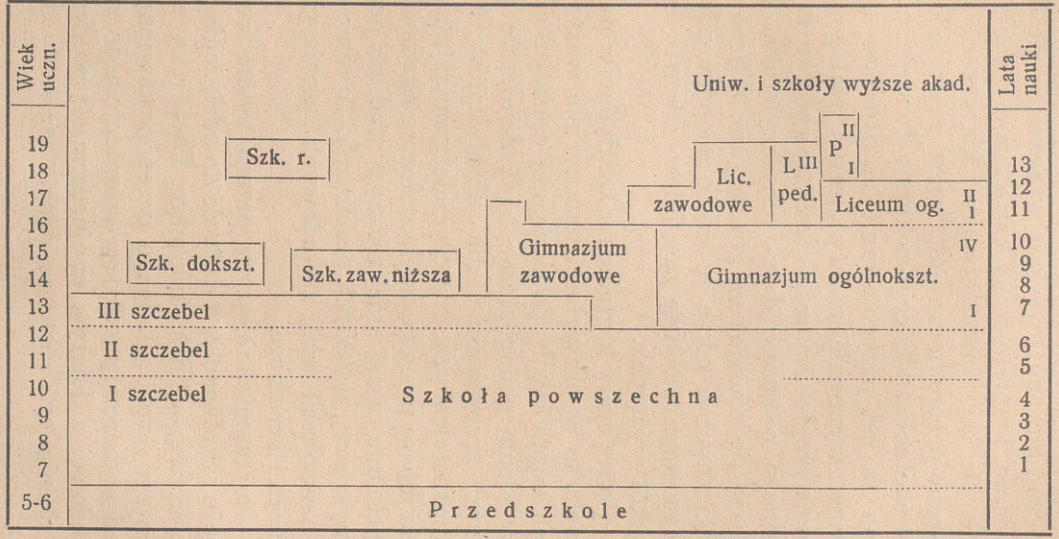
do potrzeb życiowych, którym ten typ ma służyć. Całość powinna stanowić właśnie pełnię dynamiczną a nie abstrakcyjną, w której odrębności różnych typów szkolnych są zapoznawane i niwelowane. Czy nowa ustawa szkolna, przedłożona Sejmowi przez min. J. Jędrzejewicza i z nieznacznymi poprawkami przez sejm przyjęta, a w r. 1932 wprowadzona w życie, odpowiada zamierzeniom projektodawcy?

Ustawa kładzie szczególny nacisk na stopniowe podniesienie poziomu obowiązkowej szkoły powszechnej. Przy pozostawieniu siedmioletniego obowiązku szkolnego (od 7 do 13 lat życia), ustawa dzieli wszystkie istniejące szkoły powszechne na trzy grupy zależnie od liczby uczęszczających do nich dzieci, obsługujących je sił nauczycielskich i izb szkolnych: są to szkoły pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia organizacyjnego. Siedmioletni kurs nauczania w szkole powszechnej dzieli się również na trzy szczeble, trwające kolejno cztery, dwa i jeden rok szkolny. Szkoła pierwszego stopnia organizacyjnego (do której należą szkoły o jednym i dwu nauczycielach) realizuje całkowicie tylko program pierwszego szczebla, przedłużając naukę w nim o jeden rok (tj. w ciągu nie czterech, lecz pięciu lat). Dla starszych roczników podaje z programu drugiego i trzeciego szczebla tylko to, co najważniejsze. Szkoła drugiego stopnia organizacyjnego, mająca trzech lub czterech nauczycieli, realizuje całkowicie pierwszy i drugi szczebel programowy, zadania zaś trzeciego szcze-

bla spełnia w sposób skrócony. Szkoły o pięciu, sześciu, siedmiu i więcej sił nauczycielskich stanowią szkoły trzeciego stopnia organizacyjnego i realizują całkowicie wszystkie trzy szczeble programowe.

Co prawda, uczeń może przejść do niższej szkoły zawodowej (o kursie dwu- lub trzyletnim) już po ukończeniu pierwszego programowego szczebla szkoły, jednakże po spełnieniu obowiązku szkolnego i w wieku przynajmniej 13 lat. Dopiero jednak po przejściu drugiego szczebla szkoły powszechnej i nie wcześniej niż po ukończeniu 12 lat życia możliwe jest przyjęcie do szkoły średniej ogólnokształcącej, która w ten sposób opiera się na sześcioletniej szkole podstawowej. Nowa ustawa zrobiła zatem ustępstwo obrońcom tradycyjnego kształcenia średniego o tyle, że zniosła nie trzy niższe klasy dotychczasowego gimnazjum (jak zamyślał tyleż demokratyczny, co i prostolinijny projekt ustawy z r. 1927), lecz tylko dwie. Zarazem szkołę średnią ogólnokształcącą, w ten sposób skróconą o dwa lata na korzyść drugiego szczebla szkoły powszechnej, dzieli ustawa znowu na dwa szczeble: gimnazjum z kursem czteroletnim i liceum z kursem dwuletnim. Obok gimnazjum ogólnokształcącego, w którym w zasadzie nauka języka łacińskiego jest obowiązująca, istnieją gimnazja zawodowe z kursem dwu-, trzy- lub czteroletnim. Więc po ukończeniu drugiego szczebla szkoły powszechnej uczeń może przejść albo do jej trzeciego szczebla, albo do szkoły zawodowej stopnia gimnazjalnego, albo do gimnazjum ogólnokształcącego.

SCHEMAT USTROJU SZKOLNICTWA POLSKIEGO
wg. ustawy z r. 1932.



P. = Pedagogium, Szk. r. = szkoła rolnicza, L. ped. = liceum pedagogiczne. Szczeble, rozdzielone linią przerywaną, tworzą wspólne zakłady pod wspólnym kierownictwem.

Stąd już możliwe jest wznoszenie się dalej, do liceum. Dopiero tutaj kształcenie średnie różnicuje się na humanistyczne, klasyczne, matematyczno-przyrodnicze itd., przy czym obok liceum ogólnokształcącego o kursie dwuletnim, które ma za cel przygotowanie do studiów akademickich, wymienić należy liceum pedagogiczne o kursie trzyletnim oraz szkoły zawodowe stopnia licealnego o kursie dwu- lub trzyletnim, które opierają się również na gimnazjum. Z liceów pedagogicznych a także ze szkół zawodowych tego samego stopnia będzie zasadniczo otwarty dostęp do szkół wyższych.

Co się tyczy kształcenia kandydatów na nauczycieli, to w przyszłości nauczyciele wszystkich trzech stopni szkoły powszechnej muszą ukończyć bądź liceum pedagogiczne bądź dwuletnie pedagogium, przeznaczone dla absolwentów liceów ogólnokształcących. Nauczyciele gimnazjalni i licealni muszą posiadać wykształcenie akademickie, uzupełnione co najmniej rocznym studium pedagogicznym przy wyższych uczelniach. To samo dotyczy nauczycieli szkół zawodowych stopnia gimnazjalnego i licealnego.

Najznamienniejszym przeto rysem nowego ustroju szkolnego jest dążność do odciążenia t. zw. szkolnictwa ogólnokształcącego. Dwa razy w ciągu swego życia szkolnego uczeń postawiony jest przed wyborem pomiędzy wstąpieniem do szkoły zawodowej a dalszym wspinaniem się po drabinie kształcenia ogólnego: po drugim szczeblu szkoły

powszechnej i po gimnazjum [7]). Uzyska się przez to możliwość ściślejszego doboru elity. Dawnemu doborowi wyłączającemu, który nie dbał o los ucznia-rozbitka, przeciwstawia nowy ustrój zasadę doboru różnicującego, to jest takiego, który usiłuje uwzględnić potrzeby wszystkich uczniów. W ten sposób usunie się z życia szkolnego zjawisko „śmiertelności szkolnej", jak Amerykanie nazywać zwykli przerywanie przez uczniów nauki przed ukończeniem jakiejkolwiek szkoły — zjawisko tak charakterystyczne dla dawnej szkoły niwelującej [8]).

Z innej zaś strony ustawa włącza szkolnictwo zawodowe do wspólnego ustroju szkolnictwa i wyraźnie dąży do przezwyciężenia tradycyjnego przeciwieństwa między wykształceniem ogólnym i zawodowym: podnosi wartość kształcenia zawodowego, przepajając je pierwiastkami ogólnego wykształcenia, a kształceniu ogólnemu na stopniu licealnym nadaje charakter „swoistego" wykształcenia ogólnego. Dualizm szkolnictwa zawodowego i ogólnokształcącego należy do podstawowych cech, charakteryzujących tradycyjny dualistyczny ustrój szkolnictwa. Nowa ustawa znosi go, a więc i pod tym względem realizuje zasadę jednolitości ustroju szkolnego.

———————

7) Nawet trzy razy, jeżeli uwzględnić niższą szkołę zawodową, przeznaczoną dla uczniów, którzy skończyli szkołę powszechną pierwszego stopnia organizacyjnego albo opanowali faktycznie podczas obowiązku szkolnego tylko pierwszy szczebel nauki.

8) O pojęciach doboru wyłączającego i różnicującego prw. pierwszy rozdział tej książki (§ 2 i 3).

4.
ZADANIA DALSZEJ BUDOWY SZKOLNICTWA POLSKIEGO, WYNIKAJĄCE Z NOWEJ USTAWY SZKOLNEJ

Nowej ustawie, która ma być zrealizowana w ciągu sześciu lat, nie można odmówić rysu wielkości, jak również mądrego liczenia się z rzeczywistością. Jeżeli się przypatrzymy podanej wyżej tablicy, schematycznie ilustrującej nowy ustrój szkolnictwa, widoczne się stanie, że zawarta w ustawie dążność do ujęcia całego szkolnictwa w jednolitą i organiczną całość uwzględnia dotychczasową rzeczywistość szkolną w wysokiej mierze.

Dotyczy to przede wszystkim organizacji szkoły powszechnej. Ścisły podział szkoły powszechnej na trzy stopnie organizacyjne i trzy szczeble programowe wnosi precyzyjność do stosunków obecnych i podaje dokładne wytyczne dla rozwijania dalszej praktycznej pracy organizacyjnej. Nowa ustawa szkolna uznaje otwarcie fakt, tak często pomijany w innych krajach, że mianowicie małe szkoły wiejskie, choćby formalnie miały ten sam program, co pełne szkoły miejskie, nie mogą zgoła zapewniać uczniom tych samych możliwości wychowawczych. Wskutek niemożliwości przeprowadzenia w Polsce na wielką skalę scalania małych szkół, nowa ustawa weszła na inną, dobrze przemyślaną drogę rozwiązania tego trudnego zagadnienia. Zapewnia ona każdemu dziecku przejście ze szkoły niższego stopnia organizacyjnego

do nieco dalej położonej szkoły wyżej zorganizowanej. Wprawdzie to przejście jest połączone ze stratą jednego roku [9]), jednakże brak ten wyrównany jest przez tę korzyść, że dziecko dłuższy czas przebywa w domu rodzicielskim i droga do wyższego szczebla szkolnego jest otwarta faktycznie, a nie tylko formalnie. Dzięki temu otrzymuje się wytyczne zarówno dla rozczłonkowania programu nauczania w szkole powszechnej, jak i rozmieszczenia szkół różnego stopnia organizacyjnego na wsi. O ile pierwszy szczebel programowy szkoły ma dawać naukę elementarną, a drugi naukę już systematyczną przedmiotów podstawowych, to zadaniem ostatniego szczebla jest doprowadzenie wykształcenia, nabytego w szkole powszechnej, do zaokrąglonej całości. Przy budowie szkół ma się dążyć do tego, aby szkoła drugiego i trzeciego stopnia organizacyjnego była dostępna pod względem komunikacyjnym dla starszych i silniejszych dzieci, lub też aby posiadała internat. Ustawa liczy się z faktem, że przez długi jeszcze czas szkoła powszechna będzie mogła poważnej części swych wychowańców zapewnić naukę, nie sięgającą znacznie poza zakres pierwszego szczebla szkolnego. Dlatego ustawa przewiduje szkoły zawodowe i dokształcające, które nawiązują do tego pierwszego szcze-

---

[9]) Przejście ze szkoły pierwszego stopnia organizacyjnego do drugiego szczebla szkoły wyżej zorganizowanej ma być zapewnione po pięcioletnim uczęszczaniu do szkoły, a ze szkoły drugiego stopnia organizacyjnego do trzeciego szczebla szkoły pełnoklasowej — po siedmioletnim uczęszczaniu.

bla. Byłoby jednak rzeczą fatalną, gdyby rozwój niższej szkoły zawodowej miał prowadzić do faktycznego skrócenia ogólnokształcącej szkoły powszechnej. Przy praktycznej pracy organizacyjnej nie należało by nigdy zapominać, że najbliższym jej zadaniem powinno pozostać rozbudowanie szkoły wyższego stopnia organizacyjnego. Wiemy przecież, że pełnoklasowa szkoła powszechna nie obejmowała w r. 1930 nawet połowy uczniów szkół powszechnych. Wiąże się z tym także zastępowanie dawnych, zniesionych obecnie seminariów nauczycielskich przez nowo przewidziane zakłady kształcenia nauczycieli (licea pedagogiczne a także t. zw. pedagogia). Od tego, czy wszystkie te zadania będą rozwiązane w czasie właściwym, zależy właściwie powodzenie nowej ustawy szkolnej. Nie należy nigdy zapominać, że każda racjonalna reforma szkolna, zwłaszcza taka, jak realizacja szkoły jednolitej, może być rzeczywiście dokonana tylko na drodze rozwijania, nie zaś zwijania, które stanowi zawsze drogę najmniejszego oporu.

Nowe programy szkół powszechnych, których projekty opracowane przez komisję ministerialną, weszły już w życie, stanowią dobry omen w tej sprawie. Wnoszą one współczesne idee reformistyczne w życie polskiej szkoły powszechnej. Na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej nauka o rzeczach ma jeszcze charakter nauczania łącznego, z którego dopiero stopniowo wyłaniają się przedmioty poszczególne. Jako podłoże nauczania łącznego występuje mowa ojczysta, koło której skupiają się religia, matematyka, rysunki, zajęcia praktyczne, śpiew, ćwiczenia cielesne, przyto-

czone w programie oddzielnie. W trzecim roku nauczania dochodzi wydzielone przyrodoznawstwo. Na drugim szczeblu występują jako przedmioty oddzielne historia, geografia. Systematyczne nauczanie gramatyki występuje dopiero na drugim szczeblu. To samo dotyczy i geografii, której w trzecim i czwartym roku uczono jeszcze łącznie z przyrodoznawstwem, mianowicie w formie „epizodycznej“ jako obserwacja otoczenia. Historii natomiast uczy się na drugim szczeblu w formie „kursu epizodycznego“. Główna idea tego nowego podziału materiału nauczania polega na tym, aby systematyczna nauka elementarna nie była dziecku narzucona z zewnątrz, lecz ujmowana przez nie aktywnie. Na podstawie własnej obserwacji i doświadczenia dziecko powinno przede wszystkim przeżyć zagadnienia, na które ma mu odpowiedzieć systematyczna nauka elementarna. Dlatego też w początkowej nauce czytania „od zdań i wyrażeń winno się dochodzić do wyodrębnienia głosek i poznawania liter“ [10]). Początkowa nauka pisania ma się ograniczać do wyrażeń, wziętych z życia dziecięcego. W ogóle punktem wyjścia nauczania ma być najbliższe otoczenie dziecka, rozszerzające się stopniowo, najprzód do „kraju rodzinnego“, a potem do „ojczyzny“. W ten sposób szkoła powszechna różnicuje się w kierunku regionalistycznym. Nie tylko nauka języka ma pie-

---

[10]) Prw. przedstawienie próby praktycznego przeprowadzenia takiej metody „globalnej” w pouczającej książce: M. Malenowska-Rewera i Fr. Głębowicz, *Metoda rodzima w elementarnym wychowaniu i nauczaniu*, Kraków 1932.

lęgnować miejscową gwarę, ale nawet nauka religii powinna być związana z miejscową hagiografią. W przyrodoznawstwie i niektórych innych przedmiotach (zajęcia praktyczne, geografia) istnieją więc różne warianty programowe dla szkół miejskich i wiejskich. Na trzecim szczeblu szkoły powszechnej powinna już górować idea ojczyzny, jako jedni miejscowych właściwości poszczególnych dzielnic. W tym ostatnim roku szkoły obowiązkowej nauczanie uzyskuje charakter wybitnie państwowo-obywatelski. Tak więc historia kończy się nauką o państwie, geografia — nauką o stosunkach gospodarczych w Polsce, matematyka i przyrodoznawstwo nauką o ich zastosowaniu w życiu praktycznym, do czego też ściśle nawiązują „zajęcia praktyczne". Nauka języka ojczystego stawia sobie za cel przygotowanie do samodzielnego czytania zarówno dzieł literackich, jak i prac popularnonaukowych, wyrabiania zdolności i poczucia potrzeby dalszego samokształcenia. Na tym stopniu powinien dojść do zupełnego rozwoju samorząd uczniowski, zaczynający się już w piątym roku nauczania, zwłaszcza w formie popierania dobrowolnych zespołów zabaw i pracy.

Przechodząc teraz do szkolnictwa średniego, stwierdzić musimy fakt, że nowa ustawa nie tylko przekształca istniejące szkolnictwo, lecz w wysokiej mierze uwzględnia istniejące stosunki, zwłaszcza przez wprowadzenie granicy pomiędzy gimnazjum a liceum. Znaczna liczba uczniów i dotychczas opuszczała gimnazjum po skończeniu VI klasy. Nowa jednak ustawa odciąża przyszłe czte-

roklasowe gimnazjum przez to, że tworzy równorzędnie z nim średnią szkołę zawodową jako szkołę tego samego stopnia organizacyjnego. I w tym kierunku powodzenie reformy będzie istotnie zależało od pracy organizacyjnej, którą jeszcze należy wykonać. Średnia szkoła zawodowa ma być tak rozbudowana, aby absolwent szkoły powszechnej, mający odpowiednie zdolności i zainteresowania, miał zawsze możność wstąpienia do niej. Zarazem poziom jej ma być podniesiony, przede wszystkim przez należyte uwzględnienie w jej programie elementów ogólnokształcących. Dopiero wtedy będzie mogła o tyle wznieść się nad niższą szkołę zawodową, że w opinii ludności będzie rzeczywiście zrozumiana i ceniona jako szkoła stopnia gimnazjalnego. Natomiast ścisły podział na szkoły zawodowe, opierające się na drugim i trzecim stopniu szkoły powszechnej, jest praktycznie nie do przeprowadzenia. Można by było spokojnie poprzestać na klasie przygotowawczej, zastępującej trzeci stopień szkoły powszechnej [11]).

Przy tych przesłankach tendencja nowej ustawy do nadania gimnazjum ogólnokształcącemu cha-

---

[11]) O ile by to było faktycznie potrzebne. Prawie wszyscy uczniowie, jak pokazuje praktyka, wstępują do gimnazjów zawodowych po ukończeniu siódmej klasy. Byłoby też może wskazane tworzenie, stosownie do potrzeby, przygotowawczych klas przy szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego lub licealnego, zapewniających zdolniejszym uczniom szkół zawodowych niższego stopnia możności dalszego posuwania się naprzód.

rakteru humanistycznego byłaby najzupełniej uzasadniona. W nowych planach lekcyjnych przewiduje się na przedmioty humanistyczne (religia, język polski, łacina, język obcy nowożytny, historia, geografia) ogółem 75 godzin przy 39 godzinach poświęconych na przyrodoznawstwo, fizykę, chemię i zajęcia praktyczne (nadto 8 godzin pozostawiono na ćwiczenia cielesne; ogólna liczba godzin w 4-ch klasach nowego gimnazjum wynosi 122 godziny tygodniowo). Po dokładniejszym przyjrzeniu się projektom nowych programów trzeba przyznać, że mimo tej przewagi przedmiotów humanistycznych, przedmioty realne nie są upośledzone. Zręcznie przeprowadzona korelacja między poszczególnymi przedmiotami, wprowadzenie aktywnych metod nauczania, wyzyskanie pracowni i warsztatów zdołałyby ów oszczędnie wymierzony materiał znakomicie uzupełnić. Do podobnej korelacji zmierzają również przedmioty humanistyczne i dlatego ich przewaga w nowych programach nie jest poprostu mechanicznym uprzywilejowaniem lekcyj języków, lecz prawdziwą koncentracją nauczania około idei człowieka, spójni państwowej i kultury narodowej. Oszczędność materiału naukowego, stanowcze zerwanie z abstrakcyjnym encyklopedyzmem, który już od dawna stał się główną klęską szkoły średniej ogólnokształcącej, — to jeden z najznamienniejszych rysów nowych polskich programów nauczania. Jest to niewątpliwie ciekawa próba rozwiązania zagadnienia ogólnego wykształcenia w nowym duchu, bynajmniej nie żałosny kopromis pomiędzy tradycyj-

nymi przedmiotami, walczącymi wzajemnie o liczbę godzin. Zresztą, mimo obowiązkowej w zasadzie łaciny, humanizm nowego gimnazjum niewiele ma wspólnego z dawnym humanizmem. Nie odwraca on się zupełnie od nowoczesności a nawet od czasów obecnych. Tak np. nowe programy nie uznają już historii literatury jako dziedziny, nauczanej dla samej siebie z tym znanym skutkiem, że dostarczana przez nią wiedza podręcznikowa usuwa i zasłania same dzieła literackie i literaturę współczesną. Również w nauce historii materiał dydaktyczny jest tak ułożony, że im bardziej nauka zbliża się do czasów obecnych, tym materiał jest bardziej szczegółowy. Zaczynając w ostatniej klasie gimnazjalnej od roku 1914, historia kończy się nauką o Polsce współczesnej (w geografii daje się w tym samym roku geografię gospodarczą Polski). Zalecane w nowych programach popieranie samorządu uczniowskiego, samopomocy uczniowskiej, swobodnych zespołów zabawy i pracy nadaje również humanizmowi nowego gimnazjum postać zupełnie różną od humanizmu tradycyjnego.

Najtrudniejsze zadanie nowego ustroju szkolnictwa niewątpliwie stanowi liceum. Ten trzeci stopień całego jednolitego systemu szkolnego, którego organizacja rozpocząć się ma dopiero w roku 1937, określony jest na razie tylko w formalnym zarysie, podanym przez ogólną ustawę szkolną. I tutaj obok liceum „ogólnokształcącego“ postawione są szkoły zawodowe stopnia licealnego, między innymi także liceum pedagogiczne. Trzeci

stopień w systemie ma więc stanowić — w przeciwieństwie do jednorodnego gimnazjum — szkoła o daleko idącym zróżnicowaniu. To zróżnicowanie mogłoby słusznie być nazwane zawodowym, ile że odciążone liceum ogólnokształcące uzyskuje teraz charakter uczelni, której swoisty cel polega na przygotowaniu do studiów w szkołach wyższych (lub pedagogiach), a przez to i do późniejszego zawodu opartego na wykształceniu akademickim. I odwrotnie, programy szkół zawodowych stopnia licealnego mają tym bardziej uwzględniać „elementy ogólnokształcące", gdyż jako zawodowe licea upoważniać będą również, aczkolwiek w ograniczonym stopniu, do studiów akademickich. Przeciwieństwo wykształcenia ogólnego i zawodowego traci tu więc swą dawną ostrość. „Wykształcenie ogólne" staje się „swoistym wykształceniem ogólnym", w którym ogólności nie pojmuje się już ilościowo jako sumy uniwersalnej wiedzy, lecz oznacza ona jakość nauczania. Nauczanie stawia sobie za cel przygotowanie młodzieńca, uświadamiającego sobie swe wewnętrzne powołanie, do uczestnictwa w c a ł o ś c i kultury ludzkiej, co może być osiągnięte przez teoretyczne pogłębienie jakiejś swobodnie wybranej dziedziny. Pogłębienie to nie może sięgać tak daleko, jak w szkole wyższej, musi też być połączone z systematycznym nauczaniem innych dziedzin wiedzy, niezbędnych do ujęcia całości i wykonania zawodu. Jego celem głównym ma być dostęp młodzieży do źródeł kultury współczesnej, nauczenie jej przynajmniej rozróżniania pomiędzy wiedzą z pierwszego źródła a wiedzą z drugiej ręki. Na tym właśnie miał-

by polegać właściwy sens tradycyjnego pojęcia „dojrzałości“ [12]).

Tego rodzaju ujęcie winnoby decydować o tworzeniu licealnego stopnia szkoły i o opracowaniu jej programów nauczania. Należy tu dokonać jeszcze olbrzymiej pracy wyjaśniającej. Nie da się to przeprowadzić bez współdziałania stowarzyszeń nauczycielskich, kół szkolnych akademickich, właścicieli prywatnych szkół średnich i innych warstw społeczeństwa, zainteresowanych w powodzeniu trzeciego stopnia szkolnego. Wskazana tu jest demokratyczna droga rozsądnego przekonywania i pozytywnej pracy organizacyjnej. Skłonność do bezwładu jest w tym kierunku zbyt wielka, aby nie mogła udaremnić nawet najściślejszych rozporządzeń władzy, lub też zamienić się na coś z nimi sprzecznego. Największe niebezpieczeństwo polega na tym, że przyszły rozwój idzie po drodze najmniejszego oporu. Już teraz wielu dyrektorów, zwłaszcza

---

[12]) Zresztą i sami twórcy humanistycznej szkoły XIX st., W. Humboldt, K. Bonitz, Th. Arnold uważali, iż dostęp do źródeł tradycji kulturalnej stanowi jeden z podstawowych składników wykształcenia ogólnego, czemu właśnie miało służyć trwałe obcowanie uczniów z klasycznymi dziełami kultury ludzkiej. Wypędzenie bezpośredniego studium samych dzieł kultury przez wiedzę podręcznikową o tych dziełach stanowi już symptom zwyrodnienia szkoły humanistycznej i wypaczenia pierwotnego pojęcia ogólnego wykształcenia w kierunku mechanistycznego encyklopedyzmu. Por. mój artykuł „Über Ursprung und Schicksal der europaischen höheren Schulbildung” (Die Erziehung, XI, Nr 9), po polsku w „Kulturze i Wychowaniu”, 1937, Nr 3.

uczelni prywatnych, sądzi, że reforma szkolna nie powinna wychodzić poza przemianowanie dotychczasowych klas. Wystarczy na razie uzupełnić klasy przygotowawcze przez jedną lub dwie klasy, połączyć je z dwiema pierwszymi klasami dotychczasowych szkół średnich i nazywać to wszystko szkołą powszechną, cztery dalsze klasy nazywać gimnazjum, a dwie ostatnie liceum. Miałoby się zatem tyleż humanistycznych, klasycznych i matematyczno-przyrodniczych liceów, ile było dotychczas szkół średnich odpowiedniego typu. Wbrew temu należy ze szczególnym naciskiem podkreślić, że tego rodzaju praktyka zapoznałaby zupełnie właściwe zamierzenia reformy szkolnej. Byłaby to droga znoszenia (mianowicie znoszenia nauki języka obcego) a nie pozytywnego wznoszenia. Wznoszenie zaś polegać może jedynie na przekształceniu stopnia licealnego na szkołę zróżnicowania zawodowego. Na tym stopniu chodzi jeszcze więcej niż na stopniu gimnazjalnym o możliwie najszersze organizowanie zakładów wychowawczych o charakterze zawodowym, które zastąpią znaczną część dotychczasowych wyższych klas szkół średnich. Wtedy i liczba liceów ogólnokształcących będzie mogła być zmniejszona, stosownie do spotęgowania ich funkcji jako zakładów, przygotuwujących do studiów akademickich. Stopień licealny musiałby być zachowany tylko w tych dotychczasowych szkołach średnich, które byłyby gotowe i zdolne do faktycznego zapewnienia swym uczniom różnych dróg dalszej nauki. I wtedy licea mogłyby być bardziej różnorodne: obok kursu humanistycznego, klasycznego i mate-

matyczno-fizycznego mogłyby wystąpić kursy biologiczny, geograficzno-ekonomiczny, a także typ języków nowożytnych. Nie trzeba tu wcale postępować dogmatycznie i abstrakcyjnie i we wszystkich liceach urządzać wszystkie możliwe typy. Czego jednak należy unikać, to zarówno niwelowania liceum na uczelnie o jednorodnym, np. „humanistycznym“ typie, jak również zachowania, zwłaszcza w mniejszych miastach o jednym tylko zakładzie stopnia licealnego, takich liceów, które by uczniom narzucały tego rodzaju typy, jak klasyczny i matematyczny. Doświadczenie pokazało, że takie typy nie są odpowiednie dla wszystkich, lecz tylko dla młodzieży o specjalnych zdolnościach i zamiłowaniach w tym kierunku. Z drugiej strony, byłoby wskazane w niektórych liceach do typów ogólnokształcących dołączyć ten czy inny typ zawodowy, zależnie od warunków miejscowych (przede wszystkim w mniejszych miejscowościach). O ile w większych zakładach wychowawczych tak przeprowadzone zróżnicowanie będzie się zbliżało do francuskiego systemu „rozwidlania“, to w liceach mniejszych będzie się ono musiało rozwijać bardziej w kierunku angielskiego systemu wyboru przedmiotów, nie pokrywając się całkowicie z żadnym z tych systemów. W każdym razie unikać trzeba panującego dotychczas w Polsce „niemieckiego“ systemu różnicowania według zakładów [13]). Również jeżeli chodzi o po-

---

[13]) System ten, który obecnie i w Niemczech coraz bardziej się rozluźnia, słuszniej byłoby zwać nie niemieckim, lecz „środkowo-europejskim”. Świetne uwagi

wiązanie różnych stopni szkolnych w jednym zakładzie wychowawczym, jednorodny sposób postępowania byłby tylko szkodliwy. O ile w niektórych przypadkach liceum mogłoby istnieć samo dla siebie lub też łącznie z jakimś jednym lub paru kursami zawodowymi, to w innych wypadkach nie stałoby nic na przeszkodzie jego związaniu z gimnazjum. W niektórych znowu wypadkach byłoby wskazane przekształcenie dotychczasowej szkoły średniej na zakład, łączący gimnazjum ze szkołą powszechną. Wszystko zależy od konkretnej sytuacji, a więc zarówno od właściwości poszczególnych zakładów, które mają być przekształcone (składu ich grona nauczycielskiego, charakteru ich pomieszczeń i urządzeń szkolnych), jako też od składu szkół i potrzeb oświatowych danej miejscowości. Metoda drobiazgowej pracy, oceniającej konkretną sytuację, jest tu właśnie jedynie trafna.

5.

NOWE ROZCZŁONKOWANIE SZKOLNICTWA POLSKIEGO: JEGO TERAŹNIEJSZE ZALETY I PRZYSZŁE BRAKI

W jakim stosunku znajduje się nowy polski ustrój szkolny do powszechnego rozwoju ustrojów szkolnych we współczesnych państwach demokra-

---

o wszystkich trzech systemach różniczkowania znaleźć można w art. H. Kaufmana *Z walki o nowy ustrój szkoły średniej w Europie,* („Oświata i Wychowanie" 1933, zesz. I, 22 i n.).

tycznych? Pod jednym względem ujawnia tę samą tendencję, która występuje wszędzie w kierunku rozczłonkowania ustroju szkolnego na trzy ściśle wyodrębnione stopnie. Zjednoczenie wszystkich trzech stopni, jak również zlanie szkolnictwa zawodowego i ogólnokształcącego w jedną organiczną całość — to dalszy rys, wspólny dla nowego polskiego ustroju szkolnego i innych współczesnych ustrojów szkolnych [14]). Różni go jednak od nich to, że drugi stopień w tym ustroju (gimnazjum) występuje jeszcze wyraźnie jako nadrzędny względem szkoły obowiązkowej, gdy tymczasem powszechna tendencja idzie w kierunku uczynienia wykształcenia drugiego stopnia powszechnym i obowiązkowym. Z tym związane są inne właściwości nowego polskiego ustroju szkolnego. Drugi szczebel szkoły powszechnej jest czymś pośrednim między szkołą podstawową a właściwą szkołą drugiego stopnia, jaką jest np. szkoła wydziałowa w Czechosłowacji. Pragnie on większości uczniów, którzy poprzestaną na szkole obowiązkowej, zapewnić systematyczną naukę przedmiotów podstawowych, nie dając przy tym nauki języków obcych, która rozpoczyna się dopiero w gimnazjum, a więc w stosunkowo późnym wieku (po ukończeniu przynajmniej 12½ lat). Obawa, że przez takie opóźnienie nauki języków obcych o 2 lata znajomość języków wśród warstw wykształconych dozna uszczerbku, jest też zupełnie

---

[14]) Prw. moją rozprawę *Vergleichende Darstellung des Schulwesens w Handbuch der Pädagogik*, 1928, tom IV, i artykuł „Co to jest szkoła jednolita?". Ruch Pedag. 1936—37, Nr 1, oraz r. I tej książki.

uzasadniona [15]). Pokrzywdzenie przyszłych uczniów gimnazjalnych sięga dalej: w wielu przedmiotach, np. w geografii i historii, systematyczny kurs na stopniu gimnazjalnym poprzedzany jest już podobnie ułożonym programem na 2-im szczeblu szkoły powszechnej, który różni się od tamtego właściwie tylko mniejszym zakresem. Uczniowie gimnazjalni powtarzają zatem tylko to, czego się uczyli w ostatnich dwóch latach w szkole powszechnej, choć powtarzanie to nie jest pedagogicznie uzasadnione.

Co więcej, całe rozczłonkowanie ustroju szkolnego nie odpowiada powszechnie przyjętemu obecnie podziałowi rozwoju psychicznego człowieka. Przecież same *Wytyczne dla autorów programów* twierdzą, że z jednej strony wiek 10 — 11 lat, a z drugiej 14 — 15 lat stanowi dwa zwrotne punkty w rozwoju młodzieży. Około roku 11-go rozwija się w dziecku zdolność do systematycznego myślenia logicznego, w latach 14—15 rozpoczyna się wiek pokwitania, który odgranicza właściwy okres „przeddojrzewania" zarówno od dziecięctwa jako też od okresu młodzieńczego [16]). Tymczasem w nowym polskim ustroju szkolnym rok 11-y przypada na środek drugiego stopnia szkoły powszechnej, a rok 14-y na środek gimnazjum w przeciwieństwie do nowego ustroju szkolnego np. w Anglii, Austrii, Stanach Zjednoczonych i Czechosłowacji, gdzie okres przeddojrzewania ściśle przypada na drugi

---

[15]) Prw. wywody Romana Dybowskiego w jego książce *Poland*, Nowy Jork, 1933, s. 281 i n.

[16]) *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących*, Lwów 1933, s. 15, 26 i n.

stopień ustroju szkolnego. Druga wada polega na tym, że szkoła III stopnia (liceum) trwa widomie zbyt krótko. Jest kwestią wątpliwą, czy nowemu liceum uda się rozwiązać w dostatecznym stopniu zadanie zapewnienia „swoistego wykształcenia ogólnego“ w ciągu tylko dwóch lat trwania nauki. Słuszne jest twierdzenie, że wybór zawodu może być dokonany w wieku lat 17 z większą pewnością, niż w wieku lat 12; ale czy z taką samą pewnością nie mógłby być dokonany w 15 roku życia, tego nie dowiedziono. Faktycznie zaś w nowym ustroju szkolnym większość uczniów już po ukończeniu II stopnia szkoły powszechnej, a więc w 13 roku życia będzie zmuszona do wyboru typu dalszej szkoły, a nawet do wyboru zawodu (III stopień szkoły powszechnej, albo gimnazjum, albo szkoła zawodowa stopnia gimnazjalnego), mimo że popełnione w tym niezbyt wyraźnym wieku liczne błędy doboru nie będą mogły być później łatwo naprawione.

Wszystkie te braki wynikają w znamienny sposób nie z abstrakcyjnego charakteru nowej ustawy szkolnej, lecz przeciwnie, z jej dążenia do możliwie ścisłego dostosowania się do konkretnego, rzeczywistego położenia. Jeżeli rozpatrywać nowy ustrój szkolny statycznie, należy przyznać, że wysunięte jego braki zupełnie wyrównane są przez jego wielkie zalety. W porównaniu z ustrojem dotychczasowym nowa ustawa zapewnia szerokim warstwom społeczeństwa zarówno większe i do realnych potrzeb dostosowane możliwości kształcenia, jako też znacznie dalej idące możliwości awansu społecznego. Co się zaś tyczy kształcenia elity, celowi

temu znacznie lepiej służy planowo odciążona i na wyższym stopniu zróżniczkowana szkoła średnia, niż szkoła średnia dotychczasowa, która wskutek postępującej niwelacji i mechanicznej ogólnikowości dostosowywała się coraz bardziej do przeciętności. Przy traktowaniu jednak dynamicznym, które przewiduje dość odległą przyszłość, otrzymujemy wręcz inny obraz. Pomyślmy sobie, że objęta ustawą rozbudowa szkoły jest w pełni wykonania: że szkoła powszechna jest o tyle rozwinięta, iż jej wyższe szczeble, przynajmniej w miejscowościach dość zaludnionych, stały się doprawdy powszechnymi a szkoła zawodowa również dokładnie dostosowaną do potrzeb gospodarstwa. Czy można sobie będzie wówczas dalszy krok naprzód wyobrazić jako czysto ilościowe rozszerzenie obowiązku szkolnego, np. na nowe gimnazjum, jak tego domagają się już dzisiaj niektórzy entuzjaści obowiązku szkolnego? Oczywiście nie, choćby ze względu na olbrzymie ciężary finansowe, jakie obarczyłyby państwo i ludność, a może także wskutek niechęci ludności do podporządkowania się tego rodzaju przepisom rządowym. Ale i z czysto pedagogicznych względów trzeba będzie przy rozszerzaniu obowiązku szkolnego na szkołę średnią pójść inną drogą [17]).

---

[17]) Por. mój artykuł *Miejsce szkoły dokształcającej zawodowej w systemie szkolnictwa współczesnego* („Szkoła dokszt. zawodowa", 1935—36, nr. 9). Podaję tu uzasadnienie swego poglądu, dlaczego rozbudowanie szkolnictwa dokształcającego zawodowego, właściwie zorganizowanego, w większej mierze przyczyni się do rozpowszechnienia oświaty a nawet wykształcenia ogól-

Rozważanie współczesnych ustrojów szkolnych poucza nas, że szkoła jednolita, którą one wszystkie starają się zrealizować, jest szkołą wewnętrznie zróżnicowaną, a nie szkołą monotonną i jednorodną. Przytem na każdym stopniu ustroju szkolnego panuje inna zasada różnicowania [18]). Na pierwszym stopniu szkolnym zasada różnicowania jest najprostsza; szkoła jest zróżnicowana regionalnie, znajdując oparcie w przyrodzie, narzeczu, w ogóle w pierwiastkach ludowych najbliższego otoczenia, i przejmując te jeszcze nawpół pierwotne pierwiastki etnologiczne społeczeństwa. Na drugim stopniu szkolnym zróżnicowanie jest bardziej złożone. Tutaj chodzi przede wszystkim o to, aby móc poznać właściwości psychiczne wychowanka i to znowu w związku z środowiskiem, w którym wyrasta. Szkoła musi tutaj nie tylko grupować w oddzielnych klasach dzieci fizycznie i duchowo niedorozwinięte (co częściowo może być dokonane już na pierwszym stopniu szkolnym), lecz w samym nauczaniu powinna się dostosować do głównych typów normalnie rozwiniętych dzieci. Zadanie szkoły na tym stopniu polega jednak nie tylko na p o z n a n i u typu psychicznego lub rodzaju zdolności wychowańca, lecz i na realnym r o z w i n i ę c i u jego indywidualności. W wieku przed dojrzewaniem (11—14 r.)

---

nego, niż rozszerzenie obowiązku szkolnego na gimnazjum.

[18]) Oprócz poprzednich rozdziałów por. rozdz. VI moich *Podstaw pedagogiki* (szczególnie str. 211 i n. 2-go wydania polskiego, Warszawa 1935) oraz mój przytoczony wyżej artykuł, „Co to jest szkoła jednolita?"

przeważnie występują różnego rodzaju hamulce, spowodowane środowiskiem społecznym, a w tym i rodzinnym. Wskutek nich młodzieniec bardzo często nie realizuje własnych możliwości. „Kompleks mniejszej wartości“ przeszkadza normalnemu rozwojowi dojrzewającego młodzieńca i zaciemnia jego indywidualność psychiczną. Aby zwalczyć te hamulce szkoła powinna szukać oparcia na najbliższym otoczeniu społecznym uczniów, przede wszystkim na rodzinie, prowadzić „pracę społeczno-psychologiczną“, przy czym dostosować się do tej pracy musi w znacznej mierze nie tylko wychowanie, ale i nauczanie [19]). W tym sensie można by rzec, iż drugi stopień szkolny powinien doprowadzić do rozwinięcia psychologicznych pierwiastków społeczeństwa. Dopiero zaś na trzecim stopniu ustroju szkolnego dochodzi do tego zróżnicowanie zawodowe we właściwym znaczeniu. Tutaj już drogi młodzieży, uczęszczającej do szkoły, rozchodzą się według przyszłego zawodu ucznia. „Swoiste wykształcenie ogólne“ jest zasadą panującego tu różnicowania. Na tym wyższym stopniu szkolnictwo wchłania w siebie całość duchowej treści kultury społeczeństwa.

---

[19]) Właśnie w Polsce ta społeczno-psychologiczna funkcja szkoły cieszy się szczególnym uznaniem. Zwłaszcza godna uwagi jest praca, jaką w tym kierunku prowadzi Helena Radlińska na studium Pracy Społeczno-oświatowej w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Dopiero kiedy tę pracę poznałem, zasada społeczna psychologicznego zróżnicowania stała się dla mnie jasna.

W nowym rozczłonkowaniu polskiego ustroju szkolnego to potrójne różnicowanie szkoły jednolitej przeprowadzone jest w sposób niedostateczny. Drugi stopień szkoły powszechnej jest wyraźnie zbyt krótki, gimnazjum natomiast rozpoczyna się zbyt późno, aby zadość uczynić zasadzie zróżnicowania psychologicznego. Zróżnicowanie zawodowe zaczyna się już po pierwszym stopniu nowego ustroju. Co więcej, wraz ze wzrostem uprzemysłowienia kraju i rozbudowaniem szkoły zawodowej utraci znaczenie przeprowadzony w niej podział na szkoły niższe, średnie (stopnia gimnazjalnego) i wyższe (stopnia licealnego), do czego jeszcze dochodzą szkoły zawodowe akademickie. Już teraz podział ten jest możliwy tylko w niektórych zawodach. Praca ręczna wykonawcza, wykonawcza praca mechaniczna lub funkcja nadzorcza, praca organizująca i normująca przebieg wytwórczości, — wszystkie te funkcje, mające odpowiadać trzem typom szkoły zawodowej, w większości zawodów nie dają się wyraźnie od siebie oddzielić [20]). Z czasem rozczłonkowanie szkolnictwa zawodowego będzie musiało być uproszczone w kierunku rozróżnienia szkolnictwa niższego (z należącą do niego szkołą dokształcającą), średniego i akademickiego. Szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego nie będą się mogły utrzymać

---

[20]) Prw. art. *Postanowienia Ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o szkolnictwie zawodowym* („Oświata i Wychowanie" V, 1933, zesz. 2—3, str. 117 i n.), gdzie uczyniono próbę uzasadnienia podziału szkolnictwa zawodowego na niższe, średnie i wyższe na podstawie rozróżnienia odpowiednich funkcyj.

na stanowisku szkół samodzielnych. Obecna różnorodność stopni szkolnictwa zawodowego, którą rozliczne kursy zawodowe jeszcze wzmagają, jest może usprawiedliwiona dzisiejszym stanem gospodarstwa i szkolnictwa. Jest ona jednak raczej owocem zastoju, niż oznaką postępu, wynikiem tego, że obok stałych potrzeb szkolnictwo zawodowe musi zaspokajać także chwilowe braki.

Przedłużenie szkoły podstawowej na 5-ą i 6-ą klasy szkoły powszechnej (na jej drugi szczebel), stanowiące charakterystyczną cechę nowego ustroju, jest zupełnie zrozumiałe, gdyż była obawa, że ograniczenie szkoły podstawowej do czterech klas spowoduje w praktyce odpowiednie skurczenie obowiązku szkolnego. Pod tym względem polityka Związku Nauczycielstwa Polskiego, który wywalczył to przedłużenie, może była zupełnie uzasadniona. Byłoby jednakże błędnym mniemanie, że ustrój szkolny jest tym bardziej demokratyczny, im dłuższa jest jednakowa szkoła podstawowa. Widzimy to chociażby z porównania szkolnictwa norweskiego, w którym podstawowa szkoła powszechna trwa 7 lat, i czechosłowackiego, w którym ona trwa 5 lat, będąc nadbudowana przez starsze roczniki szkoły powszechnej, szkołę wydziałową i niższe gimnazjum: gdy w Norwegii tylko 35% dzieci w wieku 11—14 lat korzystają ze szkoły pełnoklasowej, w Czechosłowacji uczęszcza do pełnoklasowej szkoły wydziałowej prawie 50%. Co prawda, uczniowie „szkoły średniej“ w Norwegii stanowią 11% młodzieży w wieku 14—17 lat, podczas kiedy w Czechosłowacji procent ten stanowi 6—7%. Natomiast bez po-

równania wyższy jest w Czechosłowacji procent młodzieży tego wieku (20%), uczęszczającej do szkół zawodowych, niż w Norwegii (10%). Znana już nam przebudowa szkolnictwa amerykańskiego, w którym ośmioletnia szkoła podstawowa zamienia się na sześcioletnią, i to w wyniku postępującej demokratyzacji szkolnictwa, jest drugim dowodem tego, że długość szkoły podstawowej nie jest miernikiem demokratyczności ustroju szkolnego. Prawdziwa demokratyzacja szkolnictwa w rzeczywistości zależy od udostępnienia najszerszym warstwom obywateli szkoły pełnoklasowej a więc od scalenia szkół powszechnych. Nie można zaprzeczać temu, że procesowi scalenia specjalnie sprzyja podział szkoły obowiązkowej na szkołę podstawową do 11 roku wieku i szkołę wydziałową od 11 do 14 r. Wystarczy bowiem komasacja tej ostatniej, przeznaczonej dla starszych uczniów, podczas gdy zadania szkoły podstawowej mogą być należycie spełnione już w szkole o małej liczbie klas, która pozostanie szkołą miejscową, znajdującej się w bezpośrednim sąsiedztwie uczęszczających do niej dzieci, co ma przecież swoje walory pedagogiczne i społeczne [21]).

---

[21]) Dokładniej dowodzę to w swym artykule „Szkoła powszechna" w Encyklopedii Wychowania, T. III, § 22. — Najnowszy rozwój szkoły w Norwegii, tak samo jak i najnowsza praktyka polska potwierdzają powyższe dowody, wygłoszone przeze mnie już kilka lat temu. Dopiero co (w r. 1937) ogłoszona norweska ustawa szkolna reformuje ustrój szkolny w kierunku nowego podziału szkolnictwa angielskiego. Okólnik ministra W. R. i O. P. z dn. 19 lipca 1937 r. przewiduje stworzenie tzw. „szkół zbiorczych" oraz „kadłubowych", co faktycz-

Czy wynika stąd, że nowe rozczłonkowanie polskiego ustroju szkolnego jest błędne, że byłoby właściwiej przeprowadzić prostsze, trzystopniowe rozczłonkowanie — na szkołę pierwszego stopnia, kończącą się z 11-tym rokiem życia, szkołę drugiego stopnia, odpowiadającą wiekowi młodocianemu (11—15 lat), i szkołę trzeciego stopnia, do której dopiero należałyby wszystkie szkoły zawodowe (zarówno dokształcające, jak średnie)? Tak by wynikało, gdyby taki ustrój mógł być w danych warunkach zrealizowany faktycznie, a nie tylko na papierze. Brak jednak w Polsce zupełnie założeń takiej realizacji, to jest ośmioletniego lub nawet dziewięcioletniego obowiązku szkolnego, wysoko zorganizowanej i szeroko rozpowszechnionej szkoły powszechnej, rozwiniętego całkowicie szkolnictwa dokształcającego i szkolnictwa zawodowego stopnia średniego. Nowa ustawa ustala też znacznie skromniejsze i możliwsze do zrealizowania wytyczne do wykonania pracy rozwojowej na bliższą przyszłość niż te, które by wynikały z chęci kierowania się abstrakcyjnymi rozważaniami „idealnego“ rozczłonkowania ustroju szkolnego. Zorganizować dwuletni drugi szczebel szkoły powszechnej to zadanie znacznie konkretniejsze, niż stworzenie czteroletniej szkoły drugiego stopnia. Podniesienie zaś jej do drugiego stopnia szkoły obowiązkowej daje się osiągnąć trudniej, niż odciążenie ogólnokształcącego gimnazjum przez planowe zakładanie szkół zawodowych

———————

nie prowadzi do wyodrębnienia pierwszego i wyższych szczebli szkoły powszechnej w oddzielne zakłady.

stopnia gimnazjalnego. To ostatnie jest znacznie praktyczniejsze, niżby było postawienie sobie za cel zakładanie szkół zawodowych wyższego stopnia, przy równoczesnym uznaniu niższych i dokształcających szkół zawodowych za obowiązkowe i odpowiednim ich rozbudowaniu. Właśnie dlatego, że nowa polska ustawa szkolna dość jeszcze jest odległa od idealniejszego rozczłonkowania ustroju szkolnego, nawiązuje zaś do konkretnego stanu rzeczy, jest ona bardziej odpowiednia do wyznaczenia kierunku owej praktycznej pracy organizacyjnej, która powinna szkolnictwo polskie posunąć naprzód po drodze do szkoły jednolitej. Co z abstrakcyjnego stanowiska może się w ustawie wydawać brakiem, stanowi właśnie jej moc, zwłaszcza gdy się zważy, że ustawy nie należy sądzić dla niej samej, lecz w jej stosunku do konkretnego stanu rzeczywistości, w jej funkcji jako programu konkretnej praktycznej pracy organizacyjnej. Ustawa, sama przez się doskonalsza, może tę właśnie funkcję wykonać znacznie gorzej, a nawet zupełnie jej chybić.

Potrzeba będzie długiego okresu ciężkiej pracy organizacyjnej w duchu nowej ustawy szkolnej, zanim jej abstrakcyjne na razie braki tak dalece się skonkretyzują, że będą mogły postawić na porządku dnia nową przebudowę szkolnictwa polskiego. Ale rzeczą pożyteczną jest uświadomienie sobie już teraz braków ustawy, aby już w czasie najbliższej pracy organizacyjnej przygotować według możności jej nieuniknione późniejsze przejście do doskonalszej budowy ustroju szkolnego. Przez rozszerzenie obowiązku szkolnego w dół (na wiek 6 lat)

i w górę (na wiek 14 lat) [22]) przejście takie nastręczy się częściowo samo. W miarę jak do szkoły powszechnej będzie uczęszczało coraz więcej dzieci sześcioletnich, trzeba będzie obecny drugi szczebel szkoły powszechnej rozwinąć na obowiązkową „szkołę średnią“ (w sensie szkoły drugiego stopnia = *intermediate education).* Do tego celu będzie można zużytkować założone w duchu nowej ustawy gimnazja, zwłaszcza takie, które będą połączone ze szkołą powszechną w jednym budynku. Inne zaś gimnazja będzie można pozostawić przy przyszłych liceach, które należałoby rozwinąć na zakłady czteroklasowe. Podobnie też szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego musiałyby być przekształcone zależnie od konkretnych warunków bądź na szkoły zawodowe dokształcające bądź na średnie i to w miarę tego, jak całe szkolnictwo dokształcające będzie się opierało na drugim stopniu szkolnym, który by się stał obowiązkowym. Wszelako wszystkie te perspektywy stanowią na razie dość jeszcze odległą muzykę przyszłości. Dzisiaj chodzi o to, aby zrealizować dobro, które utoruje drogę jeszcze lepszej przyszłości.

---

[22]) Rozszerzenie obowiązku szkolnego na 14 r. życia jest (przynajmniej dla młodzieży mieskiej) nieuniknione już z tego powodu, że ustawa o pracy młodocianych nie dopuszcza zatrudnienia wcześniej niż po 14 roku, obowiązek szkolny zaś kończy się na 13 roku. Dlatego też między szkołą dokształcającą, która przyjmuje uczniów w wieku 14 lat, a ukończeniem szkoły powszechnej po 13 roku pozostaje niebezpieczna próżnia, nie zapełniona ani szkołą, ani pracą.

Przypis. Rozdział ten był napisany cztery lata temu (wiosną 1933). Od tego czasu stan szkolnictwa powszechnego niestety nie tylko nie polepszył się, lecz się groźnie obniżył. Odsetek dzieci, objętych przez szkołę powszechną, spadł z 90,7 w r. 1932—33 do 85 w r. 1935—36: prawie cały milion dzieci pozostał w tym roku poza szkołą. Obniżył się także poziom organizacyjny szkoły powszechnej: liczba szkół siedmioklasowych co prawda nieznacznie podniosła się z 2614 w r. 1932—33 do 2834 w r. 1935—36, ale ich odsetek spadł z 11,8 do 10,2. Natomiast szkół jednoklasowych o jednej sile nauczycielskiej przybyło (w samym r. 1934—35 przybyło 678), tak iż szkoły takie stanowiły w r. 1935—36 prawie połowę (48,3%) całej liczby szkół powszechnych. Znacznie powiększyła się również liczba niepromowanych dzieci w tych szkołach, dochodząc na wsi często do 40%. Są to fakty dobrze wiadome każdemu obserwatorowi szkolnictwa polskiego i przez każdego pracownika szkolnego prawie codziennie odczuwane. Wymowną charakterystykę tej smutnej rzeczywistości dał B. Suchodolski w swych artykułach w „Pionie“ w r. 1936 (przedrukowanych w książce „Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej“ 1937, p. zwłaszcza str. 83 n.).

Mniej znane są niektóre następstwa wprowadzenia nowej ustawy. Oto jedno z takich paradoksalnych następstw, sprzecznych z intencjami nowej ustawy. Celem zniesienia seminariów nauczycielskich, zastępowanych przez licea pedagogiczne i pedagogia, jest podniesienie ogólnego wykształce-

nia przyszłego nauczyciela. Przygotowanie nowego nauczyciela o szerokim horyzoncie jest niezbędne dla dokonania reformy szkoły powszechnej. O ile jednak dzisiejszy stan szkolnictwa wiejskiego nie ulegnie zasadniczej zmianie, zniesienie seminariów nauczycielskich będzie na razie prowadziło do zmniejszenia ilości wiejskich dzieci, mogących się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu. Licea pedagogiczne i pedagogia nie będą mogły być dla zdolnych uczniów wiejskiej szkoły powszechnej tym, czym były dla nich seminaria — drogą do zdobycia przez chłopskie dziecko wykształcenia na poziomie średnim. Droga ta zostanie dla niego na razie zamknięta przy braku innego wyjścia dla załatwienia tej doniosłej potrzeby społecznej.

Wszystko to są dowody, że skuteczność reformy zależy całkowicie od konkretnej, wytężonej pracy twórczej nad rozbudowaniem ustalonych przez ustawę typów szkół. Dotyczy to zwłaszcza szkolnictwa dokształcającego zawodowego, które we współczesnym systemie szkolnictwa zajmuje coraz bardziej miejsce centralne, zakładając ze swej strony stałe podnoszenie poziomu nauczania (a więc i stopnia organizacyjnego) szkoły powszechnej. Bez tej drobiazgowej pracy twórczej, która w sąsiedniej Czechosłowacji przyniosła tyle pięknych owoców, nawet najwspanialsza reforma ustawy nie tylko pozostanie na papierze, lecz może się często przyczynić do ruchu wstecznego, wręcz przeciwnego zamiarom reformatorów.

TREŚĆ

Przedmowa autora do wydania polskiego . . 5
Rozdział I. Kryzys demokracji a najnowsza ewolucja ustrojów szkolnych . . . 10
1. Abstrkcyjna szkoła jednolita . . . 11
2. Paradoks abstrakcyjnej szkoły jednolitej a przekształcenie amerykańskiego ustroju szkolnego 24
3. Zagadnienie doboru różnicującego i próba jego rozwiązania w szkolnictwie angielskim 34
4. Troiste zróżnicowanie w nowym ustroju szkoły jednolitej w Austrii 50
5. Neutralność a pełnia 61
Rozdział II. Idea szkoły pracy i system daltoński 64
1. Do czego zdąża system daltoński? . . 64
2. Struktura szkoły biernej 72
3. Próby zreformowania szkoły biernej . . 77
4. Struktura szkoły pracy 84
5. Istota systemu daltońskiego i jego właściwa funkcja pedagogiczna 93
6. Całostkowość a indywidualność . . . 103
Rozdział III. Teoria wychowania Johna Dewey'a 107
1. Filozoficzny punkt wyjścia 107
2. Pragmatystyczne pojęcie szkoły pracy 111
3. Rozwiązanie przeciwieństw pedagogicznych 119

4. Szkoła i demokracja 128
5. Sub specie generationis i sub specie integritatis 135
Rozdział IV. Puścizna Jerzego Kerschensteinera 153
1. Teoria i praktyka 153
2. Krytyka encyklopedyzmu i idea swoistego wykształcenia ogólnego 157
3. Humanizm społeczny i realistyczny . . 166
4. Problematyka pracy i wywczasu w szkole współczesnej 174
5. Antynomie wychowania i dialektyczny charakter pedagogiki 190
Rozdział V. Angielska tradycja wychowania 197
1. Pedagogika jako samowiedza tradycji . 197
2. Główne etapy rozwoju angielskiej tradycji wychowania 199
3. Wewnętrzne odrodzenie angielskiej tradycji wychowawczej: religia, karność, atletyka, kultura umysłowa, ideał służby 207
4. Ekspansja angielskiej tradycji wychowania 235
5. Niebezpieczeństwa demokratyzacji . . 249
Rozdział VI. Szkolnictwo i państwo we Francji i Anglii 254
1. Dwa typowe przykłady 254
2. Uniwersytet napoleoński i państwowy monopol szkolnictwa 257
3. „Wolność nauczania" i zniesienie monopolu szkolnego państwa we Francji . . 262
4. Walka o szkołę neutralną 269
5. Powstanie i wzrost pozytywnej wolności zakładów naukowych we Francji . . 274
6. Przeniknięcie żywiołu społecznego do francuskiego ustroju szkolnego . . . 281
7. Zagadnienie szkoły jednolitej we Francji 286
8. Państwo angielskie jako pomocnik społeczeństwa w pierwszym okresie swej polityki szkolnej 298

9. Przemiana pomocniczej czynności państwa w czynność prawną i ogarnięcie szkoły angielskiej przez państwo . . 307
10. Na czym polega prawdziwa socjalizacja szkoły? 320
Rozdział VII. Włoska pedagogika idealizmu aktualistycznego 327
1. Podstawy filozoficzne pedagogiki Gentilego: duch jako czysty akt 329
2. Pedagogika Gentilego 344
3. „Scuola serena" G. Lombarda-Radicego 363
4. Pluralizm przeciwko monizmowi . . 395
Rozdział VIII. Reforma szkolna w Czechosłowacji 413
1. Tradycja pracy drobiazgowej . . . 413
2. Reforma szkoły powszechnej . . . 422
3. Reforma szkoły wydziałowej i kształcenia nauczycieli 426
4. Reforma szkolnictwa dokształcającego . 430
5. Bezwładność szkoły średniej . . . 433
6. Plan reformy dra Příhody 439
7. Przyszłość czechosłowackiego ustroju szkolnego 448
Rozdział IX. Polska reforma szkolna . . 453
1. Demokratyczny charakter polskiej reformy szkolnej 453
2. Realne przesłanki reformy 455
3. Schemat nowego jednolitego ustroju szkolnego 464
4. Zadania dalszej budowy szkolnictwa polskiego, wynikające z nowej ustawy szkolnej 470
5. Nowe rozczłonkowanie szkolnictwa polskiego: jego teraźniejsze zalety i przyszłe braki 482
6. Przypis 495

KSIĘGARNIA
ANTYKWARIAT
DOM KSIĄŻKI
C 46869

„Z PRAKTYKI SZKOLNEJ“

15. **Zamierzenia dziecięce.** Próby realizacji przeprowadzone w szkole Państw. Semin. Naucz. im. E. Orzeszkowej w Warszawie . 3.—
16. **Skierczyński M. i Krawczykowski F.** Zabawy i gry ruchowe. Podr. metodyczny. W. IV 4.50
17. **Hoszowska W. dr.** Zajęcia praktyczne w zakresie kultury życia codziennego w szkole powszechnej . . . . . 3.—
18. **Krawczyk M.** Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej. Realizacja nowego programu. Wyd. II 3.20
19. **Gayówna D.** Nauczanie przyrody żywej, cz. I. Wskazówki do realizacji programu w kl. V szkoły powszechnej 1.70
20. **Gnoińska H.** Obchody, uroczystości i inne fragmenty z życia szkolnego, cz. I. 3.—
21. **Poznajmy warunki życia dziecka.** Praca zbiorowa: H. Radlińska, M. Grzywak-Kaczyńska, J. Wuttkowa, J. Szollówna, N. Hanowa, J. Zawirska 2.50
22. **Krawczykowski F.** Ćwiczenia cielesne dziesięciominutowe i śródlekcyjne w szkole powszechnej . . . . . 2.—
23. **Mackinder J. M.** Praca indywidualna w klasach dla najmłodszych 3.50
24. **Mayzner T.** Pieśni inscenizowane na 1 głos . 1.20
25. **Lisowski S.** Współpraca szkoły z domem . —.90
26. **Kiken S.** Badania eksperymentalne nad ortografią 1.50
27. **Krawczykowski F.** Święto wychowania fizycznego 1.80
28. **Litwin A. i Wiącek S.** Praca domowa ucznia szkoły powszechnej 3.80
29. **Krawczykowski F.** Jak wykonać przybory do ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej 2.80
30. **Bohucki J.** Okres przygotowawczy w kl. I szkoły powszechnej 3.20
31. **Sosnowska L.** Z mojej praktyki w kl. I. Próby prowadzenia lekcyj w okresie przygotowawczym . . . . . 3.—
32. **Tańska M.** Zabawy rytmiczne ze śpiewem . 2.20
33. **Gąsiorowska Z.** Ogród szkolny a nowy program . . . . . 4.—
34. **Korniszewski F. i Mańkowiakowie J. A.** Nauczanie początkowe . . . . . 4.—
35. **Krawczykowski F.** Lekcje gimnastyki (w druku)

Dalsze tomiki w przygotowaniu.