

Odbitka z kwartalnika *PÓLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI*,
tom I, Nr 1, 1926 i Nr 2, 1927, Warszawa.

Prof. Dr. JÓZEFA JOTEYKO.

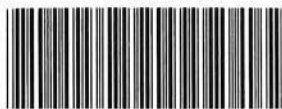
JEDNOŚĆ SZKOLNICTWA
ze stanowiska psychologji i potrzeb społecznych.

WARSZAWA
1926.

DRUKARNIA INSTYTUTU GŁUCHONIEMÝCH I OCIEMNIAŁYCH.

119618

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0158136

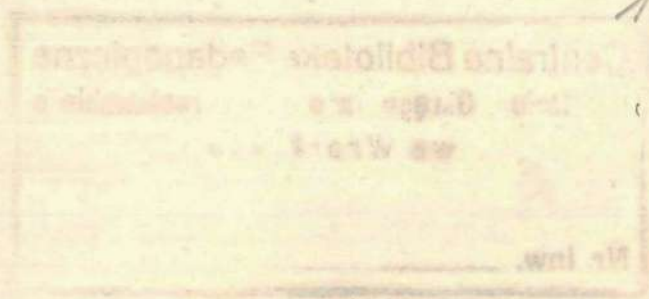
z 1433

Odbitka z kwartalnika *POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGII*,
tom I, Nr 1, 1926 i Nr 2, 1927, Warszawa.

Prof. Dr. JÓZEFA JOTEYKO.

JEDNOŚĆ SZKOLNICTWA
ze stanowiska psychologji i potrzeb społecznych.

1214



WARSZAWA,
1926.

Druk. Instyt. Głuch. i Ociemn. w Warszawie, plac Trzech Krzyży 4-6.

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0158136

Centralna Biblioteka Pedagogiczna

Kwartalnik: Okręgowy Szkoły Pedagogicznej we Wrocławiu

we Wrocławiu

RPX

1214

Nr. Inw. _____

Odczyt wygłoszony w Towarzystwie *Odrodzenia moralnego* im. Edwarda Abramcwskiego, dn. 26 listopada 1926 ¹⁾.

Stoimy w przededniu wielkiej reformy szkolnictwa w Polsce. Poraz pierwszy wykształcenie w swych formach wyższych stanie otworem przed całym Narodem. Padają więzy, zrywają się okowy, giną wszelkie względy związane z pochodzeniem, majątkiem i innymi przywilejami, zapanowuje tryumf ducha, własnej, wewnętrznej wartości człowieka. Sprawa ta w wysokim stopniu interesuje psychologów, posiada ona istotnie stronę, której można nadać nazwę *psychologicznej organizacji szkolnictwa*.

Demokratyzm, to forma jaką przybrał rozwój społeczeństw współczesnych, forma najlepsza, gdyż najbardziej sprawiedliwa i produkcyjna dla jednostki i społeczeństwa, a więc etyczna i społeczna. Dlatego demokratyzm nie jest stronnictwem politycznym, lecz wyrazem ogólnej dążności do zapewnienia społeczeństwu naturalnego biegu rozwojowego. Stąd konieczność poddania temu probierzowi wszelkich planów reform natury ogólnej t. j. mających na względzie prawa wszystkich obywateli danego kraju. Dobrze zrozumiany demokratyzm winien się opierać na dwu postulatach. Po pierwsze, demokratyzm, to nie obniżanie kultury, lecz zapewnienie warstw stojącym dotąd niżej kulturalnie możliwości wzniesienia się t. j. zrównanie ich zupełne z tamtymi. Wynikające stąd konsekwencje będą niesłychanie doniosłe nie tylko dla warstw obecnie niżej stojących, lecz i dla całego narodu, przez podniesienie jego ogólnego poziomu, przez danie możliwości współpracy i współdziałania rozmaitym warstwom, które żyjąc dotychczas w pewnym izolowaniu, w braku wzajemnego zrozumienia odnosiły się do siebie niechętnie, niemal wrogo niekiedy.

Drugi postulat wywodzi się z pierwszego. Jeżeli tak zw. warstwy wyższe popełniały błędy, warstwy włościańskie i prole-

¹⁾ Odczyt ten, powtórzony dn. 3 grudnia w *Związku polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych*, dn. 4 grudnia na konferencji w *Polskiej Wolnej Wszechnicy* i zreferowany dn. 29 listopada w *Związku zawodowym naucz. szkół średnich*, uległ rozszerzeniu w niektórych częściach.

tarjackie nie powinny z konieczności rzeczy pójść ich śladem i przebywać te same etapy, do czego być może okazywałyby pewną skłonność, biorąc jako wzór do naśladowania warstwy wyżej stojące. Należy korzystać z nabytego doświadczenia; reforma powinna być jedna dla wszystkich i istotnie skuteczna. Reforma ta nie polega więc tylko na *dopuszczeniu dzieci i młodzieży pochodzenia ludowego* do szkół wszelkiego typu, odnosi się ona do całokształtu życia szkolnego i społecznego, powinna poprawić dawne błędy i wznieść gmach nowy, w którym wszystkim byłoby przestronnie i dobrze.

Ponieważ z reformą szkolnictwa zwlekać nie można, gdyż od niej zależy naprawienie wielkiej niesprawiedliwości dziejowej i wprowadzenie narodu na nowe tory kulturalne, jedynym sposobem skuteczności jest przygotowanie odpowiedniego gruntu.

Przynajemy trzy cele wykształceniu: 1) zapewnienie pewnego stopnia ogólnej kultury dla wszystkich, co pozwala jednostkom na rozszerzenie zakresu życia indywidualnego i prowadzi do jedności narodowej; 2) zapewnienie nauczania zawodowego, które daje możliwość wykonywania pewnego fachu; 3) wyszukiwanie uzdolnień dzieci i młodzieży w celu wykształcenia tych uzdolnień i pokierowania nimi tak, aby każda jednostka mogła zająć odpowiednie dla siebie stanowisko.

Rozpatrując ten ostatni cel spostrzegamy, że w połączeniu z dwoma poprzednimi prowadzi on do tego, że odpowiednie wykształcenie dać należy nietylko wybitnie uzdolnionym, a także nimi pokierować, lecz, że żądanie to zwraca się do całości młodzieży, każdy zawód wymaga bowiem pewnych uzdolnień w większym lub mniejszym stopniu i każda jednostka zająć powinna właściwe dla siebie stanowisko. Owe zdolności należy więc wyszukać, określić, wykształcić, mogą być bowiem przytłumione.

Czy owe trzy cele wykształcenia były zawsze w ten sposób rozumiane? Można odpowiedzieć przecząco.

Koniec XVIII wieku proklamował prawa człowieka i obywatela na podstawie równości, wolności i braterstwa. Te piękne hasła zostały dopełnione w XX wieku przez nowe zupełnie hasło: *Odpowiedni człowiek na odpowiednim stanowisku*. Nauka wykazała niezmierną prawie różnorodność uzdolnień wśród ludzi i ich liczne stopnie, podobnie zresztą jak i obserwacja codziennego życia. Nazwalibyśmy „naiwnym” pogląd na świat oparty na tem mniemaniu, że wszyscy rozwijają właściwe im uzdolnienia i że każdy zajmuje odpowiednie dla siebie stanowisko. Jest często przeciwnie, stąd ważność wymienionego hasła, a zarazem środków, prowadzących do jego realizacji; przejawia się to jednak jak dotychczas głównie w dziedzinie wytwórczości przemysłowej, jako bezpośrednio związanej z zyskami materialnymi a spotyka nieraz brak zrozumienia gdy chodzi o wartości duchowe, od których jednakże zależy w pierwszym rzędzie od-

budowa krajów, zarówno moralna, jak intelektualna i materialna.

Łatwo się przekonać, że w chwili gdy Francja wprowadziła nauczanie demokratyczne, nie wszystkie trzy cele wykształcenia były jasno uświadomione. Wydawało się wówczas, że ustanowienie szkół powszechnych, bezpłatnych, obowiązkowych dla ludu było szczytem demokratyzacji, że zrobiono dla szerokich mas wszystko co było możliwe. A jednak w tym systemie była wielka luka, która się wykazała wraz z postępami demokratyzacji. Szkoły te były specjalnie dla ludu; był to ich błąd zasadniczy. Nie pomyślano zupełnie o tem, aby umożliwić szerokim masom dostęp do szkół, wyższych od szkół początkowych czyli do szkół drugiego stopnia i uniwersytetów. Dwie najważniejsze przyczyny stoją temu na przeszkodzie: pierwszą jest to, że nauczanie średnie i wyższe jest płatne; druga zależna jest od organizacji samych szkół we Francji; mianowicie, między rozmaitemi stopniami nauczania brak jest ciągłości, chodzi tu istotnie nie tylko o stopnie, ale i o kategorie. Każdy system był w sobie zamknięty. Szkolnictwo nosiło więc zawsze pewien charakter stanowy. Prócz tego te szkoły dla szerokich mas były zawsze o niższym poziomie niż odpowiadające im klasy przygotowawcze do szkół średnich. Tak było we wszystkich krajach w ogólnych zarysach.

Widnieje tu przeto dążenie do tego, aby warstwom szerokim udostępnić tylko pewien stopień kultury ogólnej, bez zwrócenia uwagi na dwa inne cele wykształcenia. Z czasem zorganizowano szkoły zawodowe. Ale trzeci cel wykształcenia — wyszukiwanie uzdolnień dzieci i odpowiednie pokierowanie młodzieżą, był zawsze nieobecny.

Mówiąc, że nie należy traktować szerokich mas inaczej od innych warstw społecznych, nie bierzemy tego bez zastrzeżeń. Dzieci warstw włościańskich i proletarjackich powinny — przynajmniej przez czas pewien — być otoczone opieką państwową i społeczną, jeżeli mają być wyrównane skutki wielowiekowej nierówności; dzieci z ludu nie przystępują istotnie do nauki w tych samych warunkach co dzieci warstw średnich. Pieniądz nie powinien być przywilejem w uzyskaniu wyższych stopni wiedzy; otóż dzieci zamożniejsze, zdolne czy niezdolne, wstępują do szkół średnich. Dla dzieci z ludu trudności w tym względzie mogą być niepokonane. Należy więc ustanowić *system stypendjów* dla dzieci zdolnych a niezamożnych. Francja nowoczesna posuwa się w tym względzie tak daleko, że ustanowiła nawet subwencje dla rodziców, celem odszkodowania strat poniesionych z tego tytułu, że dzieci pobierające naukę w szkołach średnich nie mogą zarobkować. W Belgji zorganizowano tak zw. *fonds des mieux-doués*. Jest rzeczą zrozumiałą, że wybór tych dzieci oprzeć się musi na podstawie stwierdzenia ich uzdolnień. Całe nauczanie powinno być bezpłatne na wszystkich stopniach, co możnaby wyrównać ustanowieniem *podatku szkol-*

nego proporcjonalnego do stanu majątkowego rodziców. Myśl tę wyraziłam w postulatach, przedstawionych na VI Zjeździe Federacji Międzynarodowej Towarzystw Nauczycieli szkół średnich, odbytym w Warszawie w r. 1924¹⁾. Podniósł ją w rok potem *Wł. Radwan* 2).

Jest jeszcze inna krzywda, której naprawienie należy do zadań pilnych. Skutkiem wieloletniego niedopuszczania szerokich warstw do szkół wyższych ponad szkoły elementarne, wytworzył się pewien zwyczaj, rodzaj tradycji, która powstrzymuje zdolne dzieci ludu w ich dążności do dalszego kształcenia się, zwłaszcza w środowiskach wiejskich. Wśród warstw średnich wytworzyła się tradycja przeciwna; tu każde dziecko, zdolne czy nie, musi wstąpić do szkoły średniej. Należy przeto lud pobudzać, rozwijać, uświadamiać, dawać mu impuls do kształcenia się, roztoczyć opiekę nad zdolnymi, co z czasem przestanie być potrzebne, gdy zła tradycja zostanie zwalczona.

Te podstawy pozwolą nam ocenić w pełni doniosłość reformy, dokonywującej się obecnie lub przygotowywanej w większości krajów: jeden gmach od dołu do góry, wszystkie drogi do nauki otwarte, bez różnicy stanu, pochodzenia, płci, majątku. Zetknięcie się rozmaitych warstw narodu w szkole, doprowadzi do wzajemnego poznania się, do współpracy, będzie miało niezmiernie konsekwencje społecznej natury. System ten istnieje od wielu lat w Stanach Zjednoczonych i w Szwajcarii. Obecnie Francja stanęła na czele ruchu. Nosi on nazwę „*école unique*” we Francji, „*Einheitsschule*” w Niemczech, w Polsce rozprzecznił się pod nazwą „szkoły jednolitej”. Ponieważ chodzi tu o całość systemu, nazwa „jedność szkolnictwa” wydaje się najwłaściwszą. Pokrywa się ona zresztą zupełnie z pojęciem związanem ze szkołą jednolitą.

Jedność szkolnictwa jest koniecznością ze względu na *jedność rozwojową dziecka*. Rozbudzone siły psychiczne nie mogą się zatrzymać w połowie drogi, domagają się osiągnięcia pełni, właściwej każdej jednostce; pokierowanie zaś dzieckiem nie może narażać je na wstrząsy i kryzysy, lecz powinno doprowadzić do jedności rozwojowej.

Reformę tę we Francji wywalczył swą niestrudzoną działalnością *Ferd. Buisson* oraz grono nauczycieli „*Les Compagnons*”.

Piękną i wzruszającą wydać się musi działalność nauczycieli francuskich, którzy podczas wielkiej wojny obmyślili w okopach plan odbudowy nauczania we Francji. *Narodowe Stowa-*

¹⁾ Postulaty te zostały wydrukowane w ulotce, dołączonej do *Ogniwa* (dn. 27 sierpnia 1924 r.) i były przeze mnie referowane na Zjeździe.

²⁾ *Wł. Radwan* Postulaty w sprawie ustroju Szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. Nakładem „Naszej Księgarni”, Warszawa — Łódź, 1925.

rzyszenie ustroju demokracji (Association Nationale pour l'organisation de la Démocratie), po opublikowaniu kilku książek o znaczeniu ekonomicznym i społecznym, z niezwykłą energją zajęło się sprawą reformy nauczania. Ukazanie się książki p. t. „L'Université Nouvelle” przez „Les Compagnons” nie pozostało istotnie bez wpływu na dalszy bieg wypadków¹⁾.

„Les Compagnons” przypominają słowa *Peguy'a*: „nie było nigdy kryzysu nauczania; istotnie to, co nazywamy tem mianem, nie jest kryzysem nauczania, lecz kryzysem życia”. I dowodzą, że stworzyć nową Francję, to stworzyć nowego ducha, nowe nauczanie, nowy Uniwersytet¹⁾.

Jutro, piszą oni z okopów w 1918 roku, życie nie zatrzyma się w swym biegu; nie będzie chwili odetchnienia, będzie przeciwnie ogólne parcie, zgiełk, pomieszanie sił i dróg, i biada temu, kogo wypadki zastaną nieprzygotowanym. Każde opóźnienie stanie się klęską i napróżno walczylibyśmy w czasie wojny, gdyby pokój miał nas zwyciężyć. Kraj wymaga reformy nauczania. Reforma ta należy nie tylko do Państwa, lecz wymagać jej możemy w pierwszym rzędzie od nauczycielstwa, popieranego przez Naród. Doktryna nasza jest prosta: aby żyć, Francja musi produkować, problemat jutra jest przede problematem produktywności. Francja straciła elitę, należy więc nową elitę wytworzyć, a osiągnąć ten cel można jedynie przez wprowadzenie nauczania, opartego na podstawach szczerze demokratycznych. Wszystkim dzieciom Francji przysługuje prawo zdobycia jak najszerszej ujętego wykształcenia, ojczyzna zaś ma prawo wykorzystania wszystkich zasobów umysłowych obywateli. Kraj, który od obywateli żąda inteligencji i energii, powinien dać im możliwość uzewnętrznienia tych zalet. Wszyscy muszą produkować, ale najlepsi muszą być u steru. *Demokracja, to nie tyle władza ludu, ile podniesienie się ludu*. Chcemy aby na czele mogli być najlepsi.

Dla dopięcia tego celu potrzeba stworzyć łączniki: łączniki w samym Uniwersytecie²⁾, nowy łącznik między Uniwersytetem a Narodem. Wszystkie rodzaje nauczania powinny być ze sobą zespolone. Zamiast kategorii, powinny być stopnie. Jedna szkoła dla wszystkich dzieci do lat 13 lub 14 jest jedynym sposobem zapewniającym wykształcenie jaknajwiększej liczbie jednostek i rekrutującym elitę. Szkoła jedna (jednolita, école unique) zapewnia selekcję opartą na osobistej wartości. Będzie to nauczanie pierwszego stopnia. Podobnie rozumiane nauczanie, które nie wyłącza zróżniczkowania i pewnych przystosowań, będzie obowiązkiem i bezpłatnem. Stanie się podstawą dla nauczania drugiego stopnia czyli średniego. Będzie to, bądź liceum, bądź szkoły zawodowe. Nauczanie wyższe posiadać powinno potrójny charakter: ogólne zapoznanie się z nauką, przygotowanie zawodowe i techniczne, badanie naukowe, oparte o szerokie podstawy.

Mówiąc o nauczycielach, „Les Compagnons” wyrażają się w następujący sposób:

Opinia publiczna nazwała nas inteligentami (les intellectuels). Nazwa ta streszczała w sobie całą przeszłość błędów i nieudolności. Inteligent, to człowiek, który szuka prawdy raczej w książkach niż w życiu. Inteligent, to krytyk. Inteligent, to racjonalista, który chce uwięzić życie

¹⁾ „L'Université Nouvelle” par „Les Compagnons”, 186 str. Paris 1918, Fischbacher.

²⁾ W znaczeniu, nadawanem temu wyrazowi we Francji, t. j. jako całość szkolnictwa (powszechnie, średnie i wyższe).

w ciasnych formułach. I nie spostrzega, że myśl staje się siłą wówczas tylko gdy posługują się nią silni, silnymi zaś mogą być tylko ludzie ugrupowani. Do zapatrywań tych doszliśmy wówczas, gdy los nas zmusił do czynu. W dniu tym, wykazaliśmy narodowi i naszym towarzyszom w okopach, że posiadamy coś więcej niż myśli mętne, że posiadamy ponadto uczucia, że jesteśmy zdolni walczyć i umrzeć dla świętej sprawy. My, inteligenci, walczyliśmy wraz z robotnikami i wieśniakami. Młodzi filozofowie okazali się w pierwszym rządzie prawdziwymi żołnierzami, myśl ich bowiem zajaśniała nagle życiem we wspólnocie czynu, w niebezpieczeństwie, które wszystkie energie w napięciu skierowywało do jednego celu. Inteligenci dojrzeli w czasie wojny, nabrali refleksji, wykształcili wolę. Chcą stać się siłą w narodzie. Zrozumieli, czym jest prawdziwa inteligencja. Zrozumieli, czym jest owocne połączenie myśli i czynu. Czem byłoby życie bez myśli, która je podnosi, czem byłaby myśl bez życia, które myśl podtrzymuje swą intuicją i doświadczeniem?

Tak przemawiają „Les Compagnons” w okopach w czasie wielkiej wojny. Na tych zasadach wysnuwają cały nowy program reformy szkolnej. Nie miejsce tu dłużej się nad nim zatrzymywać, zaznaczyć jednak muszę, że do ich postulatów należy wprowadzenie takich metod nauczania i wychowania, któreby każdej jednostce zapewniły rozwój jej wszystkich sił fizycznych, umysłowych i moralnych.

Książka ich zyskała duży rozgłos, zainteresowała sfery szkolne i uniwersyteckie. We Francji sprawy pedagogiczne stanowią przedmiot rozważań i dyskusyj najwybitniejszych profesorów wydziałów uniwersyteckich. Istotnie, druga część książki zawiera opinie przedstawicieli świata naukowego i literackiego (*Emil Boutroux, Paul Girard, Ferd. Buisson, Emil Goblot, Henri Lichtenberger, Chabot, Duhamel* i w. in.).

Duże wrażenie na opinię publiczną we Francji wywarła także książka *Ludwika Zoretti'ego*¹⁾, który wykazuje, że nauczanie ogólno-kształcące we Francji ma organizację klasową; nie-przebyty mur dzieli istotnie nauczanie dla ludu od nauczania dla klas uprzywilejowanych²⁾. Najlepiej to ilustruje fakt, że w Paryżu zaledwo 0,78% uczniów w liceach (gimnazjach) wyszło ze szkoły powszechnej. Szkoła wcale nie sprzyja wykazaniu się zdolności. Społeczeństwo i względem uczniów licealnych jest dziwnie obojętne. Od pierwszego roku miernota bierze tu górę, imponujący „ogon” klasy paraliżuje wysiłki nauczyciela, najlepszy uczniów naraża się na stratę czasu. Wszyscy zaś przechodzą z klasy do klasy i po zdaniu bakałareatu (matury), egzaminu, który po kilku próbach ułać się wreszcie musi, wkraczą do wyższych uczelni.

Zoretti żąda nauczania obowiązkowego, powszechnego dla wszystkich dzieci od lat 6 do lat 15; nauczanie średnie będzie

¹⁾ *L. Zoretti. Education. Un essai d'organisation démocratique. Paris, Plon, 1918.*

²⁾ Zwracamy uwagę, że książka ta pisana była 1918 roku, odtąd zaś zaszły ważne zmiany.

dalszym ciągiem powszechnego, lecz stanie się dostępne tylko dla tych dzieci, które wykazały zdolności; trwać ma 3 lata, od lat 15 do 18. Uczniowie, którzy do szkoły średniej nie wstępują, pobierają naukę w innych zakładach. Do uniwersytetu mają wstęp tylko ci, którzy ukończyli szkołę średnią i zdali pomyślnie odpowiedni egzamin. Wszystkie stopnie nauczania powinny być bezpłatne. Nie może być żadnych różnic w stosunku do płci. *Zoretti* duży nacisk kładzie na *selekcję uzdolnień*. Skutkiem różnorodności uzdolnień i niewystarczającej odbiorczości umysłowej wielu jednostek, skutkiem także olbrzymiego nagromadzenia faktów i myśli, stanowiących w obecnych czasach dorobek naukowy, pisze on, do zadań społeczeństwa należy nietylko staranny wybór tych, którzy powołani są do najwyższej kultury, ale i ich wyspecjalizowanie t. j. pokierowanie nimi w określony sposób. Społeczeństwo obecne nie stawia sobie nawet podobnego pytania, zdawałoby się, że jest mu ono obojętnem; pozostawiając wypadkowi troskę o wybór tych, którzy dalej prowadzić będą naukę, obniża poziom nauczania wyższego.

Sprawom związanym z organizacją jedności szkolnictwa we Francji poświęcam więcej miejsca ze względu na szczerze demokratyczny charakter całej reformy, za której postępowania mogłam śledzić w czasie mego pobytu w Paryżu w latach wojennych. We wszystkich żądaniach znajduje wyraz potrzeba selekcji, jeżeli zaś Francja nie wprowadziła dotąd egzaminu psychologicznego (choć znajdujemy o tem wzmiankę w jednym z dekretów ministerjalnych), przyczyna tego jest dla nas dostatecznie jasna: psychologowie francuscy mało naogół poświęcają czasu na współpracę z nauczycielami, brak tu uświadczenia sfer nauczycielskich, w przeciwieństwie do tego co się dzieje w Niemczech i Stanach Zjednoczonych, gdzie najwybitniejsi psychologowie oddają swój czas i pracę na pogłębianie problemów psychologii pedagogicznej i zostają w ścisłym kontakcie ze światem nauczycielskim. Zaznaczyć również należy, że we Francji, choć ministrowie często się zmieniali, rząd zachował jedność w działaniu i każdy z ministrów robił krok naprzód w realizacji „*école unique*”, aż wreszcie sprawa ta ostatecznie dojrzała i ma być w najbliższym czasie przedmiotem uchwały.

Minister oświecenia *Lamoureux*, na Kongresie francuskiej Ligi Nauczania, zebranym w Saint-Etienne w maju 1926 roku, wyraził się, że „postulat „*école unique*” należy do kategorii najgłębszych aspiracji demokratycznych. Wszystkie dzieci mają równe prawo do pobierania nauki wszystkich stopni, granice temu prawu zakreslić może tylko poziom rozwoju umysłowego”.

Z ankiety, ogłoszonej roku 1924 w *Nouvelle Revue Française* przebija wielkie zaniepokojenie skutkiem braku ludzi dla stanowisk kierowniczych. Między innymi *Edw. Herriot* pisze: „Izba z 1919 roku nie miała już ludzi, którzy mogliby nią po-

kierować". *De Monzie*: „nie jest to kryzys konstytucji, lecz kryzys charakterów". *Paul Regnaud*: „w przededniu wyborów, kraj nie żąda programów ani obietnic, lecz żąda ludzi".

Zadać można pytanie, czy ów „kryzys człowieka", przez który przechodzi nietylko Francja, ale cała Europa, jest wynikiem wyjąłowania inteligencji ludzkiej czy też nieumiejętności dobierania ludzi, wyszukiwania istotnie uzdolnionych? W wyjąłowanie wierzyć trudno, jest bowiem pewne prawo prawdopodobieństwa, zapewniające wśród dużych mas ludności pewną określoną ilość inteligencji wybitnych, przytem dużo innych faktów wskazuje na to, że ów kryzys jest następstwem nieudolności kryterjów, przyjętych dla oceny wartości człowieka. Oczywiście, dużo inteligentów wyginęło w czasie wojny, nie w tym jednak stopniu aby wytłumaczyć ów rozpaczliwy stan rzeczy. Gdy w Europie powojennej zapanowało dziwne napięcie stosunków i niepewność jutra, gdy wciąż załamują się rządy, a narodom brak ufności do swoich przywódców, gdy skutkiem olbrzymich strat poniesionych w dobytках materialnych i w ludziach, trudności ekonomiczne wzrosły do tak wielkich rozmiarów, że zagrażają samej kulturze, pozbawiając nawet dużą część ludności elementarnych środków do życia, potrzeba przywódców więcej niż kiedykolwiek odczuć się dała. Nie dlatego aby to zagadnienie było zupełnie nowe, gdyż brakło zawsze w tym względzie kryterjów, lecz że nabrało ono niezwyklej siły i aktualności.

Gdyby ów stan miał być wynikiem złej rekrutacji, w takim razie ci ludzie żyją pośród nas, są tylko odsunięci od biegu spraw. A gdyby ich nie było dziś, możemy ich mieć jutro. Trzeba ich tylko w zaraniu życia rozpoznać i odpowiednio nimi pokierować. Jest faktem, że troska o elitę nietylko nie pozostaje w żadnem przeciwieństwie z potrzebą wyzyskania wszystkich uzdolnień, lecz jest tylko jednym z ogniw wielkiego programu selekcyjnego, mającego na celu rozpoznanie uzdolnień i pokierowanie właściwe młodzieżą.

Ruch niemiecki pozostawia natomiast wiele do życzenia z punktu widzenia demokratycznego, bo chociaż zniesiony został mur, oddzielający nauczanie szerokich mas od nauczania średnich warstw społeczeństwa, to jednak szkoła powszechna (*Grundschule*) nie jest kompletną i tylko wyjątkowo uzdolnione dzieci warstw ludowych po zdaniu egzaminu psychologicznego mają dostęp do szkół średnich, które są dla nich osobnego typu. Powiedzenie *Bethmann-Hollweg'a*: „dla uzdolnionych wszystkie drogi stoją otworem" spotkało się z tym zarzutem, że w Niemczech nie chodziło o większą demokratyzację w nauczaniu, lecz jedynie o zdobycie nowych i cennych elementów dla celów państwowych, t. j. w danym wypadków — militarnych. Gdyby takimi były istotnie zamierzenia rządu niemieckiego, nie mogły one w niczem osłabić znaczenia selekcji, jako ogólnej metody umo-

zliwiającej rozpoznanie uzdolnień. Walka z temi zamierzeniami prowadzona być powinna na innej zupełnie drodze, mianowicie dążenia do zorganizowania istotnej jedności szkolnictwa, opartego o podbudowę pełnej i wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej, obowiązkowej dla wszystkich dzieci. Gdy to zostanie osiągnięte, wówczas zniknie potrzeba ustanawiania szkół średnich osobnego typu (Berlin, Hamburg, Frankfurt i inne miasta) dla dzieci wyjątkowo uzdolnionych pochodzenia ludowego, co jest przeciwne zasadom dobrze zrozumianej demokratyzacji, domagającym się zniesienia wszelkiej różnicy praw w związku z pochodzeniem. Zniknie także potrzeba dokonywania selekcji w zbyt wczesnym wieku (niekiedy już w 9 roku życia). Jak wiadomo, egzaminem tym kierowali w Niemczech fachowi psychologowie, co pociągnęło za sobą ważne wyniki teoretyczne, dzięki opracowaniu metod i wykazaniu ich skuteczności. Dla nauki był to więc e' speryment dużej wagi. Walczyć tu więc możnaby nie z metodami selekcji, lecz z duchem rządu niemieckiego.

Reformy w duchu o wiele więcej demokratycznym dokonał w odradzającej się Austrii socjalistyczny minister oświecenia *Otto Glöckel* (1919 i 1920). Wszystkie dzieci uczą się razem najpierw w szkole elementarnej powszechnej (od lat 6 do 10), dalej w szkole średniej nowego typu (10—14 lat), obowiązującej dla wszystkich. Dalsze etapy szkoły prowadzą do wyższych uczelni. W związku z tą reformą, zniesiono klasy wstępne przygotowujące do szkół średnich dawnego typu. W tym systemie, szkoła elementarna i szkoła średnia nowego typu (*Einheitsschule*) odpowiadają naszej pełnej szkole powszechnej. Zdolności indywidualne dzieci znajdują jaknajwiększe uwzględnienie w obrębie szkoły. Każdy uczeń posiada kartę indywidualną. Dla reformatörów jasnym się stało, pisze *M. Sokalowa*¹⁾, że o tem, czy dziecko ma wejść na drogę naukową, czy praktyczną decydować mogą wyłącznie jego zdolności. Słusznem więc jest odsunąć najdalej chwilę wyboru dalszej drogi. Uznano wiek lat 14 za najwłaściwszy. Szkoły średnie wyższe od 15 do 18 roku życia wiodą do Uniwersytetu i Politechniki. Równolegle do szkół średnich wyższych znajdują się szkoły zawodowe. Projekty rządowe przewidują powstanie wielkiej ilości typów szkół.

W wieku lat 14 dzieci wstępują do czteroletnich wyższych szkół średnich (*Oberschule*), które mają być dwojakiemu typu: jeden, zbliżony do naszego obecnego gimnazjum wyższego, drugi o charakterze zawodowym. Szkoły pierwszego typu mają być bezpośrednio dostępne dla uczniów zdolnych, dla innych — wa-

¹⁾ *M. Sokalowa*. O austriackiej reformie szkolnej. *Rocznik Pedagogiczny*, tom II, rok 1924, str. 238 — 256. Książnica - Atlas, Warszawa — Lwów.

runkowo t. j., że uczeń mniej zdolny ma również drogę otwartą do szkół średnich wyższych, lecz nie do wszystkich przechodzi automatycznie.

W uniwersytecie wiedeńskim ustanowiono katedrę i laboratorium, specjalnie poświęcone sprawie selekcji uzdolnień.

Projekty rządu austriackiego, przewidujące powstanie wielkiej ilości typów szkół spotykały się niekiedy z silnym protestem. Zapytywano, na czym polega ich „jednolitość”. Na co autorowie projektu dali taką odpowiedź: „Istotą szkoły jednolitej charakteryzuje to, że wszystkie jej stopnie są ze sobą w związku. Żadne z jej stadjów nie zmusza jednostki do pozostawiania na torze, na który ją pchnąć mogła ambicja lub omyłka i który prowadzi ją może do zguby” (patrz *Sokalowa*, str. 245).

Wreszcie, przytoczymy tu cele, jakie zakreśla sobie poradnictwo zawodowe w Austrii: „Dać narodowi dzielnych przewodników duchowych w czasach, gdy odbudowa państwa tak bardzo ich potrzebuje, oto zadanie, które może być osiągnięte jedynie w ten sposób, że każde zdolności, jakiegokolwiekby były i gdziekolwiekby się zdarzyły, znaleźć muszą możliwość najszerzego rozwoju”. Oczywiście, z tą reformą jest ściśle związane podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli, ogólnego i psychologicznego.

Z naszego stanowiska musimy zaznaczyć, że powyższa reforma, aczkolwiek natchniona niewątpliwie szczerą chęcią wyzyskania wszystkich uzdolnień, ma jednak tę wadę, że ustanawia różnicę w prawach już w czasie nauki i w obrębie samej *Mittelschule*, która odpowiada wyższym klasom naszej szkoły powszechnej; istotnie, dzieci uznane za uzdolnione, mają wstęp automatyczny do gimnazjum, dla innych jest to uwarunkowane. Podobna selekcja, ustanowiona w obrębie szkoły powszechnej, jest niezgodna z duchem tej szkoły (patrz niżej, uzasadnienie tego poglądu).

W. Stern krytykuje ¹⁾ eksperyment Austrii z innego punktu widzenia. Jako zakrojony na tak wielką skalę, jest przedwczesny ze względu na brak wyrobionych sił fachowych; należałoby do selekcji przystąpić na podstawie poszczególnych prób, nie zaś narzucać całemu krajowi jednakowy schemat badań.

Uwagi *W. Stern'a* są niewątpliwie słuszne, należy jednak wysoko podnieść piękny gest Austrii, kraju tak przecież wyniszczonego wojną, a który nie waha się zerwać z rutyną i przystępuje bez zwłoki do wielkiej reformy szkolnej, zdając sobie sprawę z tego, że „funkcja stwarza organ”, że ew. niepowodzenia i przypuszczalne pomyłki będą w przyszłości powetowane, że wreszcie zbytnie czekanie, zwłaszcza w chwili obecnej, która wy-

¹⁾ *W. Stern*, *Intelligenz der Kinder und Jugendlichen*, str. 296, 3 wyd. Barth, Leipzig, 1920.

maga skupienia wszystkich energii, naraża na większe niebezpieczeństwo, niż nieuniknione początkowe błędy.

Prrowadząc walkę o selekcję uzdolnień od lat przeszło dwudziestu, mam prawo z pewnego stanowiska krytycznego spoglądać na politykę wyczekiwania.

Co dotyczy Stanów Zjednoczonych, wprowadzenie badań szkolnych zapomocą testów inteligencji równoległe z testami pedagogicznymi dokonało istnego przewrotu w organizacji szkolnictwa. O sprawach tych mówimy w innej pracy¹⁾.

W Polsce przeprowadzenie jedności szkolnictwa mogłoby być o tyle łatwiejsze, że nie mamy do zwalczania złej rutyny. Mamy natomiast najlepsze tradycje *Komisji Edukacji Narodowej*, w pracach Staszica i in.

Gdy nastaly pamiętne dni listopadowe 1918 roku, Prezydent Ministrów *A. Moraczewski* w imieniu Rządu Rzeczypospolitej Polskiej, ogłosił Manifest (dn. 21 listopada), w którym zaznacza w dziedzinie nauczania konieczność szybkiego utworzenia bezpłatnych szkół publicznych, dostępnych dla wszystkich obywateli bez różnicy mienia. Jedynie zdolności mają decydować o sprawie wykształcenia. Wyszukać należy dla dobra narodu liczne uzdolnienia, które dotychczas ginęły wskutek trudności tamujących ludowi drogę do wyższego wykształcenia. Był to program ś. p. *Ksaw. Praussa*, pierwszego Ministra Oświecenia w niepodległej Polsce.

Do jedności szkolnictwa zmierza planowo wice-premjer, kierownik Minist. Wyznań religijnych i Oświecenia publicznego, prof. *Bartel*. W mowie swej na Komisji budżetowej sejmu dn. 26 listopada 1926 r. wyraził się, że „punktem wyjścia jest przede wszystkim siedmioklasowa szkoła powszechna”. To pierwsza teza. Druga teza jest ta, że „nikt nie może być pozbawiony wskutek ustroju szkolnego możliwości osiągnięcia najwyższego wykształcenia. Wydaje się to rzeczą społecznie słuszną i to jest sposób, który pozwoli wydobywać się na szczyty intelektualne ludziom istotnie zdolnym, ludziom istotnie mocnym i ludziom, którzy znajdują się we wszystkich absolutnie warstwach społecznych. Nie można sobie powiedzieć, że istnieje jedna warstwa społeczna, która jest predestynowana i przygotowana przez dzieje do tego, aby właśnie osiągnęła najwyższe szczyty intelektualizmu. Te zdolności kryją się i rozsiane są po całym kraju i we wszystkich warstwach. Jestem zdania, że pod tym względem wymagania indywidualne, stawiane poszczególnym ludziom powinny być dostatecznie znaczne, aby nie doprowadzić do tego stanu, który jest dziś, gdzie istotnie w bardzo wielkim procencie

¹⁾ *J. Joteyko*. Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa, str. 192 i dalsze. Książnica-Atlas, Warszawa-Lwów, 1924.

studenterja akademicka nie jest przygotowana w znacznym stopniu do praktycznego zdobywania szczytów wiedzy; że tylko nieznaczny stosunkowo procent jest uzdolnionych z urodzenia i z zamiłowania do zdobywania wiedzy. To karierowiczostwo, nie poparte dostatecznymi zdolnościami, nie poparte dostatecznie twardym charakterem, musi się w Polsce skończyć... Najwięcej trudu i najwięcej pracy będzie wymagał członek środkowy, bo członek pierwszy, t. j. szkoła powszechna, jest na dobrej drodze. Powinien być konstrukcją możliwie poprawną tak, aby nie przeszkadzał przy swojej konstrukcji możliwości przejścia do członu trzeciego t. zn. do szkół akademickich... Jest dla mnie pytaniem czy do studjum w szkole politechnicznej nie dopuszcza tych, którzy przeszli przez studjum szkoły zawodowej? Na to pytanie nikt nie może odpowiedzieć, dopóki sprawa szkół zawodowych nie jest odpowiednio postawiona i dopóki poziom szkoły nie jest tak znaczny, że każdy student, który wyszedł ze szkoły takiego typu, może pokonać olbrzymie trudności, jakie dziś studjum techniczne młodzieży następcza. Ze względu na ogrom materiału i ze względu na charakter nauki tylko bardzo nieznaczny procent te studia kończy. W znacznym stopniu ten procent wzmógłby się wówczas, gdyby przygotowanie szkolne, t. zn. przygotowanie szkół zawodowych, któreby otworzyło wrota szkół politechnicznych, było dostatecznie szerokie".

* * *

Przechodzimy do *sposobów realizacji*. Osiągnięcie celów stawianych przez jedność szkolnictwa wymaga niezbędnie podbudowy 7 *klasowej* wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej, obowiązującej dla wszystkich dzieci o normalnym rozwoju umysłowym¹⁾). Wszelkie rozbijanie szkoły powszechnej uważać należy za nieusprawiedliwione, t. j. nie dające dostatecznej gwarancji równości „punktu wyjścia” dla wszystkich dzieci. Ideał zaś demokratyczny pokrywa się z najwyższymi celami wykształcenia i wychowania, jest jedynym sposobem zapewniającym wysoki poziom oświaty ogólnej i wybicie się uzdolnień wśród szerokich mas, ponadto posiada duże znaczenie społeczne, wpływając dodatnio na zniknięcie antagonizmów stanowych, wytworząc sympatję i szacunek wzajemny. Ale w ramach tego programu bywały proponowane rozmaite systemy. Uważamy za stosowne określić je następującymi nazwami: *system prostolinijny i system rozgałęziony, system bez selekcji i system z selekcją*.

¹⁾ Głównie założenia tego planu były już przeze mnie skreślone cztery lata temu (patrz: Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego, Warszawa, 1922 Książnica-Atlas).

Prostolinijnym nazwiemy system, który daje wszystkim dzieciom po ukończeniu szkoły powszechnej, wolny wstęp do szkół średnich (gimnazjum 4 lub 5 *letnie* lub szkoły zawodowe), szczególnie kładąc nacisk na gimnazja, tak dalece, że uważa za wskazane, aby w przyszłości szkoła średnia ogólno-kształcąca była dla całej młodzieży tak samo obowiązkową jak szkoła powszechna. Po szkole średniej — wstęp wolny do Uniwersytetu. Twierdzenie to oparte jest na mylnem przypuszczeniu, że wszystkie dzieci są w stanie ukończyć gimnazjum, przypuszczeniu przeciwnem pedagogice i psychologii. Psychologja stwierdziła, że między anormalnością umysłową a nadnormalnością są przejścia nieznaczne, tem samem wykazała niezliczone prawie stopnie w inteligencji ludzkiej; obok tego wykryła różnice w rodzaju uzdolnień; osobnik niezdolny do pewnej nauki lub zawodu może wykazać duże zdolności w innej dziedzinie. Pedagogika zaś dawno już potępiła zwyczaj przyjmowania do szkoły średniej wszystkich dzieci które się do niej cisną, nie na podstawie istotnego zamiłowania i uzdolnień, lecz pod wpływem przymusu rodziców, mody, naśladownictwa, i t. d. Straszliwe są cierpienia niezdolnego gimnazysty, który nie rozumie lekcyj, bierze korepetycje, nie może nadążyć, traci chęć do pracy i czuje niechęć do szkoły. Ten sam osobnik, umieszczony w innej szkole, należałby może do najlepszych. Podobnych przykładów mamy bardzo wiele.

Rzecz niewątpliwa, że szkoła średnia powinna ulepszyć swe metody, postarać się o dobór sił pedagogicznych, powinna także wykrzesać z każdego ucznia maximum uzdolnień. To wszystko jednak nie wystarczy, gdyż stopień i rodzaj uzdolnień należą do czynników, stanowiących naturalne różnice między ludźmi, są one natury wrodzonej i nie dadzą się nigdy wyrównać. Gdyby podobny system miał być kiedykolwiek zastosowany, doprowadziłby do większego jeszcze obniżenia poziomu szkół średnich ogólno-kształcących, a tem samem i Uniwersytetów. Tu właśnie miejsce przypomnieć, że dawne błędy powinny być poprawione, nie zaś spotęgowane, otóż w systemie prostolinijnym do dzieci nienadających się do nauki gimnazjalnej a pochodzących ze średnich i wyższych warstw społeczeństwa, dołączylibyśmy jeszcze dzieci pochodzenia ludowego! I jednym i drugim zrobilibyśmy dużą krzywdę wytwarzając zastępy proletariatu umysłowego, o złem przygotowaniu, które mnożyć będą liczbę wykolejeńców i malkontentów. Dziecko niezdolne samo nie opuści szkoły, chyba w zupełnie wyjątkowych wypadkach, gdy zaś przebrnie przez kilka klas, automatycznie niemal posuwać się będzie dalej. W Polsce niebezpieczeństwo jest większe niż gdzieindziej, ponieważ wobec małej liczby szkół zawodowych, młodzież podąża tłumnie do gimnazjów i Uniwersytetów i że wyrobiło się pojęcie, że tylko w Uniwersytecie zdobyć można wiedzę. Wiemy jak olbrzymi odsetek młodzieży nie kończy rozpoczętych studjów w Uniwersytecie, co prowadzi do dezorgani-

zacji nauczania wyższego; przepelnienie Uniwersytetów jest obecnie tak wielkie, że R-ktorowie nie mogą już zachęcać młodzieży. Zagranicą stosunki ułożyły się inaczej, a wobec wielkiego poszanowania, jakim jest otoczona praca i kompetencja zdobyta na każdym polu, między temi rozmaitemi zawodami nie występuje różnica w hierarchji społecznej.

Podobny system wytworzyłby szablon w nauczaniu, niwelację uzdolnień, doprowadziłby do wytworzenia człowieka „średniego”, nawet „słabo średniego”, zakrojonego na jedną miarę. Byłby oczywiście zgubny zarówno dla dzieci wysoko uzdolnionych jak i dla niezdolnych. *Anatol France* wyraził się niegdyś, że ze wszystkich arystokracji najgorszą jest plutokracja. Gorszą od niej jeszcze jest *medjokracja*, skutkiem swego charakteru nieuleczalności. System omawiany utworzony został z pominięciem człowieka, miał na względzie jakąś istotę abstrakcyjną, nie odpowiadającą rzeczywistości.

Jest przeto o wiele korzystniej, poziomu szkoły średniej nie obniżać, lecz poziom ten podnieść dla wszystkich uczniów gimnazjalnych jednakowo, nie w tem znaczeniu, aby gimnazjum miało być przeznaczone tylko dla młodocianych geniuszów; chcemy tylko aby gimnazjum odpowiadało potrzebom tej części młodzieży, która posiada zdolności natury raczej teoretycznej i pragnie kształcić się dalej w tym kierunku, chociaż i samo ukończenie gimnazjum bez dalszych studjów, może być celem dla wielu.

Możnaby raczej mówić o przedłużeniu szkoły powszechnej o rok lub dwa lata. Istotnie, wiek ukończenia szkoły powszechnej (14 lat) jest dość nieszczęśliwie wybrany, gdyż odpowiada on okresowi przejściowemu, w którym dziecko wymaga szczególnej opieki fizycznej i psychicznej, wszelkie więc zmiany szkół są niepożądane. W wieku tym także niektóre czynności umysłowe (n. p. pamięć) ulegają obniżeniu. Ponieważ w wieku tym nie wszystkie czynności umysłowe dochodzą do zupełnego rozwoju, należy naukę ogólno-kształcącą dalej prowadzić i w szkołach zawodowych dla tych dzieci, które nie wstępują do gimnazjum.

W systemie *rozgałęzionym*, gñach szkolnictwa wyobrazić sobie można w postaci drzewa, którego pień ogólny przedstawiony jest przez szkołę powszechną 7 *klasową*, wszystkie zaś konary i gałęzie, wspinające się w górę, są wyobrażeniem licznych szkół, prowadzących do szczytu czyli do Uniwersytetu i innych wyższych uczelni. Będą to oddziały gimnazjum, także inne szkoły ogólno-kształcące różnych typów o poziomie wyższym od szkoły powszechnej, gdzieby nauczanie było dawane metodami bardziej dostępnymi niż w gimnazjach, liczne szkoły zawodowe drugiego stopnia, obecne seminarja nauczycielskie (które w przyszłości będą niewątpliwie zastąpione przez studia pedagogiczne o poziomie uniwersyteckim), wreszcie rozmaite kursy doksztalcające. Nietylko więc matura gimnazjalna powinna

dawać wstęp do wyższych uczelni. Studja wyższe odpowiadać mogą głębokim aspiracjom tej części młodzieży, która do gimnazjum nie mogła wstąpić i kształci się w innych zakładach. Należy tylko aby mogła zdobyć przygotowanie uważane za niezbędne dla wstąpienia do szkół akademickich i wykazała właściwe zdolności. Każda jednostka powinna przeto mieć dostęp do wiedzy i osiągnąć ten stopień i rodzaj wykształcenia jaki jest dla niej najbardziej odpowiedni. W ten sposób powinna się przedstawić struktura szkolnictwa, jeśli ma wypełnić całość koncepcji *jedności gmachu szkolnego*.

Kilka słów poświęcić chcemy szkołom ogólno-kształcącym, wyższym od szkoły powszechnej, lecz innego typu niż gimnazja. Znajdą się rodzice, którzy pragnęliby aby ich dzieci mogły po ukończeniu szkoły powszechnej, pobierać jeszcze przez parę lat wykształcenie ogólne, zanim nastąpi ich specjalizacja zawodowa. Jest to tembardziej zrozumiałe, że u wielu jednostek rozbudzona chęć do dalszego kształcenia się ogólnego nie jest w pełni zaspokojona i dzieci te nie mają jeszcze „nastawienia” do nauki zawodu. Mogą one jednak nie wykazywać chęci i uzdolnień w kierunku gimnazjum i Uniwersytetu; metody nauczania, stosowane w tych uczelniach, nie odpowiadają ich dyspozycjom. Dla nich należałoby więc stworzyć typ szkoły średniej ogólno-kształcącej dwu lub trzyletniej, której skrócony program byłby ujęty w całość, metody zaś nauczania więcej dostępne, bardziej konkretne niż w gimnazjach. Takie dzieci wstępowały do gimnazjów i zwykle szkoły tej nie kończyły. Program podobnych szkół różniłby się więc nietylko co do stopnia, ale i co do rodzaju w stosunku do gimnazjum. Ogólną zasadą powinno być, że każda jednostka znaleźć musi takie szkoły, w których mogłaby osiągnąć to maximum wykształcenia, jakie jest dla niej dostępne; stąd potrzeba szkół o różnych typach, odpowiadających przeróżnym indywidualnościom. W braku takich szkół, jednostce grozić może wstrzymanie rozwoju, ponieważ w zwykłych szkołach nie znajduje dla siebie właściwych warunków.

Mamy dalej system *bez selekcji* i system *z selekcją*. Z poprzednich danych zarysowuje się jasno, że najgorszy z systemów jest system prostoliniijny i bez selekcji; najlepszy zaś *system rozgałęziony i z selekcją*.

Pierwszy egzamin selekcyjny powinien się odbyć w chwili ukończenia szkoły powszechnej w 14 lub 15 roku i ma na celu zorientowanie ucznia co do wyboru najwłaściwszej dla niego szkoły, odpowiadającej rodzajowi jego uzdolnień, licząc się w miarę możności z jego upodobaniami i chęciami. Te ostatnie nie mogą być wszakże czynnikiem decydującym, gdyż skutkiem rozmaitych wpływów (naśladownictwo, moda, przymus, brak znajomości własnych uzdolnień i t. d.), działających na ucznia, jego zamiłowania mogą być sztucznie wyrobione, chęci zaś nie-

zgodne z możliwościami i). Nie jest to więc egzamin z niezdolności, lecz egzamin ze zdolności w tym lub innym kierunku. Egzamin ten musi być poprzedzony przez studia psychologiczne, prowadzone na dziecku od chwili jego wstępu do szkoły powszechnej (patrz niżej), co jest niesłychanie ważne dla samej szkoły. Dzięki tym badaniom wszechstronnym, każde dziecko będzie dokładnie poznane i decyzja opierać się powinna nie tylko na próbie jednorazowej, lecz i na całej przeszłości ucznia. Będzie to, po pierwsze, *egzamin wiadomości*, nie na podstawie zwykłych stopni szkolnych, lecz na tak zw. *testach szkolnych*, które są unormowanymi próbami, pozwalającymi na oceny obiektywne (są stosowane z dużym powodzeniem w Anglii i Stanach Zjednoczonych), i po drugie, będzie to *egzamin inteligencji*²⁾ zapomożą odpowiednich testów. Dane zebrane w szkole o inteligencji, zainteresowaniach, uczuciach, woli, charakterze ucznia, będą tu uwzględnione.

Egzamin ów w połączeniu z ocenami zebranymi w ciągu całego pobytu ucznia w szkole orzeknie, czy uczeń nadaje się do szkoły średniej ogólnokształcącej z pewną rękojmią jej ukończenia, czy do szkoły zawodowej. Czy będzie to porada, zakaz czy nakaz? Zakaz lub nakaz, nawet w wypadku gdyby przyznać mu rację bytu, nie może wchodzić do atrybucji szkoły powszechnej, lecz należy do zadań szkoły, do której uczeń wstąpi po ukończeniu nauki w szkole powszechnej. Szkoła powszechna wydaje tylko kwalifikacje, dołączone do atestatu; wymienione w nich będą przeważające uzdolnienia ucznia ze wskazaniem najwłaściwszej dla niego szkoły, lub jej oddziału. Prócz tego, w pogawędkach z uczniem, nauczyciel postara się go uświadomić co do najodpowiedniejszej dla niego szkoły. Uczeń, mający odpowiednie kwalifikacje, w większości wypadków zwróci się niewątpliwie do tych szkół, które mu będą wskazane, co ułatwi w dużym stopniu zadanie szkoły drugiego stopnia. Zresztą, od szkoły powszechnej zależy w znacznej mierze zyskanie zaufania ucznia i trudno przypuścić aby uczeń uświadomiony chciał postąpić wbrew swoim interesom. W każdym razie, uczniowi przysługuje prawo powtórnego przystąpienia do egzaminu. Co dotyczy wyboru szkoły zawodowej, szkoła powszechna w żadnym razie nie może być kompetentnym sędzią, gdyż decydować tu powinien tylko egzamin psychotechniczny (poradnia zawodowa).

Drugi egzamin selekcyjny odbędzie się przy wstępie do gimnazjum lub szkoły zawodowej. Za ogólne правило mu-

1) Claparède dowodzi, że można mówić o powołaniu wtedy tylko, gdy uzdolnienia idą w parze z zamiłowaniem.

2) Po bliższe szczegóły odsyłam do mej cytowanej pracy: *Metoda testów umysłowych* i t. d.

simy istotnie uważać, że przy wstępie do każdej szkoły¹⁾ nastąpić powinien nowy egzamin selekcyjny. Będzie to więc egzamin wstępny, o znaczeniu decydującym. Decyduje nie szkoła, która wypuszcza uczniów, lecz szkoła, która ich przyjmuje, ze względu na charakter właściwy każdej szkole. Gimnazjum, choć ma charakter ogólno-kształcący, jest zróżniczkowane, posiada przynajmniej dwa oddziały, i każdy z nich wymaga innego rodzaju uzdolnień. Duża liczba egzaminów selekcyjnych ma na celu zabezpieczenie się od pomyłek; cały system przesiąknięty jest nawskroś dążnością do zapewnienia największej sprawiedliwości, unikania dorywczowości, dowolności i stronności.

Egzamin selekcyjny do gimnazjum, mający decydować o jakimś oddziale ma wstąpić uczeń, odbędzie się w samym gimnazjum, na podstawie prób wiadomości i prób inteligencji (ogólnej i specjalnej), odpowiednio dobranych, przyczem dużą pomoc stanowią będą dane o uczniu zebrane w szkole powszechnej. I tu o bezapelacyjności nie może być mowy.

Egzamin selekcyjny do szkół zawodowych będzie natury psychotechnicznej; odbędzie się w laboratorium psychotechnicznym, znajdującem się przy samej szkole, a w jego braku — w ogólnej poradni zawodowej. Niektóre zawody powinny być bezwzględnie wzbronione, jeśli kandydat okaże w stosunku do nich zupełną niezdadność intelektualną lub fizyczną, co jest zapowiedzią niepowodzenia. Wobec zaś tego, że są liczne w dużym stopniu liczyć się z upodobaniami ucznia. Wszystkie te egzaminy nie będą nosiły charakteru konkursowego.

Trzeci egzamin selekcyjny odbędzie się przy końcu studjów w szkole średniej ogólno-kształcącej i zawodowej dla tych uczniów, którzy mają zamiar wstąpić do wyższych uczelni. Ten egzamin końcowy będzie miał także charakter doradczy, podobnie jak przy ukończeniu szkoły powszechnej. I tu do atestatu będą dołączone pewne kwalifikacje.

Czwarty egzamin selekcyjny odbędzie się przy wstępie do uniwersytetu i innych wyższych uczelni, ze względu na specjalny charakter ich wydziałów. Inne uzdolnienia są wymagane od prawnika niż od medyka, historyka i inżyniera, i t. d. I tu również egzamin odnosić się będzie do wiadomości i do inteligencji (ogólnej i specjalnej). Na niektórych wydziałach uniwersytetu Warszawskiego wprowadzono już pewne próby psychologiczne tytułem egzaminu wstępnego. Mają one obecnie charakter konkursowy, ze względu na ograniczoną ilość miejsc. Charakter konkursowy powinien zniknąć z czasem, i ogół młodzieży uznanej za zdolną w stopniu wystarczającym musi znaleźć dla siebie otwarte wrota wyższych uczelni.

¹⁾ Z wyjątkiem oczywiście szkoły powszechnej.

Podobnie zrozumianą selekcję nazywamy *naturalną*. Skutkiem niesłychanej komplikacji życia współczesnego, człowiek nie jest w stanie zorjentować się wśród złożoności warunków i ztracił w znacznej mierze instynkty ostrzegawcze. N. p. uczucie zmęczenia, które stanowi obronę ustroju w jego walce z nadmiarem pracy, traci swe znaczenie dla pracy fizycznej w przemyśle i w pracy intelektualnej, ustrój nie jest bowiem przystosowany do tych nowych funkcji¹⁾, stąd konieczność obiektywnych studiów naukowych. Podobnie powrót do natury, jakiego jesteśmy obecnie świadkami w pedagogice²⁾, jest dziełem nie instynktu, który został przygłuszony przez cywilizację, lecz badań naukowych, które wykazały konieczność życia zgodniejszego z naturą. Przypisujemy dużą doniosłość instynktom, lecz spostrzegamy, że są one w znacznej mierze zagłuszone i że nauce przypada w udziale dostarczenie nam wskazówek, jak postąpić należy w wielu wypadkach; nauka pozwala nam na odszukanie instynktów zaginionych całkowicie lub częściowo i daje możliwość zastosowania się do ich wskazań. Jako przykład możemy przytoczyć gry na świeżem powietrzu, które wprowadziła nowoczesna pedagogika. A nawet cała tak skomplikowana aparatura psychologiczna, którą się stosuje w badaniach dzieci, cała praca szkoły twórczej nie ma innego celu jak dostarczenie dzieciom warunków naturalnego rozwoju. Można powiedzieć, że dawniejsza szkoła była sztywna, abstrakcyjna, daleka od życia, dzisiejsza zaś zbliża się do warunków naturalnych.

Gdy chodzi o wykrycie w sobie uzdolnień i o wybór zawodu, wielu ludzi napotyka na niezwalczone niemal trudności, gdyż siebie nie zna, najczęściej przecenia, w rzadkich wypadkach niedocenia, a cóż mówić o dziecku czternastoletnim, przed którym staje wielki problemat pokierowania sobą w życiu. Świadoma selekcja w świecie ludzkim jest racjonalnem pokierowaniem biegiem życia. Dawniejsze hasła liberalizmu, który na wszystko zezwala, już przebrzmiały i żąda się dziś praw mocno zagwarantowanych, interwencji, reglamentacji we wszystkich dziedzinach. Jako jeden z przykładów przytoczyć możemy obowiązkowość samego nauczania powszechnego, które wymaga koniecznie sankcyj, do chwili gdy ogół ludności w pełni zrozumie ważność roli przypadającej wykształceniu.

Selekcję poniżej lat 14-tu uważać należy za niezgodną z zasadami pedagogiki i psychologii, ponieważ: 1) w tym wieku można dopiero coś wiedzieć o uzdolnieniach, a zatem selekcja wcześniejsza byłaby zaprzeczeniem celu, dla którego się ją sto-

¹⁾ J. Joteyko. La productivité et la durée du travail. *Revue de l'Institut de sociologie*, juillet, 1921, Bruxelles.

²⁾ J. Joteyko. Wiedza a intuicja w wychowaniu. *Przegląd Pedagogiczny*, styczeń 1920.



suje, 2) wytworzyłaby warunki mniej korzystne dla dzieci ludu, ponieważ dzieci te gorzej się naogół przedstawiają pod względem inteligencji w pierwszych latach nauki szkolnej od tych, które pochodzą ze sfer inteligentkich, różnice zaś te zacieraają się z latami. Nie są to istotne różnice w uzdolnieniach wrodzonych, lecz wynik wpływu środowiska, w jakim dzieci żyją.

* * *

Dla bliższego wyjaśnienia należy rozpatrzyć znaczenie, jakie może być nadawane wyrazowi *selekcja*. Na międzynarodowej konferencji psychotechnicznej w Barcelonie (1921 roku) przyjęto określenie, które zdaniem naszym jest tylko okolicznościowe i zwraca się jedynie do stosunków panujących w obecnej chwili: można mieć do czynienia, bądź z *wyborem zawodu dla danej jednostki*, co otrzymało nazwę *poradnictwa zawodowego* (*orientation professionnelle*, *Berufsberatung*), bądź z *wyborem danej jednostki do określonego zawodu* czyli z *selekcją* (*Sélection*, *Auslese*). Przypuśćmy n.p., że w fabryce lub biurze jest wakuujących 50 miejsc, zgłasza się zaś 200 kandydatów. Wszyscy kandydaci poddani zostają egzaminowi psychotechnicznemu, opartemu na wypróbowaniu ich przydatności do danego zawodu i na podstawie otrzymanych wyników wybiera się 50 najlepszych czyli dokonywa się ich selekcji. O pozostałych nikt się nie troszczy.

Podobnie rozumiana selekcja bynajmniej nie rozwiązuje problemów psychotechniki, za której hasło może być uważane powiedzenie *Hartness'a*¹⁾: „miejsce dla każdego człowieka i każdy człowiek na swoim miejscu”. Problem polega więc na *skierowaniu każdej jednostki na najwłaściwsze dla niej pole pracy* i dlatego selekcja zawiera w sobie pojęcie *poradnictwa*, *poradnictwo* zaś jest tylko jedną z form selekcji. Nad temi wszystkimi stosunkami góruje więc pojęcie *selekcjonizmu*; selekcja jest bowiem *doborem* i musimy zawsze dobierać ludzi odpowiednich, jeśli mamy wszystkim zapewnić wykonywanie właściwego dla nich zawodu. Takie ujęcie problemu ma ogólne znaczenie społeczne i znajduje zastosowanie nie tylko w psychotechnice, lecz i w stosunkach szkolnych, z tą różnicą, że do zadań psychotechniki należy wybór zawodu oparty na materiale już usegregowanym, w pewnym stopniu dojrzałym, a także i pośrednictwo w pracy, do zadań zaś szkoły powszechnej należy ogólne wykształcenie tego materiału ludzkiego, wykrzesanie zeń zdolności, rozpoznanie naturalnych dyspozycji i orzeczenie na tych podstawach co do dalszego pokierowania młodzieżą.

Selekcja przy ukończeniu szkoły powszechnej łączy się więc blisko z wyborem zawodu.

1) *James Hartness. Le facteur humain dans l'organisation du travail.* Paris, 1916, Dunod et Pinat.

* * *

Odróżniamy zatem następujące rodzaje selekcji:

Selekcja sztuczna w formie konkursu, odnosząca się do tych wypadków, w których liczba osobników bywa ściśle dobie-rana, w związku z liczbą rozporządzalnych miejsc, czy w fabryce, czy w biurze lub szkole. Forma konkursu nie odpowiada po-trzebom społecznym w szerszym znaczeniu, wiąże się ściśle z potrzebami danego przedsiębiorstwa lub innego określonego celu i nie stawia *norm* wymagalności. Przyjmuje się tylko okreś-loną liczbę „najlepszych”, co może być dziełem przypadku lub źle zrozumianej konkurencji, ponieważ do zawodów średnich mo-gliby w braku innego zajęcia np. kandydować ludzie o wykształ-ceniu fachowym wyższym (np. inżynierowie do stanowiska mon-tera, lekarze do stanowisk pielęgniarzy i t. d.), lub też w innej serji — ludzie źle przygotowani i zupełnie niewłaściwi. A wśród kandydatów nieprzyjętych, mogą się znaleźć ludzie odpowiedni pod każdym względem, którym brak jedynie nadmiernych kwa-lifikacyj. Dla nich niema przeto odpowiedniego pola pracy.

Selekcja, wprowadzona do szkół niemieckich, jest typowym przykładem selekcji konkursowej, gdyż wybrano tu tylko nieliczne jednostki aby im udostępnić naukę w szkole średniej. Prócz tego, ów egzamin selekcyjny, jako dokonany w zbyt wczesnym wieku, odsuwał od nauki dzieci zdolne, których rozwój odbywa się po-wolniejszym tempem. Selekcja konkursowa jest więc sztuczną, nie liczy się z uzdolnieniami każdej jednostki i potrzebami spo-łecznymi i stwarza kastę uprzywilejowanych.

Wiemy, jak dalece system konkursowy niekorzystnym się okazał dla Francji, w tym kraju bowiem większość urzędów pu-blicznych (w administracji i w zawodzie profesorskim) powie-rzano tylko zwycięscom konkursowym, a wobec licznych stopni hierarchicznych, większa część życia kandydatów upływała nie-raz na przygotowywaniu się i zdawaniu egzaminów.

Selekcja naturalna ma na celu rozpoznanie uzdolnień wszystkich ludzi, dąży do ich wyspecjalizowania i do dobierania odpowiednich ludzi na odpowiednie stanowiska. Rzecz niewątpli-wa, że stanowiska najwyższe powierzać się powinno najzdolniej-szym w danym kierunku, a mamy tu oczywiście na myśli nie-tylko stanowiska polityczne, administracyjne, przemysłowe, han-dlowe i t. d. lecz naukowe i artystyczne. A więc troska o elitę jest zadaniem pierwszej wagi. Rozwiązanie tego zadania nie mo-że być wszakże przeprowadzone inaczej, jak przez zapewnienie szerokim masom równości „punktu wyjścia”, co pociąga za sobą staranne rozpoznanie i kształcenie uzdolnień wszystkich jed-nostek.

Wiemy także, jak wielkie znaczenie ma praca zorganizowa-na, w której jednostki o miernym nawet poziomie, stają się istotnymi wartościami społecznymi.

Pogląd ten oparty jak na głębokim przeświadczeniu co do wielkiej żywotności mas ludowych; istotnie, wnioskując z pochodzenia ludowego tyłu wybitnych ludzi, mamy prawo twierdzić, że znaczne być muszą zasoby twórczych sił u mas ludowych, lecz wiele w nich ginie bezpowrotnie z braku właściwej kultury i skutkiem złych warunków. Dlaczego więc przypuszczać, jak sądzą niektórzy, że dzieci włościańskie i poletarjackie muszą gorzej się przedstawić przy ocenie inteligencji? Powtarzamy, że mogłoby to nastąpić tylko przy selekcji przedwczesnej, nie zaś po siedmiu latach spędzonych w wysoko zorganizowanej szkole powszechnej. Wszyscy głoszą potrzebę wyszukiwania zdolnych jednostek, zdając sobie sprawę z ważności problemu, należy jednak wskazać drogę prowadzącą do tego celu.

Wyrobiło się przeświadczenie, że szkoła średnia jest czemś hierarchicznie wyższem od szkoły zawodowej. Nie będziemy tu rozpatrywali istoty samego zagadnienia; można jednak orzec, że najlepszą jest ta szkoła, w której młodzież znajdzie najwłaściwsze dla siebie nauczanie i odpowiednimi dla jej umysłu metodami.

* * *

Pozostają jeszcze do rozpatrzenia sposoby selekcji, które mogą być stosowane w *obrębie szkoły powszechnej*. Pojawia się tu problemat *jednolitości klas*. Za konieczne uważać należy wyeliminowanie ze szkoły powszechnej tych dzieci, które skończyć jej nie są w stanie lub też stają się dla niej źródłem niebezpieczeństwa. A więc, na podstawie egzaminu selekcyjnego, wyłączone będą *dzieci anormalne umysłowo lub moralnie*, także dzieci kalekie, chore i t. d. Podobna selekcja praktykuje się już we wszystkich niemal krajach, jednakże w sposób niewystarczający, a wobec obowiązku szkolnego, dużo takich dzieci przenika do zwykłej szkoły powszechnej, a nawet i średniej. Stworzenie dla nich specjalnych oddziałów, poza swoim dużym znaczeniem jako warsztatu pracy pedagogicznej i psychologicznej, pozwoli na wprowadzenie tego stopnia jednolitości klas, który stanowić może minimum wymagań w tym względzie. Należy ponadto wyeliminować dzieci *głuchawe i ślepawe*, które również kształcić się powinny w osobnych oddziałach, jako nienadające się do zwykłej nauki szkolnej.

Pozostają normalni, którzy są w stanie ukończyć szkołę powszechną. Pojęcie selekcji bynajmniej nie jest nowe w obrębie szkoły. Istniała zawsze pewna selekcja, ponieważ nie wszystkie dzieci pobierały wspólnie naukę, lecz były dobierane na podstawie wieku i stopnia wiadomości (ew. płci). Ów dobór był jednak zawsze nieścisły i nie opierał się na istotnych potrzebach duchowych i prawach rozwojowych dziecka. Uzdolnienia nikłą tu odgrywały rolę. Wiek nie mógł być ściśle przestrzegany, ponieważ dzieci o słabych postępach zostawały po dwa lata w tej

samej klasie, co doprowadziło do tego, że naukę wspólną pobierają małe dzieci łącznie z dorastającą młodzieżą (różnice 5-ciu do 6-ciu lat). Wychodzą jakgdyby z tego fałszywego założenia, że brak uzdolnień może być skompensowany przez starszy wiek. Pojęcie to jest niesłuszne, jak stwierdziły badania naukowe, ponieważ istnieją pewne czynności rozwojowe, ściśle związane z wiekiem, inne zaś są natury uzdolnieniowej. Nawet dziecko umysłowo upośledzone ale starsze może stać wyżej od dziecka normalnego ale młodszego w stosunku do czynności pierwszego rodzaju, wykazuje natomiast zaznaczoną niższość inteligencji. Dzieci starsze i młodsze — to dwa różne zupełnie światy psychiczne pod względem zainteresowań i życia uczuciowego. W tych warunkach współedukacja daje najgorsze rezultaty i naraża nauczyciela na częste pomyłki w ocenie stopnia inteligencji uczniów.

Za niezbędny warunek jednolitości klas należy przeto uważać wyłączenie dzieci starszych ponad normalny wiek klasy i ustanowienie *osobnych oddziałów dla rozwijających się powoli* z zakresu nauk właściwym szkole powszechnej. Wśród tych dzieci może być zresztą kilka kategorii: 1) dzieci rozwijające się powoli i o małych zdolnościach, które mogą jednak ukończyć szkołę powszechną, ale potrzebują na to więcej czasu; 2) dzieci zapóźnione w naukach skutkiem zaniedbania lub choroby; 3) dzieci zdolne, lecz rozwijające się powolniejszym tempem od innych. W razie gdyby dziecko spóźnione w rozwoju dokonało tak szybkich postępów, że zrównałoby się z dziećmi o wieku normalnym klasy, wówczas zostanie przeniesione do odpowiedniej klasy zwykłej. W takich oddziałach nauka trwać będzie dłużej, co nie pociągnie za sobą zgubnych następstw żadnego rodzaju wobec tego, że dzieci te nie będą mieszane z młodszymi i nie będą zmuszone do powtarzania klas; ten ostatni sposób obniża poziom umysłowy przez brak zainteresowania. Jak dalece zyska na tym poziom umysłowy klas zwykłych, jest to fakt sam przez się zrozumiały.

Za pożądane uważać nadto należy stworzenie oddziałów dla dzieci *trudnych do prowadzenia* (nazwa prowizoryczna), których nie można zaliczyć do „moralnie zaniedbanych”. Ich pobyt w klasie zwykłej może być źródłem niebezpieczeństwa dla innych dzieci, same zaś wymagają odpowiednich metod.

Przechodząc teraz do selekcji na podstawie wiadomości szkolnych, należy stwierdzić, że była ona zawsze praktykowana zapomocą *ocen szkolnych* z postępów (cenzura) i ten sam system stosowano do egzaminów przejściowych i końcowych, od których zależał dalszy los uczniów. Oceny szkolne, jako wysoce subiektywne, zastąpione być powinny przez inne próby, mianowicie przez *testy szkolne*, dające rękojmię największego obiektywizmu i które są unormowane. Ponieważ egzamin oparty na wiadomościach nie może wystarczyć, winien być zawsze dopełnio-

ny oceną i egzaminem *inteligencji*. Obok *testów inteligencji* znajdują tu zastosowanie *obserwacje psychologiczne i pedagogiczne* oraz *charakterystyki szkolne*. Wyniki tych prób i spostrzeżeń będą zapisywane w *Indywidualnym Zeszytcie psychologicznym* ucznia.

Jednak badanie samej inteligencji nie wystarcza. Strona emocjonalna i wolicjonalna, zainteresowania, charakter, względy etyczne, pracowitość, indywidualność, osobowość, zamiłowanie do pewnej pracy i t. d. będą przedmiotem badań celem stworzenia *psychicznej charakterystyki ucznia*. Błędem byłoby przypuszczenie, że całą sprawą mają kierować wyłącznie względy intelektualistyczne.

Prowadząc badania psychologiczne w szkole, mamy kilka celów na widoku:

1-o Będą one służyły jako podstawa do promowania uczniów z klasy do klasy w szkole powszechnej i średniej, dając możliwość śledzenia za psychicznym rozwojem i postępami szkolnymi uczniów.

2-o Staną się probierzem dla końcowego egzaminu selekcyjnego w szkole, orzekającego o dalszej nauce ucznia.

3-o Pozwolą na zastosowanie takich metod nauczania i wychowania, które okażą się najzgodniejsze z uzdolnieniami i indywidualnością ucznia.

4-o Przez poznanie uzdolnień, dadzą możliwość ich kształcenia a także poprawiania defektów.

5-o Staną się kontrolą produktywności przyjętego systemu nauczania i pracy nauczyciela, stąd ważne konsekwencje dla organizacji szkolnej.

6-o Doprowadzą do racjonalnego przekształcenia pedagogiki i dydaktyki.

W pierwszych latach szkoły powszechnej badana będzie przeważnie inteligencja ogólna uczniów, w ostatnich zaś dołączy się do tego badanie uzdolnień poszczególnych, które przejawiają się w większości wypadków u uczniów 12—14 letnich, ze względu także na zbliżający się okres specjalizacji¹⁾.

Mówiliśmy o konieczności wprowadzenia jednolitości w klasie szkolnej. Z tego punktu widzenia obecny widok klasy szkolnej jest wprost zatrważający. Mamy tu dzieci upośledzone umysłowo i moralnie, dzieci nerwowe, epileptyczne, dzieci starsze o kilka lat ponad wiek normalny (dla różnych przyczyn), wreszcie kategorię dzieci normalnych o przeróżnych poziomach umysłowych, rozlicznych uzdolnieniach i temperamentach. Jeżeli odseparujemy pierwsze kategorie, pozostaną tylko dzieci normalne o normalnym tempie rozwojowym i klasa zyska na jednolitości.

¹⁾ Specjalizacja w szkole zawodowej jest oczywista. W szkole średniej ogólnokształcącej niema specjalizacji zawodowej, lecz wybór kierunku, który może być decydującym w sprawie wyboru zawodu.

Wiemy jednak, że i wśród dzieci normalnych znajdują się rozliczne poziomy. Stąd powstaje pytanie czy i dalej idące różniczkowania nie byłyby tu wskazane? Bezwzględna jednolitość grup jest oczywiście niemożliwą i dążyć zresztą do niej nie należy dla przyczyn natury pedagogicznej i społecznej, dlatego „grupą jednolitą” nazwiemy taką grupę, w której dzieci zostały dobrane według pewnych właściwości, sprzyjających w najwyższym stopniu ich rozwojowi.

Czy mamy i w tym wypadku do czynienia z selekcją? Można odpowiedzieć twierdząco, ponieważ selekcja jest wyborem dla celów doboru, nie jest więc tylko dobieraniem najlepszych, ale także dobieraniem odpowiednich. Wszak mówi się o selekcji dzieci anormalnych, nietylko nadnormalnych. Dla uniknięcia wszakże zamieszania skutkiem różnego sposobu pojmowania terminu, za właściwszą uważam w tym wypadku nazwę *segregacji* albo *zróżniczkowania*. W obrębie szkoły powszechnej nie może bowiem chodzić o żadną specjalizację, o żadne nabycie jakichś szczególnych praw, musi być zapewniona równość „punktu wyjścia”. Jeżeli dzieci mają być segregowane w szkole powszechnej, to jedynie w tym celu, aby do grup jednolitych zastosować odpowiednie metody kształcenia i wychowania, dla wydobycia z każdej jednostki co można najlepszego.

Podobne ujęcie sprawy przeciwstawiamy systemom proponowanym lub praktykowanym przez niektórych pedagogów, gdzie zaczawszy od bardzo wczesnego wieku (lat 10 lub wcześniej nawet) ustanawiają się w szkole ciągi dla dzieci o różnym poziomie inteligencji ogólnej. System ten ma trzy główne wady. Po pierwsze, chociaż obowiązuje tu „ruchomy front”, t. j. dzieci przechodząc mogą z jednego ciągu do drugiego, to jednak na podobne ciągi zapatrywać się można jako na rodzaj specjalizacji już w obrębie szkoły powszechnej, dlatego że jedne z tych ciągów prowadzą wprost do szkoły średniej, inne zaś do szkół zawodowych. Po drugie, system ten ma tę złą stronę, że całą segregację opiera tylko na różnicy inteligencji. Może on dać dobre wyniki dla jakiejś poszczególniej szkoły lub pewnej grupy szkół, ale nie może być zastosowany do całego kraju, ponieważ ten problemat ten jest natury ogólnej i ma na celu dostarczenie wszystkim dzieciom najdalej idących możliwości rozwojowych. Po trzecie, system ten może rozwinąć wewnątrz szkoły uczucia zawiści, przez ustanowienie kategorii, uznanych za lepsze i gorsze. Musimy wychodzić z założenia, że dla wszystkich dzieci w szkole powszechnej możliwości rozwojowe muszą być zapewnione ze względu na fazowość rozwoju i możliwość wykazania się uzdolnień w późniejszym wieku, nie powinno więc nic działać przygnębiająco, wstrzymująco, upokarzająco. Rzecz inna, że pewne rokowania mogą być robione i wcześniej, nie wpłynię to jednak na sposób postępowania z dziećmi i do końca ich po-

bytu w siedmioletniej szkole powszechnej obowiązującej dla wszystkich, żadnych kategorii nie należy ustanawiać. Tem samym wypowiadamy się przeciwko tak zw. u nas „czapce”.

Gdyby nawet i w gronie psychologów znaleźli się zwolennicy systemu „ciągów”, nie przemawia to za ustanowieniem tych ostatnich, mamy tu bowiem do czynienia z problematami psychologii stosowanej, a nie jest ona prostym przeniesieniem w dziedzinę życiową danych zdobytych drogą teoretyczną; dane te, niesłuchanie cenne, muszą być zawsze uznane za linje kierownicze, ale ich sposoby zastosowania winny się liczyć z celem, któremu mają przysługiwać; w tym zaś wypadku chodzi o cały system szkolny, a więc o problemat pedagogiczny, psychologiczny i społeczny.

Jest rzeczą niewątpliwą, że klasy powinny dążyć do większej jednolitości i że pewne zróżniczkowania w klasach dzieci normalnych (po wyeliminowaniu kategorii nie nadających się) wydają się nieuniknione. Nie wypowiadamy się jednak w chwili obecnej za żadnym systemem, wobec tego, że proponowano ich wiele i że są one przedmiotem usilnych badań ze strony pedagogów. Segregacja według poziomu inteligencji daje zawsze wyniki pozytywne dużej wagi, ponieważ znaczne odchylenia w rozwoju umysłowym są niesprzyjające dla umysłowej pracy zbiorowej. Czynniki ten powinien być więc zawsze brany pod uwagę przy różniczkowaniu grup. Nie można go jednak uważać za jedyny i wystarczający, ponieważ szkoła ma zadania nie tylko kształcące, lecz i wychowawcze. I dlatego, obok 1) czynnika intelektualnego, staje 2) czynnik indywidualności ucznia i jego struktury psychicznej i 3) czynnik natury społecznej. Te trzy czynniki znaleźć tu powinny uwzględnienie, a ponieważ ich współdziałanie może być bardzo różnym i zależy w pewnym stopniu od charakteru narodowego, cała sprawa winna ulec eksperymentalnemu zbadaniu na gruncie polskim. Bądź co bądź, ustanowienie choćby dwóch grup równoległych, opartych na różnicy w stopniu inteligencji, bez nadawania żadnej z nich specjalnych praw co do dalszych studiów dzieci, już w czasie ich pohytu w szkole powszechnej, z zachowaniem „ruchomego frontu” jako ogólnego prawidła, wydaje się wskazane.

System oparty na selekcji w naszym ujmowaniu, nacechowany jest wielką ostrożnością w stawianiu diagnozy, w przeciwieństwie do obowiązującego dziś jeszcze systemu, w którym nauczyciel jest wszechwładnym sędzią, decyduje zaś na podstawie danych, którym brak jest naukowego obiektywizmu i uzasadnienia.

I nie może być inaczej w braku właściwej i opracowanej techniki badań¹⁾. Obecnie decyzyja stać się może o wiele pew-

¹⁾ Ostateczny cios metodzie ocen szkolnych zadał W. O. Döring w swej książce p. t. *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers* (Leipzig, 1925, Quelle und Meyer), wykazując ich cały subiektywizm.

niejsza, jako oparta na naukowych podstawach i ta przykra rola sędziego tylko częściowo spadnie na nauczyciela. System ów uniemożliwi także przechodzenie z klasy do klasy uczniów w gimnazjum, zawdzięczając pracy korepetytora, ponieważ egzamin inteligencji opierać się będzie na istotnych, umysłowych wartościach ucznia. Dyplomy, które dziś są często przywilejem, gdyż dawane są nieraz bezpodstawnie, zaczną odpowiadać swemu celowi.

Jest rzeczą jasną, że o zrealizowaniu w całej pełni niniejszego programu w obecnej chwili nie może być jeszcze mowy, z braku sił fachowych w naszym kraju. Ale właśnie dla tej przyczyny odwołanie sprawy byłoby bezcelowe i tembardziej niesprawiedliwe, że metody badań i systemy muszą być wypróbowane na naszym gruncie. Dlatego w kilku słowach chcę skreślić to, co uważam za najpilniejsze i wykonalne już w naszych warunkach.

Przedewszystkiem więc, ustanowienie urzędu *psychologów szkolnych*, czego domagałam się już w 1911 roku na *I Międzynarodowym Kongresie Pedologii* (Bruksela) i omówiłam bliżej 1924 roku¹⁾. Zakres pracy psychologa szkolnego stanie się zrozumiałą, gdy rozważymy główne psychologiczne potrzeby szkolnictwa, powyżej zaznaczone. W swej współpracy z nauczycielem, psycholog szkolny zajmie się segregacją dzieci, ich promowaniem, ustanawianiem grup, przystosowaniem pracy szkolnej do stopnia rozwoju i indywidualności uczniów, śledzić będzie za ich rozwojem psychicznym, pokieruje selekcją, zajmie się sprawą przeciążenia i t. d. Zbierze naukowe materiały odnoszące się do dziecka i młodzieży. Organizacja tego działu powinna być analogiczna do tej, jaka już istnieje dla lekarzy szkolnych. Strona psychiczna nie mniejsze ma istotnie znaczenie od fizycznej. Przewidzieć można urząd naczelnego psychologa szkolnego i urzędy psychologów, pracujących pod jego kierunkiem. Działalność ta w żadnym razie nie może być wykonywana w całości przez nauczyciela, nawet w wypadku, gdyby jego wiadomości psychologiczne znacznie się podniosły, psycholog szkolny musi być bowiem fachowcem, specjalnie w tym kierunku wyćwiczonym i wykwalifikowanym. Dla zaradzenia temu brakowi należałoby otworzyć *Studjum psychologiczne*, w którym pobieraliby odpowiednie wykształcenie psychologowie szkolni, inspektorzy, wizytatorzy szkół i psychotechnicy. Przy *Studjum* istnieć powinien bogato wyposażony *Zakład psychologiczny*, centrum organizacji pracy psychologicznej, przeznaczone nie tylko do nauki słuchaczy, lecz także do poddania próbom rozmaitych metod psychologicznych, testów i t. d. zarówno jak i systemów różniczkowania ucz-

¹⁾ Patrz: *Metoda testów umysłowych*, str. 42 i następne.

niów i metod nauczania. Ale i dziś możnaby już stwarzać przy poszczególnych szkołach urzędy psychologów szkolnych, w miarę wybijających się sił. Te początkowe badania powinny być prowadzone z wielką ostrożnością i ograniczyć się muszą narazie do psychologicznego poznania materiału uczniowskiego.

Do najpilniejszych zadań państwa i społeczeństwa należy także popieranie badań z dziedziny psychologii pedagogicznej, jako podstawy dla współczesnego szkolnictwa; wobec wielkiego zakresu problemu, największe ułatwienia powinny być dawane badaczom w pracy, od niej istotnie zależy przekształcenie wartości indywidualnych i społecznych.

Obok tego, podniesienie ogólnego poziomu *wykształcenia psychologicznego wszystkich nauczycieli*¹⁾ staje się koniecznością, jako następstwo nowej roli, przypadającej im w udziale. Z urzędu swego nauczyciel zawsze oceniał i promował; obecnie cała ta działalność wejść musi na inne tory, zakreślone przez rozwój psychologii współczesnej. Problem „oceny” łączy się zaś nierozdzielnie z problemem kształcenia i wychowywania.

* * *

Wyżej przedstawiony program nosić może nazwę *psychologicznej organizacji szkolnictwa*; wiąże się on z zasadą jedności szkolnictwa, dla którego stanowi dopełnienie, przyczem nie należy zapominać, że psychologia ta jest stosowana i liczyć się musi z potrzebami społecznymi. Łączy się on ściśle z tym wielkim prądem naukowym, który uważa człowieka jako centrum badań i od uwzględnienia „czynnika psychologicznego” uzależnia produktywność i postęp. Nie dość jest zakładać liczne szkoły. Pytanie: dla kogo? domaga się odpowiedzi i od niej uzależnić należy ustrój szkolnictwa.

Nie jest to żadne rozwiązanie kompromisowe, które w sztuczny sposób uzgadnia interesy szkoły powszechnej, średniej i wyższej. Wszystkie części tego programu są w organiczny sposób z sobą powiązane; nie jest on programem żadnej szkoły, stronnictwa lub klasy społecznej, ale programem, który nazwalibyśmy demokratycznym dlatego, że po nad wszystkim góruje pojęcie

¹⁾ Powinno ono iść równoległe z podniesieniem całego poziomu wykształcenia nauczycieli. Jedność szkolnictwa pociąga także za sobą *jedność nauczycielstwa* t. j. równość urzędową personelu nauczycielskiego szkół powszechnych i średnich, a więc: 1) Jednakowy stopień wykształcenia w Uniwersytecie i studiach pedagogicznych. 2) Jednakowe wynagrodzenie. 3) Jeden związek. 4) Jedność władz administracyjnych.

Gdyby jedność nauczycielstwa była faktem dokonanym, nie mielibyśmy tej anomalji, jaką przedstawiał VI Zjazd Federacji Międzynarodowej Towarzystw Nauczycieli Szkół Średnich, który się odbył w Warszawie 1924 roku, gdzie nad sprawami koordynacji rozmaitych stopni i rodzajów nauczania debatowali nauczyciele szkół średnich, z wyłączeniem nauczycieli szkół powszechnych.

jednego wielkiego Narodu. Musimy zakreślić sobie kierunki przyszłościowe, dać więcej horyzontu, większą pełnię życia i wszystkim jednostkom zapewnić najdalej idące możliwości działania.

Dzięki badaniom psychologicznym w szkole, młodzież nauczy się także poznawać siebie, wyrobi w sobie introspekcję, poczucie psychologiczne, na podstawie współpracy z nauczycielem. Być nawet może, że z czasem egzamin psychologiczny w wyższych klasach zejdzie do minimum, że zastąpiony zostanie przez samookreślenie każdej jednostki. Zanim to jednak nastąpi, musimy wejść w okres intensywnej pracy, w celu przygotowania gruntu do badań psychologicznych i pokierowania nimi.

Powyższa reforma służy więc zarówno sprawom nauczania powszechnego, jak średniego i wyższego, jakoteż potrzebom społeczeństwa, otwierając szeroko wrota nauczania wyższego wszystkim uzdolnionym, bez różnicy pochodzenia, płci i stanu majątkowego. Dla szkoły powszechnej stanie się hasłem podniesienia poziomu jej studjów; dla gimnazjów i szkół wyższych będzie rękojmą nauczania prawdziwie skutecznego. Zapewniając każdej jednostce maximum produktywności dzięki rozpoznaniu uzdolnień i rozbudzeniu powołania, stanie się narzędziem udoskonalenia dla ustroju społecznego, do którego wprowadzi pożądaną równowagę.

Niezawodnym środkiem zapewniającym podniesienie poziomu szkół powszechnych będzie zniesienie niższych klas gimnazjalnych. Gdyby z tą reformą zwlekać, warstwom średnim przysługiwałoby zawsze prawo posyłania dzieci do gimnazjów, a więc jedność szkolnictwa z całym swoim programem społecznym (zbliżenie się rozmaitych warstw) i indywidualnym (równość punktu wyjścia) stałaby się tylko mrzonką. Inaczej się sprawy przedstawia, jeśli szkoła powszechna stanie się obowiązującą dla wszystkich, wówczas bowiem i warstwy średnie będą bezpośrednio zainteresowane sprawą zapewnienia wysokiej organizacji tym szkołom. Bezpodstawne są twierdzenia, że dzieci warstw średnich miałyby na tem coś stracić; wyrównanie warunków stanie się bowiem natychmiastowym bodźcem dla wyrównania poziomów, wszystkie zaś dzieci zyskają pod względem wychowawczym i społecznym. Nie jest to więc obniżenie kultury, lecz jej podniesienie.

Na zakończenie zaznaczymy, że system szkolnictwa powinien mieć *strukturę*. W psychologii nazwano strukturami całości kształty, w których każdy człon posiada swoją wartość łącznie z innymi, tak że zmiana choćby jednego członu wpływa na pozostałe i na całą strukturę. Dane te przenieść można do całości kształtów społecznych, w obecnym wypadku do szkolnictwa. Zapewnienie szkolnictwu jedności, której się domagamy, nie jest czem innym jak zapewnieniem jedności jego strukturze, członcy której muszą być z sobą ściśle skoordynowane.

Temi członami zaś są różne stopnie i rodzaje nauczania, odpowiadają one istotnym potrzebom poszczególnych jednostek i społeczeństwa. I dlatego jednostki nie powinny podążać bezmyślnie tam, gdzie popycha je złudzenie, lecz muszą być świadomie i celowo pokierowane. Psychologiczna opieka nad dzieckiem i młodzieżą należy do naturalnych praw człowieka. Każdy z członów tej struktury posiada właściwą sobie strukturę wewnętrzną; winny one nadto działać łącznie i w sposób uzgodniony, do siebie dostosowany, aby stać się mogły wielką strukturą całego systemu szkolnego. Nie mogą więc być zlepkiem dodanych do siebie części, od siebie uniezależnionych. Dla urzeczywistnienia tej łączności i jednolitości, selekcja stać się może potężnym narzędziem, jeżeli narzędziem tym posługiwać się umiejętnie. Co jest w tym wypadku owym łącznikiem? Odpowiedź znajdujemy w jednej z naszych prac poprzednich:

„Łącznikiem dla wszystkich badań jest osoba dziecka, podlegająca nieustannemu rozwojowi, co stwarza nieprzerwany związek zarówno między wszystkimi działami psychologii, jak i między działami pedagogiki. Dla psychologa-badacza, niema stopni w nauczaniu kategoriycznie oddzielonych i cieszących się odmiennym prawodawstwem. Nauczanie elementarne nie będzie dla niego czemś niższem od innych stopni nauczania, tak samo jak dla lekarza, pedjatra nie jest czemś hierarchicznie niższem od medycyny dorosłego.

W pedagogice naukowej panuje jedność, niema luk, nić przewodnia nie przerywa się nigdy, człowiek będący w fazie rozwoju na chwilę zainteresowania budzić nie przestaje. Tak zrozumianą pedagogikę nazwać można *uniwersytecką*”¹⁾.



¹⁾ Patrz: *J. Joteyko i M. Grzegorzewska. Metody i zakres nauczania powszechnego w Belgji. Tom I. Przedmowa, str. 6. Warszawa, Arct, 1922 r.*

06/12

08/17

08/12

Skontrum 2007

RP

1214