

B O G D A N N A W R O C Z Y Ń S K I

PROGRAM SZKOLNY

Odbitka z Encyklopedii Wychowania

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



10032939

B O G D A N N A W R O C Z Y Ń S K I

PROGRAM SZKOLNY

Odbitka z Encyklopedii Wychowania

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

18. 12.



371.2

9645./c

PROGRAM SZKOLNY

1. Uwagi wstępne. Większą część pracy niniejszej wypełnią ogólne rozważania, dotyczące głównych zagadnień programu szkolnego. Zagadnienia te sprowadzamy do następujących pięciu punktów: 1) wychowawcze zadania programu szkolnego, 2) wybór materiału nauczania, 3) synteza w programie szkolnym, 4) zindywidualizowanie programu, 5) program a nauczyciel. Dopiero po omówieniu tych spraw w sposób ogólny przejdziemy do rozbioru podstawowych założeń obecnych programów w Polsce. Będziemy się przy tym starali o to, aby one wystąpiły nie tylko w świetle ogólnych postulatów pedagogicznych, lecz również na tle warunków życia polskiego.

Odsyłając czytelnika, pragnącego się poinformować o odrębnych zagadnieniach programów szkół wyższych i średnich zawodowych, do prac poświęconych tym szkołom, ograniczamy nasze zadanie do omówienia spraw, związanych z programami szkół ogólnokształcących. W punkcie, poświęconym obecnym programom w Polsce, zmuszeni jesteśmy jeszcze bardziej zacieśnić zakres naszej pracy. Będziemy, mianowicie, mówili tylko o programach szkoły powszechnej trzeciego stopnia i gimnazjum. W chwili bowiem, gdy piszemy tę pracę, Ministerstwo wydało programy tylko dla tych dwu szkół ogólnokształcących¹⁾.

¹⁾ Program Nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, — Pro-

gramy natomiast dla szkół powszechnych drugiego i pierwszego stopnia oraz dla liceów ogólnokształcących nie wyszły jeszcze ze stadium opracowania.

2. Wychowawcze zadania programu szkolnego. Szkoła ogólnokształcąca jest nie tylko uczelnią. Zadania jej nie ograniczają się do przekazywania już wytworzonych dóbr kulturalnych nowym pokoleniom. Ma ona na tych dobrach wychować człowieka dla kultury i społeczeństwa.

Temu wielkiemu zadaniu szkoła nie sprostą, gdy będzie w programie nauczania widziała tylko wskazówkę, co młodzież ma sobie przyswoić intelektualnie. A jednak mimo wszystko, co już powiedziano i napisano o ciasnym intelektualizmie szkolnym, jakże często można się spotkać z mniemaniem, że program szkolny po prostu tylko wskazuje, czego młodzież ma się uczyć na pamięć, czy — w lepszym wypadku — na rozum.

Chcąc wejść w głębsze zagadnienie programu szkolnego, trzeba przede wszystkim przezwyciężyć ten płytki sposób rozumienia rzeczy. Nie znaczy to, aby młodzież nie miała się wyuczać różnych spraw, o których mowa w każdym programie. Tego od niej wymagać trzeba, tego się może od niej wymagać za mało. Program szkolny jednak powinien sięgać dalej i głębiej. Jak wszystko, co składa

gram Nauki w gimnazjach państwowych, Ministerstwo W. R. i O. P., 1934 r.

się na szkołę, ma on służyć najwyższemu celom wychowawczym.

Te cele polegają na urobieniu osobowości wychowanków, na uczynieniu z nich czynnych i twórczych uczestników tej kultury, tej grupy społecznej, w której im żyć wypadnie.

Program szkolny przyczynia się do osiągnięcia tych celów przez to, że wskazuje te dobra kulturalne, które mogą wywrzeć największy wpływ wychowawczy na dzieci i młodzież. Na tym polega pedagogiczne znaczenie programu szkolnego.

Liczne życiorysy mówią o tym, jak głęboki wpływ wychowawczy w pomyślnych warunkach wywierają niektóre dobra kulturalne. Jeden przykład wystarczy. Z biografii Stanisława Konarskiego wiemy, iż pod wpływem wykształcenia, jakie otrzymał w kraju, hołdował za młodu różnym przesądom i złemu smakowi epoki saskiej. Dopiero zetknięcie się za granicą z innymi poglądami, z inną szkołą, przestoczyło go wewnątrz. Szczególnie głęboki wpływ wywarła nań literatura francuska XVII i XVIII wieku. Pisma Descartes'a, Pascala, Gassendi'ego, Malebranche'a, Fenelona, Corneille'a, Moliëra, Rollina uczyniły z niego jak gdyby innego człowieka. Wpływ zaś ich polegał nie tylko na tym, że wzbogaciły jego umysł zasobem nowych wiadomości, lecz przede wszystkim na tym, że zmieniły jego pogląd na wartość ludzi, stosunków i rzeczy, że otworzyły mu oczy na sprawy, których dawniej nie doceniał, że doprowadziły do wytknięcia sobie wielkich celów na przyszłość. W Konarskim, jednym słowem, powstał nowy świat wartości, dokoła niego zaś zorganizowało się w nim nowe życie duchowe.

Wyobraźmy sobie teraz, że stało się inaczej. Niechby Konarski był zdobył na Zachodzie tylko duży zasób nowych wiadomości, pozostając wierny starym swoim ocenom. W tym wypadku wpływ zachodnio-europejskiej kultury na niego był by o wiele bardziej powierzchowny. Pozostawiając w nim starego człowieka,

wyposażała by go ona tylko w większą erudycję. Zmieniając szczegóły, nie zmieniłaby zasadniczej budowy jego życia duchowego.

Otóż i mamy dwa sposoby oddziaływania kultury na człowieka: jeden powierzchowny, drugi sięgający do samego rdzenia życia duchowego. Czyż potrzeba wyjaśniać, jaki to ma związek z naszym tematem? Mówiąc o wychowawczych zadaniach programu szkolnego, nawiązujemy do tych wypadków, kiedy dobra kulturalne wywierają ów głębszy wpływ na człowieka. Rozumiemy przy tym, że ten wpływ nie może powodować w uczniu szkolnym takich zmian, jakie sprawił w Stanisławie Konarskim. Nie dążąc do wywoływania przełomów duchowych w dzieciach i młodzieży, pedagog wierzy jednak w to, iż dobra kulturalne, wymienione w programie szkolnym, wywierają wpływ kształtujący na wrażliwe i plastyczne dusze jego uczniów. Na tym też przekonaniu, wyraźnie sformułowanym jeszcze przez Platona, opiera się pomysł poddawania dzieci i młodzieży długotrwałemu oddziaływaniu celowo dobranych dóbr kulturalnych. Pedagog, układając program, wychodzi z założenia, iż na tym programie urobią się ideały młodego pokolenia, że ono wchłonie podane mu wzory człowieka i społeczeństwa, że się na nich ukształtuje wewnątrz.

Nadzieje te, niestety, nie zawsze się sprawdzają. Obok wypadków, kiedy młodzież wychodzi ze szkoły urobiona w duchu, którym jest przepełniony jej program, można wskazać i inne wypadki, świadczące o tym, że młodzież czasami kształtuje się wewnątrz na przekór znienawidzonej przez siebie szkole. Tak formował się przekorny duch młodego Shelley'a. Tak było u nas w szkole zaborczej, gdy ona usiłowała wynarodowić naszą młodzież.

Tego rodzaju niepowodzenia pedagogiczne należy sobie tłumaczyć tym, że program szkolny nie jest jedynym czynnikiem wychowującym. Jest on tylko jednym z czynników — i to nie najważniejszym.

szym. Gdy nie jest z pozostałymi zharmonizowany, lub, co gorsza, gdy ma przeciw sobie potężniejsze wpływy, musi zawieść. Tak jednak dzieje się w wypadkach rozstroju moralnego w szkole. Gdy wszystko jest w porządku, program niewątpliwie urabia uczniów, i to tym skuteczniej, im więcej ma w sobie ducha, im bardziej jest zwarty i zdecydowany, im wyraźniej przezeń prześwieca sugestywny wzór człowieka i obywatela.

3. Wybór materiału nauczania. Nie każde dobro kulturalne zdolne jest wywierać wpływ wychowawczy na młodzież; nie każde będzie ją urabiało w obranym przez organizatorów szkoły kierunku. Dlatego to z zagadnieniem celów, którym ma służyć program szkolny, wiąże się zagadnienie wyboru materiału nauczania. Pedagog, przystępując do tworzenia programu szkolnego, powinien mieć przed sobą wyraźny wzór człowieka, którego chce wychować, wyraźny ideał społeczeństwa, któremu jego wychowanek ma służyć. Chcąc te ideały urzeczywistnić w swoich wychowankach, musi on jak najskrupulatniej wybrać materiał nauczania z olbrzymiej skarbnicy kultury narodowej i ogólnoludzkiej, kierując się obranym przez siebie celem wychowawczym.

Przeprowadzić tego rodzaju wybór nie jest rzeczą łatwą z wielu względów, przede wszystkim jednak dlatego, że dokonując go, pedagog staje pomiędzy olbrzymim bogactwem kultury, a ograniczoną pojemnością duszy dziecięcej i młodzieńczej.

Dóbr kształcących w różnych dziedzinach kultury jest zasób niemal nieprzebrany. Gdyby ktoś chciał umieścić w programie szkolnym wszystko, co się do celów pedagogicznych nadaje, przeładowałby go ponad wszelką miarę materiałem nauczania. Tymczasem dobra kulturalne wtedy tylko kształcą młodzież, gdy ona je otrzymuje w umiarkowanych dawkach. Ich nadmiar stępia wrażliwość ucznia, sprowadza niepożądane zjawisko przesytu, hamuje rozwój duchowy. Jest

więc czymś z pedagogicznego punktu widzenia szkodliwym. Cóż dopiero, gdy się zważy, iż czas, przeznaczony na przechodzenie programu, jest ograniczony. Im większy materiał, tym szybsze tempo pracy. Aż wreszcie poczyna brakować w szkole czasu na przetrawienie podawanego materiału, na wydobywanie ukrytych w nim wartości kształcących. Jedna sprawa po drugiej przelatuje szybko, jak obrazy w kinematografii. Nauczyciel, troszcząc się o to, czy zdąży z kursem, nie zwalnia ani na chwilę gorączkowego tempa pracy. Uczniowie chwytają rzeczy z wierzchu, po łebkach. O głębszym zrozumieniu tak podawanego materiału, o należytych przetrawieniach go na swoją własność, o kształceniu się na nim w tych warunkach nie może być mowy.

Jakaż na to rada? Zmniejszyć materiał nauczania, dawać go niedużo, lecz za to w najlepszym wyborze, przerabiać go z młodzieżą spokojnie a gruntownie. Jednym słowem: *non multa sed multum!*

Mądra to maksyma. Niestety, kto zetknął się z pracą nad układaniem programów szkolnych, ten wie, jak trudno ją urzeczywistnić. Trudność polega na tym, że pedagog, układający program szkolny, ulega bardzo silnemu naciskowi z różnych stron. Przedstawiciele różnych dziedzin kultury duchowej, rzecznicy najrozmaitszych zawodów, najrozmaitszych sfer gospodarczych, społecznych, politycznych, państwowych występują ze swymi żądaniami. I trudno odmówić im słuszności. Wszyscy przytaczają ważne argumenty, wszyscy mają rację. Gdyby jednak uwzględnić równomiernie ich żądania, powstałby program monstrualnie przeładowany materiałem nauczania.

Nie mogąc dogodzić wszystkim, pedagog musi dokonać wyboru, kierując się jakimiś zasadami. I tu nasuwają mu się dwa zagadnienia. Można je sformułować w następujący sposób: 1) w jakiej mierze należy się przy wybieraniu materiału nauczania liczyć z systemem własnych przekonań pedagogicznych, a w jakiej

czynić zadość wymaganiom, przychodzącym z zewnątrz? 2) co ważniejsze: potrzeby dziecka, czy też społeczeństwa?

4. Doktryna czy realizm socjalny?

Zacznijmy od pierwszej z tych kwestii. W radykalny sposób rozstrzygnął ją pierwszy w naszej kulturze twórca pomysłu na wielką skalę programu wykształcenia. Był nim Plato. Własny pogląd na świat i życie, własne przekonania pedagogiczne — tym się kierował, pisząc poświęcone programowi wykształcenia księgi *Rzeczypospolitej*. Nie czynił przy tym żadnych ustępstw, nie wchodził w żadne kompromisy. Wyrzucając poematy Homera, dowiódł, do jakiego stopnia lekceważył zarówno tradycję, jak opinię sobie współczesną. Idąc po tej drodze, stworzył program zwarty, konsekwentny, który jednak nie wszedł w życie.

Za naszych czasów podobną bezwzględnością odznaczyli się pedagodowie bolszewicy. Zwłaszcza w okresie od 1917 do 1923 roku wysnuwali oni programy szkolne drogą możliwie najbardziej prostoliniowego rozumowania z doktryny Marxa i Lenina. Mając władzę w ręku, wprowadzili je do szkół. Po upływie jednak kilku lat musieli je zreformować, przystosowując do realnych potrzeb państwa i partii bolszewickiej¹⁾.

Na przeciwnym biegunie wypadnie umieścić tych licznych autorów programów, którzy troszczą się przede wszystkim o to, aby dogodzić możliwie wszystkim. Ich programy zazwyczaj wchodzą w życie, ale nie wnoszą do niego nowych wartości. Będąc wynikiem kompromisowej łataniny, nie mają ani kręgosłupa, ani własnego oblicza. Czyż potrzeba przykładów? Takich programów jest aż nazbyt wiele!

Otóż i mamy dwa krańcowe typy programów: jeden zwarty, konsekwentny, ale doktrynerski i utopijny; drugi dogadzający wszystkiemu i wszystkim, a skutkiem tego pozbawiony myśli prze-

wodniej. Żadnego z nich nie można, oczywiście, uważać za dobre rozwiązanie naszego zagadnienia. Są one raczej Scyllą i Charybdą, pomiędzy którymi musi szukać drogi twórca programu szkolnego. Złe robi, zamykając się w jednostronnej doktrynie, bo szkoła jest instytucją socjalną, i program jej wtedy tylko może być żywotny, gdy jest wyrazem głębokich potrzeb społecznych. Jeszcze większy błąd jednak popełni, jeżeli, rezygnując z własnych przekonań, będzie chciał dogodzić wszystkim interesom, dążeniom i opiniom. W tym bowiem wypadku uzależni się od przypadkowego układu sił, rzadko kiedy będącego wyrazem głębszych tendencji rozwojowych.

Nie dać się omamić powierzchownym objawom życia kulturalnego i społecznego, umieć sięgnąć do najgłębszych jego potrzeb, mieć dar przewidywania przyszłości — oto czego potrzeba twórcy programu szkolnego! Rozumienie rzeczywistości socjalnej musi się u niego łączyć z pewną dozą wybiegającej naprzód doktryny. Te dwa momenty nie powinny się wykluczać w procesie tworzenia programu szkolnego. Właśnie najlepiej jest, gdy one nawzajem się wspierają i kontrolują. Z takim też połączeniem tych dwu momentów spotykamy się u twórców tych programów szkolnych, które w dziejach kultury odegrały większą rolę. W ten sposób tworzył Stanisław Konarski program dla *Collegium Nobilium*. W ten sposób powstawały Ustawy Komisji Edukacji Narodowej.

Doza tych dwu momentów może być rozmaita. Z pewnej przewagi realizmu socjalnego powstają programy, jakby utrwalające istniejący stan rzeczy. Z pewnej przewagi doktryny — programy reformatorskie lub nawet rewolucyjne.

Od okoliczności będzie zależało, który z tych typów okaże się dla danych stosunków odpowiedniejszy. Teoretyk, rozważający te sprawy systematycznie, musi poprzestać na wskazaniu tych możliwości. Do praktyka należy wybrać spośród nich najodpowiedniejszą w danej sytuacji.

1) Patrz: S. Hessen, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej*. Książnica-Atlas, str. 27 i n.

5. Dziecko czy społeczeństwo?

Przechodzimy do drugiego zagadnienia. W krótkim sformułowaniu będzie ono brzmiało: dziecko, czy społeczeństwo? Powstało ono z przeciwstawienia się programom, podyktowanym przez takie względy, jak potrzeby kultury, narodu, państwa, poszczególnych klas społecznych i grup zawodowych — tych pedagogów, którzy z dziecka usiłują uczynić ośrodek całego wychowania. Otóż ci p a j d o c e n t r y ś c i mają bardzo dużo do zarzucenia tradycyjnym programom szkolnym. Są one, powiadają oni, wyrazem potrzeb ludzi dorosłych i wytworzonej przez nich kultury. Za mało natomiast uwzględniają właściwości i potrzeby dziecka. Stąd to pochodzi, że materiał nauczania, zawarty w programach, dziecka nie interesuje. Będąc mu narzuconym z zewnątrz, przytłacza on tylko młode pokolenie, zamiast sprzyjać jego rozwojowi. Jest nieznośnym ciężarem, nie zaś dźwignią rozwoju.

Jakaż na to rada? Niektórym pedagogom tego kierunku marzyło się jakieś wychowanie, oparte na pierwiastkach, zawartych w samym tylko dziecku. Myśl ta jednak nigdy nie dała się zrealizować całkowicie, proces bowiem wychowania może się skutecznie rozwijać tylko na podłożu już wytworzonych dóbr kulturalnych.

Najbardziej radykalni z pośród p a j d o c e n t r y ś t w usiłowali oprzeć kształcenie na tym, co wytworzą sami uczniowie. Pomysł śmiały i konsekwentny, tę jednak ma wadę, że pozbawia młodzież wielkich wzorów wychowujących i niezmiernie opóźnia wprowadzanie młodego pokolenia w kulturę współczesną. Niewątpliwie istnieją wytwory charakterystyczne dla wieku dziecięcego i młodzieńczego. Nie tyle jednak one mają wartość kształcącą, co prowadzące do nich p r o c e s y t w ó r c z e. Te procesy odgrywają podstawową rolę w wychowaniu. Nie znaczy to jednak, aby przez wytwory dziecięce i młodzieńcze dało się zastąpić dobra, składające się na kulturę narodową

i ogólnoludzką. Dążenia w tym kierunku nie mogą mieć większego powodzenia.

Może więc należałoby tworzyć dobra kulturalne, specjalnie przeznaczone dla dziecka? Za naszych czasów rzeczywistość istnieje i literatura i prasa, specjalnie przeznaczona dla wieku dziecięcego i młodzieńczego. Niewątpliwie odgrywa ona pewną rolę w wychowaniu. Programu jednak szkolnego na tego rodzaju utworach opierać i nie należy i nie można. Przede wszystkim bowiem nie są one autentycznie dziecięce i młodzieńcze. Są utworami dorosłych, pisanymi dla dzieci. I rzecz ciekawa: właśnie najlepsi autorowie tego rodzaju utworów wcale nie usiłują pisać, jak dzieci i młodzież. Ci, którzy to czynią, najczęściej wpadają w ton sztuczny i nieszczerzy.

Po drugie, utworami, pisanymi dla młodego pokolenia, nie dałoby się wypełnić wszystkich działów programu szkolnego. Najczęściej mają one charakter beletrystyczny. Któryż z nich może zastąpić tabliczkę mnożenia? Jest rzeczą oczywistą, że tabliczkę mnożenia należy uprzystępnąć dziecku za pomocą odpowiednich metod. Czy jednak ktoś potrafi ją zastąpić przez coś innego, wyprowadzonego z samego dziecka, czy specjalnie dla niego stworzonego?

Po trzecie, utwory pisane dla dzieci i młodzieży zazwyczaj nie dorównują tym arcydziełom, na których wychowywał się cały naród, na których wychowywała się ludzkość kulturalna. Wielcy mistrzowie są najlepszymi wychowawcami nie tylko dorosłych, ale i młodzieży. Najlepiej też wprowadzają młode pokolenia w kulturę narodową i ogólnoludzką. Z pedagogów współczesnych szczególnie mocno podkreślił to Giovanni Gentile. Nie obawia on się tego, aby współczesne dziecko włoskie nie zrozumiało odpowiednio, oczywiście, dobranych wyjątków z pism Dantego, Leonarda da Vinci czy Galileusza. Właśnie ci twórcy kultury włoskiej przemówią do niego najprościej, najsilniej. Chcieć ich zastąpić przez współczesnych autorów, piszących dla

dzieci? — cóż to za obniżenie poziomu nauczania, jakie niezrozumienie jego zadań wychowawczych!

Cóż zatem pozostaje z wymagań pajdocentrystów? Większe niż dotychczas uwzględnienie właściwości dziecka przy wyborze materiału nauczania. To niewątpliwie! Materiał ten jednak musi być czerpany z nieprzebranych zasobów kultury narodowej i ogólnoludzkiej. Przy jego zaś wyborze wzgląd na dziecko musi się łączyć ze względem na społeczeństwo, dla którego to dziecko wychowujemy.

Stwierdzamy zatem, że i to zagadnienie nie da się rozwiązać przez wybór jednej alternatywy i odrzucenie drugiej. Wymaga ono raczej doprowadzenia po prostu tylko przeciwstawiających się sobie pozycji do twórczej syntezy.

6. Synteza w programie szkolnym.

Chcąc stworzyć program szkolny, nie dość jest wybrać materiał nauczania; trzeba go jeszcze ułożyć według jakichś zasad. Dlatego to po zagadnieniu w y b o r u materiału nasuwa się zagadnienie j e g o u k ł a d u.

Dwa cele są tutaj do osiągnięcia. Przez układ materiału nauczania można, mianowicie: 1) dążyć do powiązania wszystkich szczegółów, składających się na program szkolny, w jedną całość o możliwie zwartej strukturze; 2) można starać się o jak najlepsze przystosowanie materiału nauczania do właściwości i potrzeb dzieci i młodzieży. Dążąc do pierwszego z tych celów, staramy się rozwiązać zagadnienie s y n t e z y w programie nauczania; dążąc do drugiego z nich — zagadnienie z i n d y w i d u a l i z o w a n i a programu.

Zaczynamy od pierwszej z tych kwestii. Znajduje się ona w ścisłym związku z omówionymi już przez nas wychowawczymi zadaniami programu szkolnego. Istotnie, jeśli program ma wskazywać podstawę kulturalną, na której kształtuje się osobowość wychowanka, to sam musi być dobrze związaną całością. Cóż to bowiem jest osobowość? Jest to najpełniej-

szą i przy tym harmonijna struktura świata duchowego człowieka, jaka wyrasta z jego indywidualności pod uszlachetniającym działaniem kultury. Do wytworzenia się takiej struktury nie może się przyczynić program chaotyczny, pozbawiony wyraźnej myśli przewodniej. Chcąc przez program szkolny wychowywać ludzi pełnych a zwartych, trzeba zacząć od doprowadzenia do syntezy całego bogactwa zawartych w nim szczegółów. To właśnie rozumiemy przez syntezę w programie nauczania.

Niestety za naszych czasów jest to jedno z najtrudniejszych do rozwiązania zagadnień pedagogicznych. Nie występowało ono w ostrej formie jeszcze przed dwustu laty. Wówczas jednak w szkółce parafialnej uczono co najwyżej czytać, pisać i rachować, a program szkoły średniej sprowadzał się do filologii łacińskiej.

Obecnie mamy zupełnie inną sytuację. Już w szkole powszechnej młodzież uczy się jednocześnie około dziesięciu przedmiotów. W szkole średniej ilość tych przedmiotów jest jeszcze większa. Przedmioty szkolne należą przy tym do różnych dziedzin kultury. Istotnie, na współczesny program szkolny składają się nie tylko wiadomości z różnych nauk, lecz również dobra religijne, moralne, społeczne, estetyczne, ekonomiczne i techniczne. Co więcej, różne przedmioty nauczania przeniknięte są rozmaitym poglądem na świat i życie. Innym duchem np. przeniknięty jest ten przedmiot, który nazywamy religią, innym nauki ścisłe. Świeckie nauki humanistyczne wprowadzają znowu w inny świat. A i w tym świecie jakież bogactwo kierunków, jak dużo przeciwieństw i konfliktów!

Wszystko to razem jest odbiciem kultury współczesnej, która okupuje ogromne swoje bogactwo rozbiciem na przeciwstawne kierunki i stanowiska. Brak w niej uznanego powszechnie ideału, a co za tym idzie, syntezy wewnętrznej. Cóż dziwnego, że o tę syntezę tak trudno również w wychowaniu współczesnym?

Szkola daje młodzieży coraz bogatsze wykształcenie, a jednocześnie coraz więcej wychowanków opuszcza ją z chaosem w głowach, bez jasnego celu w życiu. Niebezpieczeństwo to spostrzegli przenikliwsi pedagogowie już w końcu XVIII i na początku XIX wieku. Herbart nazwał je niebezpieczeństwem rozproszenia. Od owych czasów niebezpieczeństwo to nie zmalało, lecz wzrosło. Walka też z nim jest główną bodaj troską pedagogów, zajmujących się zagadnieniami programu szkolnego.

Przystępujemy do omówienia obmyślonych przez nich środków zaradczych. W szkole powszechnej mają one nieco inny charakter, niż w szkole średniej. Z tego względu rozważania nasze podzielimy na dwie części. Zaczniemy od zagadnienia syntezy w programie szkoły powszechnej, po czym dopiero przejdziemy do omówienia tej sprawy w szkole średniej.

7. Synteza w szkole powszechnej: stare sposoby. Herbart i jego uczniowie nie tylko dostrzegli niebezpieczeństwo rozproszenia, zagrażające szkole, lecz również usiłowali mu zapobiec. Szczególnie dużo uwagi poświęcił tej sprawie uczeń Herbarta, Tuiskon Ziller (1817—1882). Szukał on ratunku w takim układzie materiału nauczania, aby na każdym jego stopniu jeden przedmiot był ośrodkiem, skupiającym dokoła siebie wszystkie pozostałe. Zapożyczając terminu z geometrii, nazwał on układ materiału, czyniący zadość temu wymaganiu, *k o n c e n t r y c z n y m*, a samo zagadnienie — zagadnieniem *k o n c e n t r a c j i*. Odtąd przez długi czas pod pojęcie koncentracji podciągano wszystko to, co my obecnie rozumiemy przez syntezę w nauczaniu. Że jednak pojęcie koncentracji jest ciśniejsze, o tym czytelnik z łatwością się przekona po przeczytaniu dalszych naszych wywodów.

Dwa jeszcze założenia przyjął T. Ziller, opracowując w połowie wieku XIX swój program szkoły elementarnej.

Obydwa przejął od swego mistrza, Herbarta. Pierwsze z tych założeń dotyczyło celu wychowania. Według Herbarta, miał on *c h a r a k t e r m o r a l n o - r e l i g i j n y*. Ziller wyprowadził stąd wniosek, że i przedmiot nauczania, mający być ośrodkiem całego programu, ma mieć ten charakter. Takim przedmiotem jest historia święta.

Drugim założeniem było, że dzieci łatwiej rozumieją życie epok pierwotnych, niż czasów współczesnych. Życie bowiem było w przeszłości o wiele prostsze i bardziej naiwne niż obecnie. Stąd pomysł układania programu nauczania według „stopni kulturalnych”. Zaczynać należy od kultury pasterskiej i stopniowo prowadzić młodzież ku współczesności. Ma ona w swoim rozwoju powtarzać w skróceniu dzieje ludzkości.

Ziller wychodził z przesłanek filozoficznych. Wkrótce jednak teoria jego w ostatniej swojej części doznała poparcia ze strony przyrodnika, E. Haeckla. Sformułowane przez niego t. zw. prawo biogenetyczne głosi, iż rozwój osobniczy jest skróconym i uproszczonym powtórzeniem rozwoju rodowego. Opierając się na tym twierdzeniu, J. Dewey w końcu wieku XIX opracował program swojej szkoły eksperymentalnej w Chicago.

Program ten różnił się wyraźnie swoim charakterem od programu T. Zillera. Zamiast tendencji religijno-moralnej wystąpiła w nim *t e n d e n c j a s o c j a l n o - p r z y r o d n i c z a*. Pozostało jednak przekonanie, że naukę z dziećmi należy zaczynać od stosunków, jakie panowały w kulturach pierwotnych, i stopniowo prowadzić do trudniej zrozumiałej współczesności. Utrzymały się również jakieś resztki mniemania, jakoby program szkoły elementarnej musiał się składać z przedmiotów, oraz jakoby jeden z nich należało uczynić ośrodkiem całości. Przedmiotem, ogniskującym cały program, nie jest już u niego historia święta, lecz geografia. „Jed-

ność wszystkich nauk — powiedział on — jest ugruntowana na geografii. Znaczenie geografii polega na tym, iż ziemię przedstawia jako trwałe ognisko, skupiające wszystkie ludzkie zajęcia”¹⁾.

8. Krytyka starych sposobów syntetyzowania. Rozpoczęliśmy przegląd sposobów syntetyzowania programu szkoły powszechnej od pomysłu Zillera; był on bowiem jak gdyby drabiną, po której myśl pedagogiczna wspierała się do współczesnych rozwiązań tego zagadnienia. W tej chwili drabina ta została już odrzucona. Różne się przy tym na to złożyły względy.

Przede wszystkim wyzwalamy się coraz bardziej od odziedziczonej po przeszłości sugestii, jakoby program wszelkiej szkoły musiał się składać z osobnych przedmiotów nauczania. T. Ziller nie umiał sobie jeszcze inaczej przedstawić programu szkoły elementarnej. Nawet w wydanych przez J. Dewey’a odczytach p. t.: „S z k o ł a a S p o ł e c z e ń s t w o” odnaleźliśmy jeszcze jakieś szczątkowe ślady tego przesądu, choć w praktyce jego szkoły eksperymentalnej już był on niemal zupełnie przezwyciężony. Badania J. Piaget’a nad umysłem dziecka świadczą wyraźnie o tym, że dziecko grupuje swoje doświadczenia zupełnie inaczej, niż to czynią dorośli, a zwłaszcza uczeni. Podział materiału nauczania według przedmiotów szkolnych jest dla umysłu dziecięcego obcy i niezrozumiały. W sztuczny też sposób rozbija on żywe i barwne obrazy, z których składa się świat dziecka. Tak przynajmniej mają się rzeczy w pierwszych czterech latach nauki szkolnej, t. j. wówczas, gdy uczniowie liczą od 6-ciu do 11-tu lat życia. Dopiero po tym czasie umysł dziecka poczyną się upodabniać do umysłu człowieka dorosłego. Wtedy też powstaje możność stopniowego wprowadzania młodzieży w system pojęć abstrakcyjnych.

Dane te przemawiają przeciwko układaniu materiału nauczania w pierwszych czterech latach nauki według tradycyjnych przedmiotów nauczania. O wiele bardziej celowym wydaje się być układ tego materiału według zagadnień, budzących żywe zainteresowanie działań szkolnej.

Drugim przesądem, który się nie ostał, było przypuszczenie, jakoby naukę szkolną należało zaczynać od prymitywnych kultur, jako dostępniejszych dla dzieci od współczesności. Programy na tej podstawie zbudowane zanedbały w przeszłości, za mało wprowadzały w teraźniejszość. Przeciwnie temu z biegiem czasu począł się zrywać coraz energiczniejszy protest. Ulegając silnemu parciu otaczającego ją życia, szkoła poczęła coraz wyraźniej zwracać się frontem ku teraźniejszości i przyszłości. Jednocześnie pojawiły się argumenty, przemawiające za tym, że nie wszystko w życiu pierwotnych myśliwych i pasterzy jest tak proste i zrozumiałe, jak dawniej się zdawało, w kulturze zaś współczesnej obok rzeczy niedostępnych dla dziecka są proste i zrozumiałe. Trzeba tylko dokonać odpowiedniego wyboru.

9. Decroly: nauczanie łączne. Pierwszy przełamał te dwa przesady belgijski lekarz i pedagog, dr O w i d i u s z D e c r o l y . On też opracował dla przedszkola, a następnie również dla szkoły powszechnej program, oparty na nowych zasadach. Przewodnią myślą tego programu jest: przygotować młodzież przez życie do czynnego udziału we współczesnym życiu społecznym. Materiał nauczania nie jest ułożony według przedmiotów szkolnych, lecz według zagadnień, stanowiących „ośrodki zainteresowania” całej pracy szkolnej. Zagadnienia czerpał dr Decroly: 1) z życia samego dziecka, 2) z jego środowiska przyrodniczego i społecznego. W ten sposób doszedł do następujących „idei osiowych”:

I. Potrzeby dziecka.

II. Dziecko a środowisko:

¹⁾ J. Dewey, Szkoła a społeczeństwo, tłum. M. Lisowskiej, Książnica Polska, 1924, str. 15—16.

1) społeczne: rodzina — szkoła — społeczeństwo;

2) przyrodnicze: zwierzęta — rośliny — ziemia — słońce.

Z każdej z tych idei wyłania się szereg tematów. Na przerobienie jednego tematu z dziećmi przeznaczają się kilka do kilkunastu dni szkolnych. Poszczególne tematy bywa oświetlany z najrozmaitszych punktów widzenia. Np. temat: „Nasza szkoła” daje pole i do udzielenia wiadomości historycznych, i do ćwiczeń w mówieniu i pisanu, i do pomiarów i obliczeń, i do rysowania, i do śpiewu. Przerabiając w ten sposób interesujące je tematy, dziecko czyni postępy w zwykłych przedmiotach szkolnych, nigdy nie będąc na osobnych lekcjach języka ojczystego, historii, geografii, przyrodznawstwa, arytmetyki itd.¹⁾

Współczesna myśl pedagogiczna poszła w kierunku, wytkniętym przez Decroly'ego. Najciekawiej przy tym przedstawiają się programy, wypracowane w Niemczech i w powojennej Austrii. Częściowo pod wpływem belgijskiego pedagoga, częściowo niezależnie od niego rozwinął się w tych krajach system nauczania, znany pod nazwą *Gesamtunterricht*²⁾. Po polsku nazwiemy go **n a u c z a n i e m ł ą c z n y m**.

Ł ą c z n o ś ć tego nauczania polega na tym, że i tu młodzież przechodzi kurs szkoły powszechnej zagadnieniami, ogniskującymi wiadomości i zajęcia z najrozmaitszych przedmiotów; oryginalność zaś oparta jest na większym niż u Decroly'ego uwzględnieniu **h u m a n i s t y c z n y c h** pierwiastków, tkwiących w otoczeniu dziecka. Szczególnie pięknie urzeczywistnili nauczanie łączne socjaldemokratyczni reformatory wiedeńskiej szkoły powszechnej. Przewodnią myślą nauczania łącznego w Wiedniu stało się wprowadzanie dzieci

w coraz szersze kręgi kultury własnego narodu. W tym celu jego twórcy czerpali tematy przede wszystkim z najbliższego otoczenia dziecka, ze szczególną lubością uwzględniając stare zwyczaje, obyczaje, obrzędy i inne odrębności regionalne. W pierwszym roku nauczania kopalnią takich tematów jest dom rodzinny i szkoła wraz z ich najbliższym otoczeniem. W następnych latach rozszerza się horyzont zainteresowań dziecka na prowincję rodzinną, aby w końcu objąć całą ojczyznę.

Zaletą nauczania łącznego jest, że nie ma w nim, jak u dra Decroly, z góry ustalonego schematu zagadnień. Najlepiej jest, gdy tematy powstają samorzutnie na skutek zainteresowania się dzieci jakąś sprawą. Zadaniem nauczyciela, prowadzącego klasę szkolną, jest zastanowić się, czy pytanie postawione przez dzieci nadaje się na centralny temat, — ewentualnie je zmodyfikować, a następnie dokoła niego osnuć program zajęć na najbliższy okres tygodniowy lub dwutygodniowy.

O tym, jak może wyglądać program niższych klas szkoły powszechnej przy nauczaniu łącznym, daje dobre pojęcie wydawnictwo, opracowane przez reformatory wiedeńskich p. t.: „Entwurf von Arbeitsplänen für den Gesamtunterricht in den vier Schuljahren der Volksschule”, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien, 1927.

10. Synteza w szkole średniej: zmniejszenie wielopredmiotowości. Nauczanie łączne można z powodzeniem stosować w pierwszych czterech latach szkoły powszechnej. W następnych latach musi ono stopniowo ustępować miejsca układowi materiału według przedmiotów nauczania. Gdy bowiem młodzież staje się już zdolna do myślenia abstrakcyjnego, trzeba ją zacząć wprowadzać w system pojęć naukowych. Z tym systemem w bliskim związku pozostaje podział materiału nauczania na przedmioty szkolne. Poczynając od piętego roku nauczania, pora już przecho-

¹⁾ Patrz: A. Hamaide, metoda Decroly, tłum. M. Górskiej, „Nasza Księgarnia”.

²⁾ Patrz: W. Albert, Grundlegung des Gesamtunterrichtes, Wien, A. Haase, 1928. Por. także Enc. Wych. tom II.

dzić stopniowo od nauczania łącznego do układu materiału według przedmiotów nauczania.

Ten układ w pełni znajduje zastosowanie w szkole średniej, doprowadzającej dorastającą już młodzież do progu studiów wyższych. Jedynym odstępstwem od niego mogłoby tu być zastosowanie od czasu do czasu t. zw. metody projektów. Stosowana niezbyt często, wnosi ona urozmaicenie do systematycznej nauki w szkole średniej i wiąże tę szkołę z życiem praktycznym.

Podział materiału na przedmioty szkolne, większa niż w szkole powszechnej wielopredmiotowość, system wreszcie nauczycieli przedmiotowych, nie zaś klasowych — wszystko to sprawia, że trudniej jest doprowadzić do syntezy program szkoły średniej niż powszechnej. Nikt też tu nie wskazał tak skutecznego środka, jakim jest nauczanie łączne w szkole powszechnej.

Dążąc do zmniejszenia wielopredmiotowości w szkole średniej, niektórzy z pisarzy pedagogicznych radzili bądź zogniskować we wszystkich latach program dokoła jednego centralnego przedmiotu, bądź też rozbić materiał nauczania na bloki pokrewnych przedmiotów i przechodzić je z młodzieżą nie równocześnie, lecz kolejno. Przy tym systemie uczniowie w danym roku szkolnym uczyliby się zawsze jednej grupy przedmiotów pokrewnych, np. w jednym roku nauk humanistycznych, w następnym matematyczno-przyrodniczych itd.

Trudno polecać któryś z tych pomysłów, każdy z nich bowiem ma poważne braki. Pierwszy jest nawrotem do zillerowskiej koncentracji. Ma on tę wadę, iż jakkolwiek przedmiot obralibyśmy za centralny, zawsze wpadniemy w sztuczność, chcąc do niego nawiązać pozostałe przedmioty.

O wiele lepszy jest taki system, przy którym wyposażamy większą ilością godzin całą grupę pokrewnych przedmiotów, resztę zaś traktujemy jako uzupełniające, rezygnując ze ścisłego powia-

zania ich z przedmiotami głównymi. Z uzasadnieniem takiego sposobu budowania programu szkoły średniej spotykamy się w wydanej swego czasu przez nasze Ministerstwo W. R. i O. P. pracy p. t.: „Program naukowy szkoły średniej”¹⁾. Uprzywilejowaną grupę przedmiotów nazwano tam *p o d s t a w ą w y c h o w a w c z ą* szkoły. Podstawa wychowawcza decyduje o kierunku wykształcenia w całej szkole. Dzięki niej szkoła średnia nabiera wyraźnego oblicza. To jest zaleta całego tego pomysłu. Nie rozwiązuje on jednak całkowicie naszego zagadnienia, doprowadzając materiał nauczania do syntezy właściwie tylko w obrębie podstawy wychowawczej. Przedmioty uzupełniające pozostają z nią w luźnym tylko związku.

Innego rodzaju zarzut trzeba postawić systemowi *b l o k ó w*, o którym wyżej była mowa. Ten znowu system, wytwarzając roczne przerwy w nauczaniu poszczególnych grup przedmiotów, zrywa ciągłość nauki szkolnej. Z tych względów nie przyjął się on też w praktyce. Spotykamy się w niej co najwyżej z dawaniem poszczególnych przedmiotów w układzie następczym, tak np. zamiast uczyć fizyki i chemii jednocześnie, można jednego roku uczyć fizyki, a drugiego chemii. W ten sposób zmniejszamy ilość równocześnie podawanych przedmiotów. Do tego samego celu zmierza również łączenie w jeden przedmiot materiału, zaczerpniętego z różnych nauk. Tak np. w naszym programie szkoły powszechnej fizyka, chemia i nauki biologiczne stanowią jeden przedmiot szkolny, nazwany nauką o przyrodzie. W programie gimnazjum rozpadł się on już na dwa przedmioty, z których jeden nazwano biologią, a drugi fizyką i chemią. Oczywiście, i te przedmioty szkolne mają charakter syntetyczny w tym sensie, że łączą w sobie wiadomości z różnych dyscyplin naukowych.

¹⁾ Warszawa, 1919 r.

11. Korelacja. Nie poprzestając na dążeniu do zmniejszenia liczby przedmiotów, nauczanych jednocześnie, pedagogowie, pracujący nad ulepszeniem szkoły średniej, starają się wiązać ze sobą poszczególne przedmioty, wyzyskując zachodzące pomiędzy nimi związki. Fakty, zagadnienia i metody różnych przedmiotów szkolnych bardzo często ząbają się o siebie, lub uzupełniają się nawzajem. W s p ó ł z a l e ż n o ś ć (korelacja), zachodząca między przedmiotami szkolnymi, pozwala wiązać je ze sobą w umysłach uczniów gęstą siecią skojarzeń i rozumowań. Korzystając w ten sposób z nąstręczających się sposobności, nauczyciele mogą w pewnym przynajmniej stopniu scalić materiał nauczania. Jak bardzo to potrzebne, tego dowodzi fakt, iż bardzo wielu wychowanków szkoły średniej nie umie zużytkować wiadomości nabytych na lekcjach jednego przedmiotu, przy rozwiązywaniu zagadnień z innego przedmiotu. Pomiedzy różnymi przedmiotami istnieją dla nich jakieś nieprzebyte przegrody. Cała ich wiedza jest jak gdyby poszufladowana.

Wiązanie przedmiotów ze sobą w szkole średniej wtedy tylko może się udać na szerszą skalę, gdy nauczyciele pracują w ścisłym ze sobą porozumieniu, według wspólnego planu. Program powinien ułatwiać tę pracę, tak układając materiał nauczania w różnych współcześnie nauczanych przedmiotach, aby one jak najbliżej współpracowały ze sobą.

Wyzyskiwanie korelacji, zachodzącej między przedmiotami, jest zatem ważnym zagadnieniem przy układaniu programu nauczania. Nie należy jednak przeceniać doniosłości tego sposobu. Na tej drodze nie podobna osiągnąć wszystkiego. Wybierzmy sobie, że ktoś począłby zszywać różnokolorowe skrawki sukna. Jeśli to będzie czynił na chybił trafił, otrzyma bezkształtny i pstrokaty łachman. Gdyby to czynił planowo i według wzoru, mógłby zrobić artystyczną ma-

katę. Podobnie się rzecz ma i z wiązaniem ze sobą przedmiotów szkolnych. Przez samo tylko zszywanie fragmentów jednego przedmiotu z fragmentami innych przedmiotów nie można osiągnąć syntezy w nauczaniu. Potrzeba jeszcze idei przewodnich, które by tą czynnością kierowały.

12. Idea scalająca. Tu dopiero dochodzimy do jądra całego naszego zagadnienia. Program szkolny wtedy dopiero może być doprowadzony do syntezy, gdy go przenika jakaś wielka myśl przewodnia. Twierdzenie to jest słuszne zarówno w stosunku do szkoły średniej, jak powszechnej. Mówiąc o ośrodkach zainteresowania w metodzie dra Decroly, mówiąc o zagadnieniach, według których jest ułożony program przy nauczaniu łącznym, dawaliśmy do zrozumienia, że wszystkie te tematy muszą być podporządkowane jakiejś idei naczelnej. Dr Decroly wyprowadzał je z idei „życia”, jak on je rozumiał. Wiedeńscy reformatory chcieli przez nie prowadzić do kultury narodowej i ogólnoludzkiej.

Tego rodzaju idei przewodniej tym bardziej potrzeba w szkole, mającej program ułożony według przedmiotów nauczania. Właśnie dlatego, że tu brak jest zagadnień centralnych, scalających całą pracę szkolną, zachodzi potrzeba przeniknięcia wszystkich przedmiotów jedną myślą przewodnią. Tylko coś wielkiego, w co się wierzy, czemu się chce służyć, może skupić w jednym ognisku wszystkie szczegóły programu, co więcej wszystkie czynniki wychowawczej pracy w szkole.

Czy można wskazać jakąś ideę, która by zawsze i wszędzie scalała program szkolny? Nie! tego właśnie uczynić niepodobna, doświadczenie bowiem uczy, że w różnych czasach, w różnych warunkach socjalnych i kulturalnych różne idee scalały program szkoły. Za czasów Stanisława Konarskiego i Komisji Edukacyjnej chodziło u nas o odrodzenie narodu i uratowanie państwa przez

wychowanie oświeconego obywatela. Neohumanieści niemieccy kierowali się ideałem pełnego i harmonijnego człowieczeństwa. Utylitaryści angielscy i amerykańscy potrafili równie gorąco przejąć się ideałem dzielnego i zaradnego businessman'a. Przykładów można by przytoczyć o wiele więcej. Czyż jednak już te nie świadczą o tym, jak różnorodne bywają ideały, scalające szkołę? I tak być musi, szkoła bowiem jest instytucją społeczną, wpłataną w proces przemian historycznych i zależną od grupy społecznej, która ją utrzymuje. Jej myśl przewodnia musi się zmieniać. Ta zmienność jest objawem życia. Przeciwnie, utrzymywanie się w ciągu stuleci tej samej idei scalającej jest zazwyczaj objawem za-
stoju.

Dochodzimy w ten sposób do wniosku, że nie ma i nie może być jakiegś uniwersalnej idei, która by scalała program szkolny. Nie znaczy to jednak, aby takiej idei nie można było znaleźć dla danej epoki i dla danego społeczeństwa. Historia poucza, co prawda, że były epoki pod tym względem bezpłodne — ale były i płodne.

Zamiast więc pytać w ogólnej formie, jaka idea scala program szkolny, należy stawiać zagadnienie zupełnie konkretne. Należy pytać: jaka jest ta idea dla naszego pokolenia? Czy ono się na nią zdobyło? Nie tu jednak miejsce na omawianie tej sprawy. Zajmiemy się nią pod koniec tej pracy w punkcie, poświęconym obecnym naszym programom szkoły ogólnokształcącej.

13. Zindywidualizowanie programu nauczania. Jak przystosować materiał nauczania do indywidualnych właściwości i potrzeb młodzieży? Tak brzmi zagadnienie, którym z kolei mamy się zająć. G. Kerschensteiner sformułował naczelną zasadę, którą się przy jego roz-
wiązywaniu będziemy kierowali. Brzmi ona jak następuje: „Jednostkę ludzką można kształcić tylko na takich dobrach kulturalnych, których struktura duchowa całkowicie lub częściowo zgadza się ze

strukturą danego stopnia rozwojowego indywidualnej formy życia”¹⁾.

Z tej formuły, nazwanej przez G. Kerschensteina podstawowym aksjomatem procesu kształcenia, wypływają dwa postulaty, dotyczące programu szkolnego. Po pierwsze, program powinien być dostosowany do wieku młodzieży; po drugie, powinien uwzględniać różnice indywidualne, zachodzące wśród rówieśników. Jak uczynić zadość tym dwu wymaganiom? Na to pytanie postaramy się obecnie odpowiedzieć. Zaczniemy przy tym od pierwszego postulatu, aby następnie dopiero zająć się drugim.

14. Przystosowanie programu do wieku uczniów. Z zagadnieniem tym spotykaliśmy się już, mówiąc o syntezie w programie szkolnym. Istotnie, była już o tym mowa, że ze względu na właściwości umysłu dzieci synteza w pierwszych czterech latach szkoły powszechnej musi być inaczej przeprowadzana, niż w wyższych klasach tej szkoły i w szkole średniej: do lat 10 — 11 nauczanie łączne, w wieku starszym systematyczna nauka według przedmiotów szkolnych.

Nie trudno zrozumieć, że i materiał nauczania musi być inaczej dobierany i układany do nauczania łącznego, inaczej zaś do nauczania według przedmiotów. Stąd konieczność dzielenia programu wykształcenia ogólnego co najmniej na dwa następujące po sobie stopnie. Pierwszy stopień przeznaczony jest dla pierwszych czterech lat nauczania. Nazywamy go zazwyczaj *propedeutycznym*. Ostatni przypada na szkołę średnią. Nazywamy go stopniem *systematycznego nauczania*. Pomiedzy tymi dwoma stopniami jest jeszcze miejsce na stadium pośrednie, przeprowadzające młodzież od nauczania propedeutycznego do systematycznego.

¹⁾ G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, Berlin, Union, wyd. 3-cie, str. 41.

Nie zawsze zachowywano te dwa stopnie przy budowaniu programu ogólnego wykształcenia. Dawniejsze programy najczęściej prowadziły kurs danego przedmiotu jednym ciągiem, nie były zatem ustopniowane.

Budowanie programu według stopni ma na celu jak najlepsze przystosowanie go do właściwości i potrzeb różnego wieku. Stopień propedeutyczny dostosowany jest do sposobu myślenia młodzieży szkolnej do lat 10 — 11. Świat w tym wieku składa się dla dziecka z zabarwionych uczuciem obrazów. Z takich też obrazów składa się program na stopniu propedeutycznym. Są to konkretne kompleksy zjawisk, czerpane ze środowiska ucznia. Niektórzy nazywają takie obrazy epizodami, a stopień programu, o którym mowa, *epizodycznym*¹⁾.

Na stopniu systematycznym względny na system naukowy pojęć biorą górę nad względami psychologicznymi. Wybór materiału i jego układ jest zupełnie odmienny, całe ujęcie przedmiotu bardziej abstrakcyjne, ciągłe i wyczerpujące.

Sądzącemu rzeczy powierzchownie mogłoby się здаwać, iż przy dwustopniowej budowie programu po przejściu jakiegoś przedmiotu w sposób propedeutyczny cofamy się wstecz, aby wszystko zaczynać od początku sposobem systematycznym. W rzeczywistości nie ma tu cofania się wstecz, lecz ciągłe posuwanie się naprzód. Kurs propedeutyczny przystosowujemy do właściwości umysłu dziecięcego nie po to, aby te właściwości utrwalić, lecz aby stworzyć najkorzystniejsze warunki dla rozwoju dziecka. Kurs ten przygotowuje do następującego po nim kursu systematycznego. Stwarza on fundament, na którym dopiero można bezpiecznie budować gmach wiedzy systematycznej. Kto zaczyna naukę systematyczną zbyt wcześnie, ten nie tylko zadaje gwałt umysłowi dziecka,

lecz również podejmuje wyjątkowo niewdzięczne zadanie.

Jak owad musi przejść wszystkie stadia swego rozwoju, zanim stanie się motylem, tak umysł dziecka musi świat przemyśleć po dziecięcemu, zanim go zacznie pojmować jak dorośli.

15. Uwzględnianie różnic indywidualnych wśród rówieśników. Z tego, co nam mówi współczesna psychologia dzieci i młodzieży, zdaje się wynikać, iż zróżnicowanie indywidualne wśród rówieśników wzrasta z wiekiem. Do lat 10 — 11 narzucają się uwadze obserwatora różnice *stopnia* inteligencji; różnice natomiast *jakościowe* nie są jeszcze wyraźne. Zarysowują się one mocniej dopiero na dwa do trzech lat przed pokwitaniem. Wśród młodzieży 10—14-letniej można już z gruba rozróżnić podstawowe struktury duchowe. Po przełomie, związanym z pokwitaniem, a więc w wieku 15—16 lat ustalają się nowe kierunki zainteresowań. Zróżnicowanie wzrasta. Z podstawowych struktur wyłania się większa ilość typów.

Za tymi etapami zróżnicowania psychicznego muszą nadążać programy szkolne, jeśli mają w dostatecznej mierze uwzględnić różnice indywidualne wśród rówieśników. Dwie tu otwierają się możliwości. Przy zachowaniu sztywnych, t. zn. jednokierunkowych dla każdej szkoły programów, wypada tworzyć równoległe klasy lub szkoły dla różnych grup młodzieży. W tym wypadku równoległe ciągi wykształcenia muszą otrzymać rozmaite programy. W systemach o bardziej elastycznych programach otwierają się inne możliwości. Rozpatrzymy je po omówieniu systemów, opartych na różnicowaniu klas.

16. Zróżnicowanie klas w szkole powszechnej. Na dwu stopniach nauczania można te systemy stosować: w szkole powszechnej i średniej. Wobec tego, że w szkole powszechnej mniej jeszcze zaznaczają się jakościowe różnice indywidualne, a bardziej ilościowe, zróżni-

¹⁾ Patrz: S. Hessen, Podstawy Pedagogiki, Nasza Księgarnia.



cowanie klas odbywa się w niej głównie według stopni inteligencji. We wszystkich krajach kulturalnych praktykuje się obecnie wydzielanie młodzieży o nie-normalnie niskim stopniu inteligencji do szkół specjalnych. O wiele nowszą i dotychczas sporną sprawą jest tworzenie w obrębie szkolnictwa powszechnego równoległych ciągów klas dla słabo uzdolnionych, średnio uzdolnionych i wybitnie uzdolnionych.

Sprawa ta jest sporna głównie dlatego, że ze względem psychologicznym, o którym mówimy, koliduje взгляд socjalny, nakazujący uczynić ze szkoły powszechnej tę instytucję wychowawczą, która s c a l a społeczeństwo, dając dzieciom, pochodzącym ze wszystkich warstw społecznych, wspólne wykształcenie i wychowanie. Im społeczeństwo jest bardziej zróżnicowane, im więcej w nim sił odśrodkowych, tym konieczniejszą rzeczą jest w nim związać wszystkich obywateli mocnymi więzami moralnymi. Do tego ma się przyczynić szkoła powszechna. Jedno z najważniejszych jej zadań polega właśnie na tem, aby w duszach obywateli wybudować wspólny fundament przekonań, przywiązań i dążeń.

Scalające zadania szkoły powszechnej wypisali na swym sztandarze zwolennicy t. zw. s z k o ł y j e d n o l i t e j. Nie będziemy tu szerzej omawiali głoszonych przez nich haseł. Choć bowiem niewątpliwie wypływają z nich konsekwencje, z bliska dotyczące programu szkolnego, to jednak właściwą ich treść stanowi ideał demokratycznego u s t r o j u szkolnego. W pracach też poświęconych zagadnieniom ustroju szkolnictwa jest najwłaściwsze miejsce do omówienia zagadnienia szkoły jednolitej.

Na tym miejscu wystarczy zaznaczyć, iż konflikt pomiędzy postulatem zróżnicowania szkoły powszechnej według stopni uzdolnienia młodzieży, a hasłem szkoły jednolitej występuje w ostrej postaci, jeżeli z niego wysnuć ten wnio-

sek, że program c a ł e j szkoły powszechnej musi być jednakowy dla wszystkich uczniów normalnych. Tak stawiają sprawę radykalni zwolennicy szkoły jednolitej. Bardziej umiarkowani jej przedstawiciele czynią pewne ustępstwo na rzecz psychologicznego postulat u zróżnicowania szkoły powszechnej. Polega ono na tym, że program w pierwszych czterech latach nauczania jest jednolity, w następnych jednak latach, dając to samo podstawowe wykształcenie wszystkim, ulega jednak pewnej redukcji w klasach, przeznaczonych dla słabszych uczniów, a pewnemu rozszerzeniu w klasach, przeznaczonych dla najzdolniejszych.

Otóż i mamy rozwiązanie, czyniące zadość obydwu postulat u m. Zróżnicowania opartego na tych zasadach poczęto próbować w niektórych szkołach Stanów Zjednoczonych od połowy wieku XIX. Na tej zasadzie zostały zorganizowane cztery wyższe klasy szkoły powszechnej w nadreńskim mieście Mannheimie w początku bieżącego stulecia. Po Wielkiej Wojnie reformatoryzy wie deńscy podzielili cztery wyższe klasy szkoły ludowej na dwa równoległe ciągi klas: jeden przeznaczony dla uczniów wolniej pracujących, drugi dla czyniących szybsze postępy¹⁾.

17. Zróżnicowanie klas w szkole średniej. W szkole średniej tego rodzaju zróżnicowanie klas szkolnych byłoby nie na miejscu. Do tych szkół bowiem powinna się dostawać tylko młodzież dobrze i wybitnie uzdolniona. Sprawa zatem wydzielania młodzieży o inteligencji podnormalnej lub słabej do osobnych klas czy szkół zupełnie tu odpada. Co najwyżej możnaby tworzyć osobne szkoły dla młodzieży wybitnie uzdolnionej. Rzeczywiście, w niektórych krajach po

¹⁾. Bliższe szczegóły w pracach B. Nawroczyńskiego: *Uczeń i Klasa*, 2-gie wyd. Książnica-Atlas; *Zasady Nauczania*, 3-cie wyd., tamże. Patrz również: J. Zylberberg, *Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal-demokratów*, Nasza Księgarnia.

wojnie podjęto próby w tym kierunku, bez większego jednak powodzenia.

Z wielką siłą natomiast narzuca się sprawa uwzględnienia *j a k o ś c i o - w y c h* różnic, zaznaczających się wśród młodzieży szkół średnich. Wiąże to się z datującym się od połowy wieku XVIII rozpadnięciem się wykształcenia średniego na różne kierunki. Dwa z tych kierunków, klasyczny i realny, walczyły ze sobą zawzięcie w ciągu XIX stulecia. Były i są próby załatwienia tego sporu drogą kompromisu. Polega on na wytworzeniu programu, mniej więcej równomiernie uwzględniającego wymagania stron obu.

Nie jest to trafne rozwiązanie. Prowadzi ono bowiem do programów, pozbawionych wyraźnego charakteru i nie uwzględniających w dostatecznej mierze różnicy kierunków i zamiłowań młodzieży szkoły średniej. Przyszły humanista nie trafia przy tym rozwiązaniu do odpowiadającego jego uzdolnieniom gimnazjum humanistycznego, przyszły matematyk czy przyrodnik — do gimnazjum matematyczno-przyrodniczego. Wszyscy oni trzymani są na wspólnej strawie duchowej, odpowiedniej chyba tylko dla osobników, do niczego wyraźnie nie uzdolnionych, nie zamiłowanych. Tacy, oczywiście, są także. Czy jednak szkoła średnia ma być do nich przede wszystkim przystosowana? To wielkie pytanie! Naszym zdaniem, o wiele lepiej zróżnicować ją od początku na dwa zasadnicze kierunki: humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy. Na wyższym piętrze, gdy młodzież ma już 15 — 16 lat życia, zróżnicowanie to dobrze jest zwiększyć.

Takie stopniami wzrastające zróżnicowanie programów szkoły średniej ma liczne zalety. Po pierwsze, pozwala ono w należyty sposób uwzględnić również stopniami wzrastające zróżnicowanie struktur duchowych wśród młodzieży szkolnej; po drugie dopuszcza do głosu wszystkie żywotne kierunki wykształcenia; po trzecie już na ławach szkoły śred-

niej przygotowuje młodzież do coraz bardziej specjalizujących się zawodów i w ten sposób czyni zadość wymaganiom życia gospodarczego.

18. Elastyczne sposoby indywidualizowania. Przechodzę do krótkiego omówienia tych sposobów indywidualizowania, które odbiegają od sztywnego programu. Można by je nazwać *e l a s t y c z n y m i*.

Pewną elastyczność do programu szkolnego wprowadza pozostawienie młodzieży wyboru między kilku przedmiotami nauczania. W tym samym kierunku zdąża przeznaczenie kilku godzin tygodniowo na t. zw. wolne studium. Uczeń obowiązany jest podczas tych godzin pracować w bibliotece, lub laboratorium szkolnym. Nauczyciel kieruje jego pracą. Przedmiot jednak swej pracy wybiera sam uczeń, kierując się swoim zamiłowaniem. W Prusach po wojnie wprowadzono takie godziny wolnego studium do trzech wyższych klas szkoły średniej w wymiarze czterech godzin tygodniowo.

W systemie daltońskim szkoła ma, co prawda, obowiązujący ją program ramowy. Nauczyciel jednak, układający zadania miesięczne, przystosowuje ten program do indywidualnych właściwości młodzieży, redukując go do minimum dla słabszych, rozszerzając dla zdolniejszych i szczególnie zamiłowanych. Poza tym zmienne jest tu tempo pracy.

Najbardziej elastyczne są programy przy systemie przedmiotowo-wyborczym. Polega on na tym, że uczeń, obierający sobie pewien kierunek studiów, obowiązany jest tylko część godzin szkolnych poświęcać na przerobienie programu, wyznaczonego mu przez szkołę. W pozostałych godzinach wolno mu dobierać sobie przedmioty według własnego uznania. Ilość przy tym godzin *w y z n a c z o n e g o* studium z roku na rok zmniejsza się, wzrasta natomiast swoboda wyboru.

System ten, bardzo rozpowszechniony w Stanach Zjednoczonych, nie przy-

jął się w Europie z paru względów. Przede wszystkim zwiększa on znacznie koszt prowadzenia szkoły; następnie, sprzyjając samodzielności młodzieży, nie zapobiega przypadkowemu dobieraniu sobie przedmiotów i częstym zmianom studiów.

System przedmiotowo-wyborczy ma u nas prawo obywatelstwa w szkołach wyższych. W szkole średniej natomiast nie daje on należytych wyników. Pewniejszy tu jest, jak się zdaje, system w zasadzie sztywny, uelastyczniony jednak przez godziny wolnego studium i przedmioty pozostawione do wyboru.

19. Program a nauczyciel. Duch humanizmu, przenikający pedagogikę współczesną, wymaga poszanowania człowieka nie tylko w uczniu, ale i w nauczycielu. Mieliśmy możność przekonać się, jak wiele czyni się za naszych czasów wysiłków, aby przystosować program do indywidualnych właściwości dziecka. Cóżby to jednak pomogło, gdyby nauczyciel jednocześnie był sprowadzony do roli biernego tylko wykonawcy tego wszystkiego, co jego władze przemyślały i uznały za słuszne? Tak było jeszcze do niedawna. Program dla nauczyciela był nakazem. Nawet sposób wykonania tego nakazu był mu z góry drobiazgowo przepisany. To uchodziło za dobrą organizację szkoły. Klasycznym przykładem jest ów minister francuski z czasów drugiego cesarstwa, który, wyciągnawszy zegarek z kieszeni, chwalił się, iż w tej chwili w tej i tej klasie wszystkich liceów Francji uczniowie tłumaczą taki a taki urywek z Cezara.

Z takim mechanizowaniem szkoły i nauczyciela zerwaliśmy, chwała Bogu, już obecnie. I słusznie! Wychowanie bowiem *c z ł o w i e k a* może się odbywać tylko przez *c z ł o w i e k a*. Człowiek w szkole jest najważniejszym czynnikiem wychowującym; ważniejszym od organizacji szkolnej, ważniejszym od programów, od już ustalonych metod. Wszystko to jest martwe, wszystko po-

zbawione ducha, gdy nauczyciel pracuje jedynie z musu, bez wiary w to, co robi, bez entuzjazmu pedagogicznego.

Nie dość jest zatem ułożyć chociażby najmądrzejszy program. Trzeba jeszcze pozyskać dla niego nauczyciela. Trzeba, aby on się do niego przekonał, aby weń wierzył. Wówczas dopiero program poczyną żyć w szkole, wytwarza w niej atmosferę moralną, realizuje się w duszach dzieci i młodzieży.

Rozumieli to wielcy reformatorzy szkolni i dlatego, nie poprzestając na tworzeniu nowych programów, starali się zawsze wychować do nich nauczycieli. Tak czynił Stanisław Konarski, Grzegorz Piramowicz, Henryk Pestalozzi.

Nowsi reformatorzy poszli jeszcze dalej. Zwiększając aktywność ucznia, zwiększyli również aktywność nauczyciela. Z p r z e k o n a n e g o w y k o n a w c y programu uczynili go jego w s p ó ł t w ó r c ą. Nigdy bowiem nauczyciel nie włoży tyle duszy w cudze dzieło, co w swoje własne. Nigdy go też nie będzie tak dobrze rozumiał.

W jaki sposób nauczyciel może być współtwórcą programu? Przede wszystkim w ten sposób, że program nie wchodzi w szczegóły. Zakreślając tylko w ogólny sposób, co w danej klasie przejść należy, ustanawia niejako ramy, które wypełnia treścią nauczyciel.

Można iść jeszcze dalej. Można podać tylko pewne myśli przewodnie, pozostawiając wypracowanie na tej podstawie właściwego programu nauczycielstwu. Tak czynił dr O. Decroly. W jego szkole obowiązywał tylko najogólniejszy schemat zagadnień (ośrodków zainteresowania). Program natomiast wypracowywało grono nauczycielskie z tygodnia na tydzień.

Największe pole pozostawiają inicjatywie nauczycielskiej te kraje, w których w ogóle nie ma przez centralną władzę szkolną przepisanych programów. Tak jest w Anglii, tak jest w Stanach Zjednoczonych A. P. Angielski

Urząd Wychowania wydał, co prawda, opracowany przez siebie program dla szkół elementarnych. Program ten nie ma jednak charakteru obowiązującego rozporządzenia. Są to jedynie „Rady, podane do rozważenia nauczycielom i innym osobom, biorącym udział w pracy publicznych szkół elementarnych”. Tak brzmi tytuł tego programu. W Stanach Zjednoczonych nie ma centralnej władzy szkolnej. Nie ma też nawet i w takiej formie podanego wszystkim szkołom Unii programu. Zastępuje go bogata literatura pedagogiczna, poświęcona sprawie tworzenia programów. Zastępuje ją go uchwały i wydawnictwa cieszących się autorytetem komitetów fachowców. Reszta jest sprawą inicjatywy stanowych i samorządowych władz szkolnych, oraz w dużym stopniu nauczycielstwa.

Jeden jeszcze wzgląd przemawia za udziałem nauczycielstwa w tworzeniu programu szkolnego. Jest nim dążność do wiązania szkoły z otaczającym ją życiem. Zbliżenie szkoły do życia — to przecież jedno z naczelných haseł współczesnej szkoły pracy.

Otóż, chcąc to hasło urzeczywistnić w dziedzinie programu, trzeba doń czerpać materiał z otoczenia dzieci, uwzględniając odrębności lokalne tego otoczenia. Tego zadania nie może spełnić program, opracowany w centrali. Jeden program dla całego państwa, choćby najlepiej opracowany, zawsze będzie daleki od kulturalnego i przyrodniczego środowiska szkoły, zawsze będzie pozbawiony miejscowego kolorytu. A tymczasem w świecie pedagogicznym coraz wyraźniej toruje sobie drogę ta myśl, że całe wielkie drzewo wykształcenia powinno wyrastać z macierzystej gleby. W bardzo ciekawy sposób ta myśl zaznaczyła się w faszystowskiej reformie szkolnej. Z dążeniami centralistycznymi potrafiłno we współczesnych Włoszech pogodzić dość daleko posuniętą swobodę nauczyciela. Zapewniono mu ją właśnie po to, aby mógł on oprzeć nauczanie na dorobku regionalnej kultury.

Obydwie tendencje, centralistyczna i regionalna, dają się zatem pogodzić w jednym programie szkolnym. Program taki jednak musi być wspólnym tworem dwu czynników. Jednym z nich będzie centralna władza szkolna, drugim nauczycielstwo, wżyte w miejscowe środowisko. Pierwsza ustala to, czego wymaga interes ogólnopństwowy. Nauczycielstwo powołane jest do wypełnienia ogólnych ram programu materiałem czerpanym z otoczenia szkoły. Przy tym im młodsze dzieci, tym ciśniejszy musi być krąg życia, z którego się czerpie.

Pięknym przykładem wypracowanego na tej zasadzie programu jest przytaczany już powyżej „Projekt planów pracy dla nauczania łącznego w czterech latach szkoły ludowej miasta Wiednia”.

20. Podstawy obecnych programów w Polsce: charakter wychowawczy. „Celem szkoły jest wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej. Zmierząc do osiągnięcia tego celu naczelnego — społeczno-obywatelskiego przygotowania swych wychowanków, szkoła musi wszechstronnie rozwijać ich osobowość przez urabianie w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej. Działanie w tym kierunku tylko wtedy będzie skuteczne, kiedy zbudzi i wyrobi w młodzieży swoiste siły i dążenia, skierowane ku własnemu rozwojowi”.

Takie sformułowanie celów szkoły umieściło Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na czele Programu Nauki w publicznych szkołach powszechnych i w gimnazjach państwowych¹⁾. Sformułowanie trafne. Łączny

¹⁾ Część Wstępna, str. VII. — Cytując Część Wstępną, podaną w niezmienionej postaci na czele obydwu Programów, będziemy je oznaczali skrótem *Pr.* Właściwy Program Nauki w publicznych szkołach powszechnych oznaczmy literami *Pr. Pow.* Wyjątki z Programu Nauki w Gimnazjach państwowych będziemy przytaczali pod literami *Pr. G.*

bowiem cele społeczno-obywatelskie z troską o rozwój osobowości wychowanków. Zupełnie zrozumiałą jest przy tym rzeczą, że cele społeczno-obywatelskie szkoły u nas wysunięto na pierwszy plan, uznano za naczelne. Tego wymaga sytuacja, w której żyjemy. Współczesny Polak w miarę sił swoich powinien się przyczyniać do budowania odzyskanego państwa. Jest to największe zadanie całego naszego narodu od czasu, kiedy niepodległość z ideału stała się rzeczywistością. Jest ono tak wielkie, że jedno pokolenie podołać mu nie będzie mogło. Jego ciężar musi być rozłożony na szereg pokoleń następnych. Wszystkie one mają pomnażać dobro Rzeczypospolitej, żyć, pracować i walczyć dla jej potęgi i chwały. Dlatego to naczelnym celem szkoły w Polsce jest, musi być „wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej”.

Ta myśl przenika wszystkie nasze programy, nadając im charakter wybitnie wychowawczy. Chcąc wychować dobrego obywatela państwa, nie wystarczy działać na umysł wychowanek. Trzeba sięgać głębiej do jego świata moralnego. Wyraźnie to zaznaczono w Programach. „Podłożem całej pracy szkoły”, czytamy we wstępie do nich, „winna być wiara w potęgę czynnika moralnego, mocą którego jednostka sama może się przetwarzać i wydobywać ze siebie utajone i nieznanne siły. Szkoła winna rozwijać te siły i pielęgnować nieprzemijające wartości etyczne, kierujące nimi i górujące nad zmiennym biegiem życia, grą interesów i namiętności”¹⁾.

„Szkoła kładzie nacisk na wyrobienie wytrwałości, hartu i zdolności pokonywania trudności i otacza szczególną pieczę wychowanie fizyczne młodzieży”²⁾.

21. Wybór materiału w programach polskich i tendencje ogólne. Ta sa-

ma myśl kierowała wyborem materiału. Twórcy Programów wysnuli z niej przede wszystkim tę konsekwencję, iż szkoła nasza ma się opierać w pierwszym rzędzie „na kulturze Polski, jako na dziedzinie tworzenia własnych, nowych wartości, promieniujących w ludzkość, oraz dziedzinie samoistnego przetwarzania wartości ogólnoludzkich”¹⁾.

Drugą konsekwencją było zbliżenie szkoły do t e r a ź n i e j s z o ś c i polskiej. Gdy dawniejsze programy, z nadto tkwiąc w przeszłości, na ogół miały charakter retrospektywny, program obecny w śmiały i pomysłowy sposób zbliżył się do tego, co aktualne. Nie zrywając z tradycją historyczną, jak to uczynili bolszewicy, przeniósł on centrum zainteresowań młodzieży z tego, co było, na to, co jest, co będzie. Został u w s p ó ł c z e ś n i o n y.

Myśl ta została wyrażona w Części Wstępnej do Programów w następujący sposób: „Wprowadzając, odpowiednio do rozwoju umysłowego uczniów, pierwiastek przeszłości, dobrano jednak materiał nauczania tak, aby jego opanowanie pozwoliło młodzieży, w sposób dostępny dla wieku, zrozumieć przede wszystkim w s p ó ł c z e s n e ż y c i e P a ń s t w a P o l s k i e g o. Ponieważ zaś na to życie wybitny wpływ wywierają c z y n n i k i g o s p o d a r c z e, dobrano tak materiał nauczania, aby dać uczniowi możliwość zrozumienia doniosłości tych czynników”²⁾.

Jak stąd widać, z otaczającej nas rzeczywistości dwie sprawy zostały szczególnie uwzględnione w programach: w y m a g a n i a ż y c i a p a ń s t w o w e g o i s t o s u n k i g o s p o d a r c z e. Zaczniemy od pierwszych.

22. Kierunek państwowy. Nauka o współczesnym państwie polskim powtarza się w Programach naszej szkoły ogólnokształcącej trzy razy. Po raz

1) Pr., str. VII.

2) Pr., str. VIII.

1) Pr., str. VII.

2) Pr., str. XXIII.

pierwszy występuje ona w VII klasie szkoły powszechnej, po raz drugi w IV klasie gimnazjum, po raz trzeci w liceum. W ten sposób każdy z tych trzech stopni szkoły ogólnokształcącej zamyka się nauką o państwie. Przedmiot ten, koronując niejako program każdej z tych trzech szkół, jest ostatnim pouczeniem, ostatnią wskazówką, którą uczeń otrzymuje, opuszczając jej mury. Rzecz jasna, iż program dla każdego z tych trzech poziomów został inaczej pomyślany. Im uczeń starszy, im więcej umie, tym bardziej rozszerza się i pogłębia nauka o państwie, tym bardziej łączy się z nauką o kulturze polskiej, o życiu gospodarczym.

Ale to jeszcze nie wszystko. Państwo współczesne nie jest w naszych programach tylko osobnym przedmiotem nauczania. Jest ono również przewodnim motywem, snującym się przez inne przedmioty oraz przez program wychowawczy szkoły. Wśród tematów ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu, przewidzianych dla I klasy szkoły powszechnej, znajdujemy: „Uroczystości organizowane przez szkołę, a w związku z tym godło państwa (orzeł), portrety Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego”. W następnych klasach tego rodzaju oddziaływań nie tylko już na umysł, ale i na serce jest coraz więcej. Wszystkie one zmierzają do tego, aby w młodym pokoleniu zaszczepić cześć dla godeł i reprezentantów państwa, poszanowanie praw, posłuszeństwo dla władzy, świadomość obowiązków obywatelskich, gotowość do ofiarnej służby dla państwa.

23. Kierunek gospodarczy. Cały ten program wychowania państwowego łączy się ściśle z wprowadzeniem młodzieży w stosunki gospodarcze. Posłuchajmy, co o tym powiedziano w Części Wstępnej Programów: „Wyrabiając świadomy stosunek do spraw społecznych i państwowych, szkoła daje wydatne miejsce tak ważnym w epoce współczesnej sprawom gospodarczym oraz

przygotowaniu do życia praktycznego”¹⁾.

Analiza Programów wykazuje, iż Ministerstwo zrealizowało w ten sposób sformułowane zamierzenie nader szczęśliwie. W szczególności należy to powiedzieć o programie szkoły powszechnej. Gdy dawniejszym programom zarzucano, iż są nazbyt książkowe, nazbyt literackie, że są tak pomyślane, jak gdyby kształcić miały konsumentów, nie zaś producentów²⁾, obecnym nie da się tego zarzucić. Zagadnieniom życia gospodarczego udzielono w nich dużo miejsca. W klasie VII szkoły powszechnej na lekcjach geografii ma być mowa o „życiu gospodarczym Polski ze szczególnym uwzględnieniem najbliższej okolicy”. W wyniku nauczania młodzież, opuszczająca szkołę powszechną, ma z niej wynieść „znajomość krain geograficznych Polski, głównych stosunków ludnościowych, warunków i stanu rolnictwa, górnictwa i przemysłu, rodzajów komunikacji i ich znaczenia dla życia gospodarczego. Zrozumienie gospodarczego znaczenia Śląska i morza dla Polski. Bliższą znajomość życia gospodarczego własnej okolicy, jego potrzeb i możliwości rozwoju. Zrozumienie znaczenia umiejętnej gospodarki jednostki i zespołu dla ogólnego dobrobytu i potęgi państwa. Umiejętność czytania najczęściej spotykanych wykresów, posługiwania się mapami gospodarczymi i przystępnymi materiałami statystycznymi”³⁾.

Tyle ma uczeń szkoły powszechnej wynieść z ostatniej klasy wiadomości o życiu gospodarczym Polski. Znowu jednak sprawa tym się nie wyczerpuje. Ona się tylko tym ma kończyć w szkole powszechnej. Przygotowywanie jednak ucznia do tego, żeby te rzeczy należyście rozumiał, ma się zaczynać od

1) Pr., str. VIII.

2) Patrz: Władysław Grabski, Kultura wsi i nauczanie powszechne, Zagadnienia polskiej polityki ekonomicznej, Nr. 3. — Tenże, Wychowanie gospodarcze społeczeństwa, tamże, Nr. 4, Warszawa, F. Hoesick 1929.

3) Pr. Pow., str. 217.

pierwszego roku nauczania i nie na jednym przedmiocie, ale na wszystkich przedmiotach. Cały bowiem program szkoły powszechnej został zbliżony do życia praktycznego. Przytaczam kilka przykładów.

Program arytmetyki na klasę V-tą szkoły powszechnej przewiduje: „Stosowanie nabytych umiejętności do zagadnień w szczególności z zakresu życia praktycznego. Tabelki statystyczne. Rachunki za towar. Spisy inwentarzowe (np. w sklepiu szkolnym). Książka kasowa”¹⁾. Nauka o przyrodzie martwej zaczyna się w tejże klasie „od rozważenia elementarnych zjawisk cieplnych. Chwila rozpoczęcia nauki przypada na czas przełomowy między jesienią a zimą, gdy uczniowie są świadkami głębokich przeobrażeń w otaczającej przyrodzie i w gospodarce człowieka”. Centralnym tematem obserwacji, pogadek i ćwiczeń staje się budowa pieca i proces spalania, zachodzący w piecu²⁾. Program osobnego przedmiotu, zatytułowanego: „Zajęcia praktyczne” — przewiduje: zajęcia rękodzielnicze, zajęcia gospodarcze i hodowlane dla chłopców i dziewcząt³⁾.

Jak stąd widać, program szkoły powszechnej został nie tylko uwspółcześniony, lecz również upraktyczniony. Ta sama tendencja przejawia się również w programie gimnazjum, choć tutaj nie mogła ona zrealizować się w takiej pełni ze względu na coraz większe wymagania przedmiotów teoretycznych.

24. Ilość materiału. W parze z upraktycznieniem programów przyszła redukcja materiału nauczania. Ilość wiadomości teoretycznych została zmniejszona. Pewnej redukcji uległa również ilość przedmiotów w szkole powszechnej. W dawniejszym programie ilość przedmiotów, nauczanych jednocześnie, dochodziła w szkole powszechnej do 11.

Obecnie dochodzi ona do 10. Odpadł nowożytny język obcy. Nauka jego rozpoczyna się obecnie dopiero w I klasie gimnazjum.

Gorzej się sprawa przedstawia z wielopredmiotowością w gimnazjum. Tutaj redukcja jest tylko pozorna. Polega ona na tym, że liczba przedmiotów o b o w i ą z k o y c h w jednej klasie nie przekracza 11, gdy dawniej dochodziła do 13 w gimnazjum humanistycznym. Cóż stąd, kiedy wśród przedmiotów nadobowiązkowych znalazł się nie tylko drugi nowożytny język obcy, lecz również rysunek i śpiew. Gdy uczeń dobierze sobie przynajmniej ostatnie dwa, tak ważne dla ogólnego wykształcenia, przedmioty, już wielopredmiotowość w gimnazjum przy obecnych programach będzie większa, niż była dotychczas. To zatem zagadnienie nie zostało w gimnazjum pomyślnie rozwiązane.

25. Zagadnienie syntezy w obecnych programach. Przechodzę do sprawy syntezy w obecnych programach nauczania.

W Programie szkoły powszechnej podział na przedmioty występuje od pierwszej klasy. Zasada zatem nauczania łącznego nie została przeprowadzona w całej czystości. Pewien krok jednak w tym kierunku został zrobiony. Język polski w pierwszym i drugim roku nauczania jest przedmiotem syntetycznym. W jego programie zawarte są nie tylko ćwiczenia w mówieniu, czytaniu i pisaniu, nie tylko elementarne wiadomości o języku, lecz również tematy z dziedziny historii, geografii i przyrodoznawstwa. Od tego pnia z biegiem lat szkolnych odszczepiają się kolejno różne przedmioty: w klasie III i IV geografia, jeszcze na tym poziomie złączona z nauką o przyrodzie; w klasie V historia. W piątej również klasie następuje rozszczepienie się geografii i nauki o przyrodzie na osobne przedmioty.

Jak stąd widać, nauczanie łączne zostało urzeczywistnione, ale częściowo. Obejmuje ono w pierwszym i drugim

¹⁾ Pr. Pow., str. 135.

²⁾ Pr. Pow., str. 134.

³⁾ Pr. Pow., str. 17, 39—40, 67—68, 98—99, 143—146, 189—192, 221—235.

roku nauczania następujące przedmioty: język polski, historię, geografę i naukę o przyrodzie żywej i martwej. Dołączeniu innych przedmiotów do tej grupy sprzyja ta okoliczność, że wszystkie one, lub prawie wszystkie znajdują się w rękach jednej siły nauczycielskiej. Dodane do Programu szkoły powszechnej Uwagi ogólne o organizacji pracy w klasie I zalecają takie łączenie zajęć z różnych przedmiotów. Co więcej, wyraźnie tam powiedziano, iż „rozgraniczenie przedmiotów nauki szkolnej winno być dalekie od rygoryzmu i sztywności”¹⁾. Wszystko to doprowadza nas do wniosku, iż Program szkoły powszechnej, nie narzucając wszystkim nauczycielom nauczania łącznego, umożliwia je jednak w pierwszych latach nauczania, a nawet w oględnej formie ułatwia.

W dalszych latach nauczania poczynają coraz silniej występować trudności, związane z wielopredmiotowością. W wyższych klasach szkoły powszechnej nie są one jeszcze zbyt wielkie. Nic dziwnego; znajdujemy się tu na poziomie, na którym nie walczą jeszcze ze sobą różne kierunki wykształcenia.

Inaczej w szkole średniej. Tu wybór kierunku wykształcenia po prostu narzuca się każdemu twórcy programu. Na co się zdecydowało nasze Ministerstwo? Nie poszło ono ani w kierunku realnym, ani klasycznym, lecz obrało drogę pośrednią. Przedłużając myśli przewodnie szkoły powszechnej w ogromnej większości przedmiotów, dodało do nich łacinę.

Starałem się wyżej wykazać, że rozwiązanie takie nie jest korzystne. Nie doprowadza ono mianowicie do programu o wyraźnym obliczu, o zwartej budowie wewnętrznej. Program naszego gimnazjum potwierdza, jak sędzę, tę tezę. Nie jest on ani dość humanistyczny, ani dość realny. Przedmioty, składające się na przedłużenie szkoły powszechnej, nie wiążą się w naturalny sposób z łaciną. Czteroletnia nauka łaciny nie zdąży

wywrzeć głębszego wpływu kształcącego. Może mieć co najwyżej utylitarne znaczenie, ułatwiając rozumienie terminologii naukowej, o ile ona nie jest pochodzenia greckiego, i dalsze studia.

Wykazując te wady Programu gimnazjum, trzeba jednak zaznaczyć, że Ministerstwo przy jego opracowywaniu było skrupowane artykułem 21 Ustawy o ustroju szkolnictwa, który stanowi: „Gimnazjum jest pod względem programowym w zasadzie jednolite i obejmuje naukę języka łacińskiego. Minister W. R. i O. P. może jednak tworzyć gimnazja bez nauki języka łacińskiego”.

Przesądzona w ten sposób zasada jednolitości zaciążyła na programie gimnazjum. Na szczęście odstępstwo od niej jest dozwolone. Gdyby Ministerstwo z tego skorzystało, otworzyłaby się droga do różnicowania gimnazjum na dwa typy. Wówczas o wiele łatwiej dałoby się rozwiązać sprawę powiązania przedmiotów w programie gimnazjalnym. W obecnym stanie rzeczy różnicowanie szkoły średniej na kilka typów ma nastąpić dopiero w dwuletnim liceum ogólnokształcącym.

Jeżeli pomimo zaznaczonych braków program gimnazjum nie rozsypuje się jednak na części, należy to przypisać oddziaływaniu zupełnie innego momentu. Stanowi go scalająca zarówno ten program, jak program szkoły powszechnej, idea państwowa. Z tej idei Ministerstwo uczyniło jakby ognisko, skupiające wszystkie nie tylko dydaktyczne, ale i wychowawcze oddziaływania szkoły. W tym też kierunku idzie jego zalecenie: „Wszystkie dziedziny działania szkoły jednoczyć się winny w wytwarzaniu u młodzieży czynnego i możliwie twórczego stosunku do państwa”¹⁾.

26. Zindywidualizowanie w obecnych programach. Z poruszonymi przed chwilą zagadnieniami ściśle się łączy sprawa uwzględniania indywidualnych właściwości i potrzeb młodzieży. Że twórcy programów brali ją pod uwagę,

1) Pr. Pow., str. 25.

1) Pr., str. VIII.

o tym świadczą następujące słowa: „Zarówno treść jak i sposoby nauczania winny być dostosowane do jakości i zakresu sił duchowych ucznia. Należy więc nauczanie dostosować do charakterystycznych właściwości młodzieży w odpowiednich fazach rozwojowych. Ponadto należy w miarę możliwości uwzględniać różnice między poszczególnymi osobnikami w obrębie tej samej fazy rozwoju psychicznego, a więc stosować zasadę indywidualizowania w znaczeniu ściślej-szym”¹⁾).

Dwie sprawy rozróżniło w ten sposób Ministerstwo: dostosowywanie programu do wieku młodzieży, oraz uwzględnianie różnic indywidualnych wśród rówieśników. Musimy się zastanowić, w jakim stopniu programy czynią zadość obydwu tym postulatam pedagogicznym.

Z rozwiązania pierwszej sprawy można być całkowicie zadowolonym. W naszych bowiem Programach bardzo pomysłowo i ładnie przeprowadzono tę zasadę, iż przedmioty nauczania rozpoczynają się od kursu propedeutycznego, po czym dopiero, gdy młodzież jest już starsza, następuje kurs systematyczny. Pomiędzy tymi dwoma stopniami w wielu przedmiotach można odnaleźć stadium pośrednie, ułatwiające młodzieży przejście od pierwszego sposobu traktowania przedmiotu do drugiego.

W ten sposób skomponowany jest np. program historii. W klasie V i VI szkoły powszechnej składa się on z ułożonych w porządku chronologicznym obrazów z historii Polski, ma zatem charakter propedeutyczny. Jeszcze w I klasie gimnazjum na kurs historii składają się „obrazy”, tym razem czerpane z życia starożytnego Wschodu, dziejów starożytnej Grecji, Rzymu i wczesnego średniowiecza. W kursie klasy II stopniowo przechodzi się od „obrazów” do „zagadnień”²⁾. W klasach III i IV kurs historii staje się coraz

bardziej systematyczny; tym bardziej musi mieć taki charakter w liceum ogólnokształcącym.

O wiele mniej zadowala sposób rozwiązania drugiej sprawy. Zróżnicowanie bowiem szkoły średniej na różne kierunki wykształcenia przychodzi zbyt późno i trwa zbyt krótko. Jak już wiemy, w naszym obecnym systemie szkolnym jednolity jest nie tylko program całej szkoły powszechnej, co, oczywiście, nie może budzić zastrzeżeń, lecz również czteroletniego gimnazjum. Dopiero liceum ogólnokształcące ma dzielić się na kilka równoległych wydziałów. Do ukończonych zatem 16 lat życia młodzież w obrębie szkolnictwa ogólnokształcącego nie ma możliwości wybrania sobie szkoły, odpowiadającej budzącym się często o kilka lat wcześniej uzdolnieniom i zamiłowaniom.

Dziesięć lat jednakowego dla wszystkich programu — to stanowczo za długo!

Możność dobierania sobie nadobowiązkowych przedmiotów przy 30 godzinach tygodniowo sztywnego programu i zupełnym braku godzin wolnego studium nie zaradza złemu, zawiera w sobie natomiast niebezpieczeństwo przeciążenia młodzieży nadmierną ilością godzin i przedmiotów szkolnych.

27. Czynniki regionalny. Pozostały do omówienia dwie, sprzężone ze sobą, sprawy. Pierwszą z nich jest czynnik lokalny i regionalny w programach; drugą — rola, wyznaczona przez program nauczycielowi.

Zaczynamy od pierwszej. Ministerstwo poświęciło jej następujący ustęp w Części Wstępnej Programów: „Szkoła rozwija swą działalność w pewnym środowisku, nie może więc być obojętna na jego wpływy. Jednym z podstawowych zadań szkoły jest poznanie więzi, łączących wychowanka ze środowiskiem, wnikanie w strukturę środowiska i jego dorobek kulturalny. Wykorzystując wartości dodatnie, które nastroją środowisko, a przeciwdziałając jego wpływom ujemnym przysposobi szkoła

1) Pr., str. XXVI.

2) Pr., str. XXVI.

powierzoną jej młodzież do przyszłej pracy nad podnoszeniem środowiska na wyższy poziom kulturalny" ¹⁾).

Szersze rozwinięcie tych zasadniczych myśli znajdujemy w programach poszczególnych przedmiotów. Tak np. w uwagach metodycznych o nauczaniu historii znajduje się ustęp zatytułowany: „Czynnik lokalny i regionalny”. Czytamy tam: „Rozwinięcie elementu lokalnego w nauczaniu historii wymaga bardzo wydatnego zastosowania pogłębionej, w szczególności oparcia się na znajomości bliskich obiektów, ciekawych pod względem historycznym. Uczniowie winni poznać dokładnie miejscowe zabytki, związane z epoką, o której się uczą. W związku z poszczególnymi punktami uczniowie winni się dokładniej zaznajomić z przeszłością miejscowości, w której szkoła się znajduje. Szkoła warszawska np. wybierze inne punkty materiału do rozwinięcia, niż szkoła wiejska, oddalona od środków kulturalnych. Oprócz wiadomości z dziejów danej miejscowości, należy również wprowadzić w nauczanie bliższe wiadomości z przeszłości regionu, w którym szkoła się znajduje. Wszędzie, gdzie odrębność regionu nie występuje dość wyraźnie, tematem może być historyczna d z i e l n i c a, np. Pomorze, Podlasie. Nauczyciel winien tutaj oprzeć się na bardzo posuniętych w ostatnich czasach badaniach regionalnych i coraz liczniejszych wydawnictwach monograficznych. Tematy lokalne i regionalne dają bardzo dużo sposobności do samodzielnego wnioskowania uczniów” ²⁾).

Wszystko to świadczy o tym, że Ministerstwo zdawało sobie sprawę z doniosłości czynników lokalnych i regionalnych w programie nauczania. Zupełnie też słusznie powołało ono nauczycieli do „wnikania w strukturę środowiska i jego dorobek kulturalny”, oraz do wykorzystywania wartości dodatnich środowiska w nauczaniu.

28. Rola nauczyciela. Czy nauczyciel otrzymał niezbędną do wywiązania się z tego zadania swobodę ruchów? Na pytanie to można odpowiedzieć twierdząco, choć jednocześnie trzeba stwierdzić, że programy nasze pod tym względem bynajmniej nie należą do liberalnych. Już sam fakt, że obowiązują nie tylko w szkołach publicznych i państwowych, lecz również prywatnych, świadczy o tym, że tendencją ich jest nie tyle popierać inicjatywę pedagogiczną, co ujednolajniać nauczanie na obszarze całego państwa. Programy nasze są sztywne, a przy tym dość drobiazgowo. Doza swobody, przyznana w nich nauczycielowi, składa się z dwu niejako porcji. Po pierwsze, „program, określając ogólne ramy metodyczne, pozostawia nauczycielowi w pewnym zakresie swobodę wyboru metody nauczania” ¹⁾; po drugie, w materiale nauczania, podanym w programie, rozróżniono „składniki ustalone, nie dopuszczające zmian, oraz inne, ujęte elastyczniej, które trzeba dostosować do warunków pracy” ²⁾. W tej to części programów zostawiono miejsce dla inicjatywy nauczyciela. Wyjaśniając, ku czemu ma on ją skierować, program wylicza następujące zadania: „uwzględnienie warunków wsi i miasta, czerpanie materiału ze środowiska bliższego i dalszego, uwzględnianie właściwości regionu, dobór odpowiednich aktualnych zdarzeń, przeżyć młodzieży, wypełnienie w niektórych przedmiotach ram ogólnych lub przykładowych materiałem szczegółowym, dobór odpowiednich zadań i ćwiczeń, lektury, materiału ilustracyjnego itd., a niekiedy nawet wybór między zasadniczymi wariantami pracy (zajęcia praktyczne)” ³⁾.

Część Wstępna Programów zamyka się następującą ważną wskazówką: „Nauczyciel powinien sobie dokładnie zdawać sprawę z tego, w jakim zakresie materiał i tok nauczania jego przedmio-

¹⁾ Pr., str. XXII.

²⁾ Pr. Pow., str. 294—295.

¹⁾ Pr., str. XXVI.

²⁾ Pr., str. XXIX.

³⁾ Pr., str. XXIX.

tu zostały w programie ustalone, w jakim zaś pozostawiono mu swobodę, a więc możliwość rozwinięcia twórczości, stanowiącej jego prawo i obowiązek ¹⁾).

Uznając w ten sposób twórczość w dziedzinie programu za „prawo i obowiązek” nauczyciela, Ministerstwo wytknęło granice, wśród których ona może się rozwijać. Postawienie sprawy w zasadzie trafne. Można mieć wątpliwości, czy granice te nie są zbyt ciasne, można życzyć sobie, aby one się w przyszłości rozszerzyły; samo jednak postawienie sprawy, w obecnych zwłaszcza warunkach, trzeba uznać za słuszne.

W naszej Rzeczypospolitej, zrastającej się w organicznie złączoną całość z trzech byłych zaborów, w programie szkoły ogólnokształcącej musi być trzon wspólny, a więc i obowiązujący. Dopiero poza nim jest miejsce na różnorodność, będącą wynikiem twórczości poszczególnych nauczycieli.

Im dalej posunie się proces zrastania moralnego Polski, im bardziej wzrośnie kultura środowisk lokalnych i regionalnych, im wyższy będzie poziom nauczycielstwa, tym pomyślniejsze wytworzą się warunki dla zwiększenia się w naszych programach sfery swobody i dla zmniejszenia się bardzo obecnie rozległej dziedziny przepisu.

29. Ocena ogólna obecnych programów polskich. Na tym kończymy przegląd podstawowych założeń naszych obecnych programów. Staraliśmy się wyjaśnić, jakie są te założenia. Nie porzyskając na tym, poddaliśmy je krytyce. Uwydatniając zalety, nie pominęliśmy i wad. Czytelnik ma prawo zapytać nas obecnie, jaki stąd sąd wypływa o całości naszych programów? Odpowiadam: niewątpliwie dodatni. Zwłaszcza program szkoły powszechnej, w porównaniu z tym, co było, stanowi ogromny krok naprzód. Za mniej udatny uważam program gimnazjum. Ale też i trudności w tym wypadku były dużo większe.

Dwie rzeczy w obydwu Programach

zasługują na szczególne podniesienie: przepełnienie całej szkoły ideą państwową, oraz zbliżenie jej do życia gospodarczego. Obydwie te idee są zdrowe, zaś sposób ich przeprowadzenia stanowczy, a zarazem pełen umiaru.

Idea państwowa w programach współczesnych nie jest nowością. Znajdujemy ją i w programach bolszewickich, i w reformie faszystowskiej, i u niemieckich pedagogów z obozu narodowo-socjalistycznego. Gdy jednak, pomimo różnic, dzielących komunizm od nacjonalizmu, występuje ona we wszystkich tych wypadkach w postaci skrajnej i agresywnej, w naszych programach służba dla własnego państwa pojęta jest jako „stałe torowanie drogi ku wyższym formom współżycia społecznego i nowym wartościom kulturalnym, obrona dóbr duchowych i materialnych, oraz przyczynianie się do postępu i szczęścia całej ludzkości” ¹⁾).

Z tym samym umiarkowaniem, z tym samym dążeniem do zharmonizowania w wychowaniu wszystkich momentów kształcących spotykamy się również, gdy chodzi o gospodarcze nastawienie Programów. W przeciwieństwie do programów bolszewickich, uzależniających kulturę duchową od materialnej, a skutkiem tego wpadających w skrajny utylitaryzm, nasze Programy, zapewniając „wydatne miejsce tak ważnym w epoce współczesnej sprawom gospodarczym oraz przygotowaniu do życia praktycznego, nie zajmują przy tym stanowiska jednostronnie utylitarne i nie odsuwają na plan dalszy czynników duchowych, ale łączą je z praktyką życia codziennego. z rzetelnie wykonywaną pracą na każdym odcinku społecznym” ²⁾).

Ten umiar, ta kultura w sposobie traktowania spraw, wzbudzających największe namietności w świecie współczesnym, zapewniają dziełu naszego Ministerstwa poczesne miejsce wśród reformatorskich programów naszych czasów.

¹⁾ Pr., str. VIII.

²⁾ Pr., str. VIII.

¹⁾ Pr., str. XXIX.

UZUPEŁNIENIE

30. Wyjaśnienie. Już po wydrukowaniu niniejszej pracy ukazały się w 1936 r. „Programy Nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia”, a w 1937 r. pojawił się „Program Nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania”. Dopiero po pojawieniu się tych wydawnictw Ministerstwa W. R. i O. P. możemy powiedzieć, że program szkół ogólnokształcących mamy już w komplecie. Nie mogąc nic już zmienić w powyższym tekście mej pracy ze względów technicznych, dodaję do niego niniejsze Uzupełnienie. Postaram się omówić w nim trzy ostatnie tomiki „Programu Nauki” w zakładach ogólnokształcących. Zacznę przy tym od Programów szkół powszechnej pierwszego i drugiego stopnia, te bowiem programy, rozważając rzecz systematycznie, należało by położyć na początku wszystkich programów szkolnych, — a następnie dopiero zajmę się Programem liceum ogólnokształcącego, zakończającym całą budowę programową w obrębie szkolnictwa ogólnokształcącego.

31. Szkoła niżej zorganizowana na widowni. Szkoła powszechna pierwszego stopnia o 1—2 siłach nauczycielskich to u nas niemal wyłącznie szkoła wiejska. Wsi również w ogromnej większości wypadków służy szkoła powszechna drugiego stopnia, rozporządzająca 3—4 siłami nauczycielskimi. Według danych statystycznych z roku szk. 1935/6 w miastach 98,6% dzieci uczyło się w szkołach powszechnych trzeciego stopnia, a tylko 1,4% w szkołach niżej zorganizowanych. Na wsi natomiast zaledwie 24% dzieci było zapisanych do szkół powszechnych trzeciego stopnia, 24% — do szkół drugiego stopnia i około 52% do szkół pierwszego stopnia. Z gruba ujmując te stosunki, można powiedzieć, że nasza młodzież miejska uczy się już obecnie w szkołach najwyższego stopnia organizacyjnego, natomiast około 3/4 młodzieży wiejskiej kształci się w szkołach

średniego i niższego stopnia organizacyjnego.

Czy można wobec tego uważać szkoły pierwszego i drugiego stopnia za znajdujące się w zaniku? Czy wolno całą uwagę skupiać na szkołach trzeciego stopnia, jako szkołach przyszłości? Tak skłonni byli zapatrywać się na te sprawy niektórzy działacze szkolni jeszcze przed kilku laty. Dzisiaj po srogich doświadczeniach, które zgutował nam kryzys szkoły powszechnej, nauczyliśmy się dużo trzeźwiej oceniać nasze możliwości rozwojowe. Zdajemy sobie też dużo lepiej sprawę z tego, że szkoła powszechna niżej zorganizowana kształci i przez długi jeszcze czas będzie kształciła ogromne masy młodzieży wiejskiej, że więc posiada ona i posiadać będzie olbrzymie znaczenie dla kultury wsi naszej. Pracując zaś w warunkach swoistych, domaga się tego, aby jej poświęcili baczniejszą uwagę nie tylko działacze społeczni i polityczni, pracujący nad podźwignięciem wsi polskiej, lecz również pedagogowie.

Zainteresowanie się światem pedagogicznego szkółką wiejską powinno by być tym większe, że leży ona niejako na tym szlaku, ku któremu coraz wyraźniej poczyną się od pewnego czasu kierować myśl pedagogiczna. Gdzie większa sposobność do obcowania z przyrodą, do opierania programu na właściwościach regionalnych, — jeżeli nie w szkółce wiejskiej? Gdzie cisza, prostota stosunków i większa sposobność do skierowania wpływów wychowawczych nie tylko na każde dziecko z osobna, ale i na jego środowisko domowe, jeżeli nie na wsi? Co więcej, w szkółce wiejskiej — i to właśnie niżej zorganizowanej, zachodzi konieczność uczenia dwu, trzech i czterech roczników jednocześnie w jednej izbie szkolnej, co znowu prowadzi do stosowania obok zajęć głośnych tzw. „nauki cichej”. Do niedawna te warunki organizacyjne małych szkółek, te swoiste metody ich pracy uchodziły za zło koniecz-

ne, od którego wolna jest pełna szkoła powszechna. Aliści wielu pedagogów współczesnych poczyną dopatrywać się wielkich walorów wychowawczych i dydaktycznych właśnie we „wspólnotach pracy”, składających się z kilku roczników szkolnych, właśnie w zajęciach cichych takich, jak praca laboratoryjna w systemie Daltońskim lub uczenie się pod kierunkiem. Nie jest to, oczywiście, powrót do prymitywnych nieraz warunków pracy w małej szkółce wiejskiej. Raczej mamy tu do czynienia z uszlachetnionymi sposobami organizowania grupowej pracy młodzieży. Nie ulega jednak wątpliwości, że pierwotna sytuacja pedagogiczna, która stanowiła punkt wyjścia dla tych pomysłów pedagogicznych, powtarza się codziennie w szkółce wiejskiej, gdy tymczasem wysoko zorganizowana szkoła powszechna, a tym bardziej gimnazjum lub liceum już jej nie ma. I dlatego właśnie w tych szkołach grunt mniej jest przygotowany do przyjmowania tych nowoczesnych form pracy, niż w szkołach powszechnych pierwszego i drugiego stopnia.

Spośród pedagogów współczesnych szczególną uwagę szkołom niżej zorganizowanym poświęcił Peter Petersen. Prowadzona przez niego szkoła eksperymentalna przy uniwersytecie w Jenie wychowuje dzieci znajdujące się w wieku szkolnym w trzech grupach, z których każda łączy w sobie po trzy roczniki. Jenajska zatem szkoła P. Petersena jest szkołą niżej zorganizowaną. Jest to w danym wypadku wynikiem bynajmniej nie braku środków materialnych, lecz głębokiego przekonania jej twórcy, że w takiej właśnie szkole można stworzyć najlepsze warunki dla pracy wychowawczej i dydaktycznej. Nawiązanie do prymitywu zaznacza się, jak widzimy, nie tylko w sztuce, ale i w pedagogice współczesnej.

32. Program szkół powszechnych pierwszego i drugiego stopnia. Sam fakt wydania osobnych opracowań Programu dla szkół powszechnych pierwszego i drugiego stopnia świadczy o tym, że

Ministerstwo zdaje sobie sprawę z ich doniosłości. Potwierdzają to następujące zdania, wyjęte z części wstępnej Programu Nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia: „Warunki terenowe, populacyjne i ekonomiczne stwarzają konieczność istnienia w Polsce, podobnie jak w innych państwach, szkół o skromniejszych założeniach organizacyjnych. Warunki te powodują, że zapewne przez czas dłuższy szkoły pierwszego stopnia będą ogarniały swym zasięgiem znaczną ilość młodzieży wiejskiej. Stąd płynie olbrzymie znaczenie tej formy organizacji szkoły powszechnej dla wsi polskiej i obowiązek jak najlepszego jej wykorzystania tam, gdzie istnieje” (str. XXIII—XXIV).

Wobec tego, że statut publicznych szkół powszechnych jeszcze w 1933 r. ustalił jednolicie dla całego państwa ogólne zasady organizacyjne dla szkół powszechnych wszystkich stopni, autorom Programów pozostało: 1) przystosować materiał nauczania do warunków, w których pracują małe szkolki wiejskie, 2) dokładniej niż w Statucie opracować zagadnienie cykliczności nauki szkolnej, 3) dać wskazówki, dotyczące sposobu prowadzenia „nauki cichej”. Te trzy sprawy zasługują na szczególną uwagę w rozpatrywanych obecnie programach.

Materiał nauczania w szkołach niżej zorganizowanych nie może być ani ten sam, ani tak samo ułożony, jak w pełnej szkole powszechnej. Został on tu zredukowany, w wielu szczegółach uproszczony i przystosowany w miarę możliwości do środowiska wiejskiego. Układ jego zmienił się również i to dość znacznie. Przegrupowanie materiału w szkołach pierwszego stopnia zostało dokonane z tą myślą, aby uczeń po czterech latach pracy był dostatecznie przygotowany do przejścia do klasy V szkół drugiego lub trzeciego stopnia.

Najciekawszym bodaj szczegółem w Programach jest sprawa cykliczności nauki szkolnej. Wynika ona stąd, że niektóre klasy szkół niżej zorganizowanych są dwuletnie, a nawet trzyletnie. W szko-

łach, mianowicie, pierwszego stopnia, posiadających tylko cztery klasy, klasa III ma kurs dwuletni, a klasa IV — kurs trzyletni. W szkołach drugiego stopnia, mających sześć klas, klasa VI jest dwuletnia. Nie trudno zrozumieć, iż ułożenie programów dla tych dwuletnich i trzyletnich klas stanowi prawdziwą łamigłówkę. Trzeba bowiem liczyć się z napływaniem do nich co roku nowych roczników młodzieży, z których każdy zaczyna naukę w danej klasie od początku, choć ma się uczyć w jednej izbie i pod kierunkiem jednego nauczyciela z rocznikami starszymi, które już mają za sobą jeden lub nawet dwa lata nauki w tej samej klasie.

Chcąc przystosować program dwuletniej lub trzyletniej klasy do tych warunków, trzeba go podzielić na dwa lub trzy kursy roczne w ten sposób, aby cykl nauki, kręcący się w kółko przez te dwa lub trzy kursy roczne, mógł się od każdego z nich zaczynać. Nie we wszystkich przedmiotach daje to się z równą łatwością osiągnąć. Budowa niektórych z nich opiera się takiej operacji, zmuszając do zaniechania cykliczności całkowitej i porzucenia na cykliczności częściowej. Na czym polega jedna i druga, — to jeszcze przed ukazaniem się Programów wyjaśnił Statut publicznych szkół powszechnych. Czytamy w nim:

„Przy nauczaniu klasy o kursie więcej niż rocznym, stosuje się zależnie od przedmiotu:

„a) albo cykliczność całkowitą, polegającą na tym, że program danego przedmiotu składa się w klasie o kursie dwuletnim z 2, w klasie o kursie trzyletnim z 3 odmiennych części, przeznaczonych na kolejne lata i powtarzających się w tym samym porządku, przy tym takich, że można rozpoczynać naukę od którejkolwiek z nich,

„b) albo cykliczność częściową, polegającą na tym, że znaczna część programu, stanowiąca jego główny trzon, powtarza się co roku, — resztę programu stanowią tematy, różne z roku na rok i powtarzające się w klasie o kursie

dwuletnim po dwu, w klasie o kursie trzyletnim po trzech latach. W głównej części programu, powtarzającej się co rok, stosuje się urozmaicenie materiału, polegające na zmianie z roku na rok przykładów i ćwiczeń, dobieranych dla przerobienia zasadniczej treści programowej”.

Zrealizowanie wyluszczonych w ten sposób zasad cykliczności całkowitej i częściowej w programach dwuletnich i trzyletnich klas szkoły powszechnej niżej zorganizowanej: — oto najtrudniejsze osiągnięcie w omawianych przez nas Programach. Zadanie było wyjątkowo mozolne, — a jednak zostało rozwiązane w sposób przynoszący zaszczyt naszemu Ministerstwu. Tak dokładnie opracowaną cyklicznością nie mogą się pochwalić w tej chwili żadne inne programy szkoły powszechnej na świecie. Polska na tym polu uczyniła krok pionierski.

Mniej zadowalają uwagi, dotyczące „nauki cichej”. Jakkolwiek bowiem powiedziano w nich, iż „należy w ogóle dbać jak najbardziej o aktywność ucznia”, to jednak ta aktywność wygląda na coś robionego przez nauczyciela, a nie będącego objawem życia samych dzieci. Nauczyciel, według Programu, daje dzieciom nie tylko tematy pracy cichej, lecz również „określa sposób wykonania pracy”. I tylko nieśmiało dodaje się do tego, że „w celu zaspokojenia zainteresowań oraz pobudzenia do większej samodzielności można niekiedy zezwalać poszczególnym uczniom a nawet całej klasie na własny wybór tematu”. Natychmiast jednak ogranicza się z takimi zastrzeżeniami dopuszczoną inicjatywę dzieci do „lektury uzupełniającej, przygotowań do uroczystości szkolnych lub innych przedsięwzięć zbiorowych”. Jeszcze ostrożniej Program mówi o „pewnych formach pracy grupowej”. Tych „nie wyłącza się” „przy zachowaniu koniecznego spokoju i ciszy”¹⁾.

1) Program Nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia, Część Wstępna, str. XLI—XLII.

Trudno o powściągliwsze potraktowanie usiłowań szkoły pracy, zmierzających do oparcia nauczania na inicjatywie dzieci oraz do wytworzenia sytuacji pedagogicznych bardziej naturalnych od tych, do których przyzwyczał nas system rocznych klas szkolnych. Pozostaje nadzieja, że te uwagi programowe nie zmrozą zapału nauczycielstwa. Na jego inicjatywę trzeba w tych sprawach liczyć. W niej winna zaznaczyć się ta śmiałość, której brakuje w Programach.

33. Program liceum ogólnokształcącego. Ten Program nastroił Ministerstwu największą trudność. Z wprowadzonego bowiem u nas przez Ustawę z 1932 r. ustroju szkolnego wynika, że liceum, stojące na szczycie piramidy szkolnictwa ogólnokształcącego, ma w ciągu dwu lat przygotować swoich uczniów do studiów w szkołach wyższych. Zadanie tym trudniejsze do rozwiązania, że 1) „całość kształcenia młodzieży zarówno w szkole powszechnej jak i w gimnazjum opiera się na podłożu życiowo-praktycznym”¹⁾ i dopiero liceum ma wdrażać do teoretycznego myślenia, 2) że minister dotychczas nie skorzystał z danego mu przez Ustawę uprawnienia do tworzenia obok gimnazjów z łaciną również gimnazjów bez nauki języka łacińskiego.

Ministerstwo postarało się zmniejszyć piętrzące się trudności, decydując się na zróżnicowanie liceum ogólnokształcącego na cztery wydziały: humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. To racjonalne w danych warunkach rozstrzygnięcie cokolwiek poprawiło warunki pracy w liceum, całkowicie jednak doprowadzić ich do normy nie mogło. Wszystkie cztery wydziały liceum są przeładowane ilością godzin lekcyjnych, ilością przedmiotów nauczania, oraz materiału nauczania. Suma godzin przedmiotów obowiązkowych wynosi od 32 do 33 godzin tygodniowo. Do

tego jeszcze dochodzą 2 godziny tygodniowo przedmiotu nadobowiązkowego. Pomimo, że uczeń liceum będzie miał wobec tego od czterech do pięciu razy na tydzień po sześć lekcji, niepodobna być całkowicie zadowolonym z wyposażenia nawet tych przedmiotów, które wchodziły w skład tzw. podstawy dydaktycznej. Najlepiej pod tym względem przedstawia się język polski i historia w wydziałach humanistycznym i klasycznym, oraz matematyka w wydziale matematyczno-fizycznym. Nie dość mocna jest natomiast łacina i greka w wydziale klasycznym z 4 godzinami tygodniowo. Nie rozporządzają również dostatecznymi liczbami godzin przedmioty, wymagające pracy laboratoryjnej, w wydziałach matematyczno-fizycznym i przyrodniczym. Lista przedmiotów obowiązkowych, których uczeń musi się uczyć jednocześnie, wynosi od 11 do 13. Będzie ona jeszcze większa, gdy uczeń dobierze sobie przedmiot nadobowiązkowy. Programy wszystkich przedmiotów przeładowane są materiałem. Jest go tak dużo, iż nawet przy gorączkowym pośpiechu nie da się prawdopodobnie wyczerpać zakresłonego minimum, — cóż dopiero należycie przetrwać i ugruntować nabyte wiadomości!

Wszystko wskazuje na to, że okres dwu lat jest za krótki na przygotowanie do studiów wyższych. Sytuacja przedstawiałaby się o wiele korzystniej, gdyby szkoła średnia ogólnokształcąca składała się z trzyletniego gimnazjum i trzyletniego liceum. Na przeszkodzie staje, niestety, art. 20 Ustawy o ustroju szkolnictwa. Mówi on wyraźnie, że „szkoła średnia ogólnokształcąca jest sześcioletnia i składa się z czteroletniego gimnazjum i dwuletniego liceum”. Skoro to jest przesądzone, pozostawało by szukać rozwiązania w zróżnicowaniu czwartych klas gimnazjalnych. Jedne z nich byłyby przeznaczone dla młodzieży, która nie ma danych do studiowania w szkołach wyższych, — i te klasy powinny by otrzymać charakter klas kończących, który to charakter już posiadają siódme

1) Program Nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia, str. XXVII.

klasy szkół powszechnych; równolegle inne czwarte klasy gimnazjów winny by gromadzić tę młodzież, która już w gimnazjach odznaczyła się i zdolnościami i wiedzą, kwalifikującą ją do liceów. Klasy te winny by mieć charakter bardziej teoretyczny i stać się jakby przygotowawczymi klasami do liceów.

Inną, tym razem niezależną od form ustrojowych, wadę Programu licealnego upatruję w tym, że on za mały nacisk kładzie na wiedzę pozytywną, za duży natomiast na wyposażenie młodzieży w szerokie poglądy na świat i życie. Formułując ten zarzut, nie stoję bynajmniej na stanowisku, jakoby młodzież w liceum należało karmić samymi tylko faktami naukowymi, unikając zupełnie wielkich problemów, śmiałych hipotez i szerokich syntez. Takie zacieśnianie horyzontów nie jest wskazane zarówno ze względu na zainteresowania wieku młodzieńczego, jak na rolę, którą takie problemy, hipotezy i syntez odgrywają w kulturze współczesnej. Chodzi mi jedynie o większą w tym powściągliwość i nie przyzwyczajanie młodzieży do dyskusowania o sprawach, do których nie jest należycie przygotowana.

W Uwagach wstępnych do programu zadania liceum zostały sformułowane w następujący sposób:

„a) przygotować młodzież do studiów wyższych i do samodzielnej pracy nad sobą;

„b) dopomóc młodzieży w wyrabianiu poglądu na świat i w porządkowaniu własnych myśli oraz indywidualnych przeżyć duchowych;

„c) pogłębić zrozumienie ciężących na każdym obowiązków obywatelskich”.

Sformułowanie najzupełniej trafne! W wykonaniu jednak nastąpiło pewne przesunięcie. Punkt b) wysunął się na pierwszy plan i przy tym Program czyni wrażenie, jakby chciał dawać młodzieży gotowe syntezy, zamiast jej dopomagać do ich wytwarzania, gdy one się w naturalny sposób nasuwają. Zakłada on również, że młodzież licealna jest bardziej dojrzała, niż to się daje wi-

dzieć w rzeczywistości. Za mało zostawia dalszym studiom, dalszemu dojrzewaniu, za dużo chce włożyć w młode umysły właśnie wówczas, gdy one do głębszego przetrawienia tego wszystkiego ani się jeszcze nie douczyły, ani nie dojrzały, ani nie będą miały na to czasu.

Jestem najmocniej przekonany, że Program licealny dużo by zyskał na tym, gdyby nie tylko w sformułowaniu zadań, ale i w ich wykonaniu dążył przede wszystkim do przygotowania młodzieży do studiów w szkołach wyższych. Wiele ciekawych, ale przedwczesnych zagadnień wypadło by wówczas odłożyć do studiów wyższych, na plan pierwszy natomiast wysunęłyby się sprawy bardziej elementarne, jak gruntowne przyswojenie systemu pojęć naukowych, jak opanowanie języka ojczystego i języków obcych, jak wdrożenie do jasnego, ścisłego i rzeczowego myślenia. Na tym przede wszystkim polega przygotowanie młodzieży do studiów wyższych. W tych dziedzinach braki abiturientów naszych szkół ogólnokształcących są największe.

Na usunięcie tych braków należało zwrócić uwagę. Przyszły student uniwersytetu może nie wiedzieć, jakie były „główne problemy ideowe i artystyczne okresu neoromantycznego” w Polsce, byle umiał poprawnie formułować swoje i cudze myśli w mowie ojczystej. Niestety, bardzo wielu studentów tej właśnie umiejętności nie przynosi ze szkoły średniej. Abiturient liceum może również nie zdawać sobie jeszcze sprawy z tego, że „racjonalizm jest istotną cechą francuskiej umysłowości”, byle umiał płynnie przeczytać napisaną po francusku książkę naukową. Niestety, i na to najczęściej liczyć nie można.

Najbardziej syntetyzującymi przedmiotami w liceum są: propedeutyka filozoficzna i zagadnienia życia współczesnego. Programy obydwu przedmiotów zostały opracowane w sposób odbiegający od dotychczasowych szablonów. Zwłaszcza uderza nowością i śmiałością program Zagadnień życia współczesnego.

Ale też program tego przedmiotu jest szczególnie trudny do zrealizowania. Nie tylko brakuje w tej chwili dostosowanych do niego podręczników, ale i należyte przygotowanych nauczycieli. W Uwagach do tego programu słusznie powiedziano, iż najbardziej pożądaną rzeczą byłoby, aby dwuletni kurs tego przedmiotu mógł prowadzić jeden nauczyciel. Niestety, w tej chwili wyjątkowo tylko może się znaleźć taki specjalista, który by był nie tylko geografem i historykiem, lecz jeszcze posiadał należyte przygotowanie w zakresie nauk społecznych i prawniczych. Nawet przy dzieleniu tego przedmiotu między dwie siły nauczycielskie: — geografa i historyka, nie da się usunąć wielkich trudności, wynikających stąd, że zarówno nasi geografowie, jak historycy nie przechodzą

kursu nauk społecznych i prawniczych, albo mają w tym zakresie niedostateczne wykształcenie, bez należytego zaś przygotowania trudno będzie uniknąć dyletantyzmu przy oświetlaniu zagadnień życia współczesnego i zbieraniu „materiału obserwacyjnego”.

Jak stąd widać, tzw. zagadnienia życia współczesnego w programie licealnym nie są gotowym przedmiotem nauczania, lecz raczej zadaniem, wymagającym długich jeszcze prób i prac przygotowawczych.

Zadaniem w tym znaczeniu jest zresztą nie tylko ten przedmiot, lecz całe w ogóle liceum. Dopiero też po przetarciu nowych dróg, dopiero po nagromadzeniu się materiału doświadczeń będzie można o tej szkole wydać sąd należyte ugruntowany.

