

SYLWESTER KLEBANOWSKI

373

CO MA DAĆ DZIECIOM SZKOŁA POWSZECHNA?

Komentarze i rozważania na tle
statutu publicznych szkół powszechnych
siedmioletnich



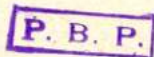
WARSZAWA 1934

INSTYTUT WYDAWNICZY „BIBLIOTEKA POLSKA“

373



5297



I. Pochodzenie nazwy „szkoła powszechna” i jej znaczenie.

Zżyliśmy się już tak dalece z nazwą „szkoła powszechna”, że nie pamiętamy zazwyczaj, jak niedawno nazwa ta istnieje. Bo jest ona pochodzenia powojennego. Na ziemiach polskich istniały przed wojną szkoły „ludowe”. W okresie wojennym, gdy na terenie b. Królestwa Kongresowego zaczęły się tworzyć — początkowo jeszcze w okresie okupacji — władze polskie, nazywały one dzisiejsze szkolnictwo powszechne, szkolnictwem „elementarnym”. Nazwa ta figuruje zarówno w najważniejszym akcie prawnym, t. zw. „przepisach tymczasowych o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim”, jak i w organizacji władz: ówczesne Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (a przedtem jeszcze Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) zawiera „Sekcję Szkolnictwa Elementarnego”.

Nazwa „szkoła powszechna” pojawia się w aktach urzędowych po raz pierwszy w grudniu 1918 r., a więc już w miesiąc po odzyskaniu niepodległości, a mianowicie przy okazji wydania „Dekretu tymczasowego o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych” z dnia 18 grudnia 1918 r., ogłoszonego w Nr. 21 Dziennika Praw Państwa Polskiego. Użycie tej nazwy w akcie prawodawczym wyprzedziło nawet reorganizację samego Ministerstwa, w którym nadal istniała jeszcze przez pewien czas Sekcja Szkolnictwa Elementarnego. W każdym razie można stwierdzić, że nazwa szkoły powszechnej pojawia się dopiero z chwilą odzyskania niepodległości.

Nie ulega wątpliwości, iż twórcom tej nazwy nie chodziło o samą tylko zmianę dotychczasowego jej brzmienia, lecz że pragnęli oni zawrzeć w niej odmienną od przedwojennej treść

i wyznaczyć tej szkole inną rolę społeczną. Że było tak rzeczywiście, tego dowodzi cały przebieg ówczesnych poszukiwań i projektów organizacji szkolnictwa w Polsce. Chronologicznie najwcześniejszym był projekt Komisji Pedagogicznej przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie; projekt ten wychodził już z założenia jednolitości szkolnictwa, które ma być trzystopniowe: stopień pierwszy stanowi szkoła powszechna siedmioletnia, ogólnokształcąca; stopień drugi — szkoła średnia 4 letnia; stopień trzeci — szkoły akademickie.

Wynika stąd, że wprowadzenie nazwy „szkoła powszechna” było ściśle związane z projektowaną jednolitością ustroju oraz z myślą o tem, że szkoła ta stanie się istotnie „powszechną”, t. j. zostanie przeznaczona dla wszystkich dzieci, nie zaś dla pewnej ich części, t. j. dla pewnych tylko sfer społecznych. Tak pojęta szkoła powszechna, w przeciwstawieniu do dawnej szkoły „ludowej” miała ogarnąć swym wpływem wychowawczym zarówno dziecko robotnika jak fabrykanta, małorolnego jak obszarnika, rzemieślnika jak urzędnika, miała je sadzać obok siebie na ławce szkolnej.

Jeżeli teraz zapytamy, czy szkoła powszechna spełniła tak pojęte zadania — a są to wszakże z punktu widzenia szczerzego demokratyzmu zadania niezmiernie ważne — to odpowiedź wypadnie przecząco. Złożyło się na to wiele przyczyn. W niektórych dzielnicach do dziś istnieje nieufność sfer lepiej sytuowanych do wartości wychowawczej i naukowej szkoły powszechnej. Na tę chorobę cierpi cały teren b. zaboru rosyjskiego — a jest to teren najobszerniejszy i stanowiący największy ilościowo rezerwuuar ludzki. Na innych terenach uprzedzenia tego niema — lub jest mniej rozpowszechnione. Jednakże i tu okres pobytu dziecka w szkole powszechnej — tego dziecka, które miało kontynuować wykształcenie w szkole średniej — był krótki. Po 3—4 latach nauki w szkole powszechnej, a więc w wieku 9—10 lat dziecko starało się dostać do gimnazjum, do dotychczasowej klasy I — i wejść w ten sposób na łatwiejszą drogę zdobycia wykształcenia średniego. Rzeczywiście, te dzieci, które całą szkołę powszechną ukończyły, wchodziły do szkoły średniej gdzieś w jej środku i rzadko zastawały dostateczną liczbę miejsc, bo większość tych miejsc zajęta była już przez inne, będące w szcze-

śliwszych warunkach społecznych, które wskutek tego zdążyły ulokować się w szkole średniej wcześniej, od jej początku. Wygodniej więc było przed ukończeniem szkoły powszechnej porzucić ją i ubiegać się o wczesne wejście do szkoły średniej, ale to powodowało konieczność długiego, bo 8-letniego pobytu w miejscowości, gdzie szkoła taka była, na co znowu ciężko częstokroć było zdobyć się rodzicom, mieszkającym na wsi. Jak stąd widzimy, droga do zdobywania średniego i wyższego wykształcenia nie zawsze prowadziła przez szkołę powszechną, a nawet w najczęstszym swym przebiegu szkołę tę pomijała.

Ani bowiem wiek rozpoczęcia kształcenia średniego w gimnazjach i większości szkół zawodowych, ani ich programy naukowe nie były dostatecznie ściśle przystosowane do przebiegu nauki w szkołach powszechnych. Nie było zatem w dotychczasowej organizacji szkolnictwa „jednolitości”, t. j. takiego ustosunkowania szkół różnych rodzajów, które wiąże je ze sobą, zapewnia możliwość przechodzenia na stopnie coraz to wyższe, nie dopuszczając do powstawania t. zw. „ślepych ulic”, t. j. takich szkół, których ukończenie nie daje wychowankowi widoków dalszego kształcenia się, a nawet — o ile weźmiemy pod uwagę upływ czasu, spędzonego w tych „ślepych ulicach” — zamyka raz na zawsze drogę do dalszej nauki szkolnej.

Wbrew początkowym intencjom organizacyjnym dotychczasowa szkoła była powszechną jedynie z nazwy, nie zaś z treści. W szczególności po 4-tym oddziale wyjałowiała się z elementu zasobniejszego kulturalnie i materialnie, bo tu właśnie następował w całej Polsce odpływ do I-szej klasy gimnazjalnej wszystkich tych dzieci, które były dość uzdolnione, aby się do gimnazjum dostać, a których rodzice mogli podolać kosztom ośmioletniej nauki gimnazjalnej. Nadto, jak już wspominałem, w największej terenowo i liczącej najwięcej ludności dzielnicy szkoła powszechna nie gromadziła nawet w swych pierwszych latach dzieci wszystkich klas czy stanów — pozostawiała naogół, mimo odmiennej nazwy, „szkołą ludową”.

Czy na takim składzie osobowym swych uczniów szkoła powszechna traciła? Niewątpliwie — tak. Brakło jej koniecznej domieszki elementu dziecięcego o większej kulturze domowej.

Brakło jej nadto odpowiednio ustosunkowanego, zasobnego materialnie i kulturalnie zespołu rodzicielskiego, mogącego rozwijać wydatną działalność opiekuńczą nad potrzebami szkoły, skutecznie przyczyniać się do ich zaspakajania, wpływać na czynniki samorządowe, mające finansować te potrzeby. Szkoła, w której pobierają naukę dzieci inteligencji i elity miejscowej, a szkoła, gdzie uczą się wyłącznie niemal dzieci proletariatu — jest niestety inaczej sytuowana; pierwsza ma zapewnioną opiekę czujną, zainteresowaną i skuteczną — druga musi przedewszystkiem poczuć potrzeby tej opieki wśród rodziców wyrobić, a dopiero potem może zbierać skromne owoce wielkich nieraz wysiłków rodzicielskich.

Zapewnić szkole powszechnej dopływ dzieci ze wszelkich sfer można w jeden tylko sposób: oto należy szkołę powszechną uczynić najskuteczniejszą drogą, prowadzącą do dalszych etapów wykształcenia; dla dzieci zaś, które przez szkołę powszechną nie przechodzą, należy dostęp ten uczynić trudniejszym, niż dla uczniów szkoły powszechnej.

Wyszedłbym daleko poza zamierzone ramy tej książki, gdybym chciał nakreślić dzieje zmagania się stronników sprzecznych poglądów na właściwy dla Polski ustrój szkolnictwa, a w związku z tem na znaczenie i rolę szkolnictwa powszechnego. Sprawa została uregulowana ostatecznie z chwilą uchwalenia ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 czerwca 1932 r. Ustawa ta przesądziła spory na rzecz istotnej i niewątpliwej jednolitości szkolnictwa, a w związku z tem szkole powszechnej wyznaczyła rolę dwojaką: przedewszystkiem organizacji samoistnej, podstawowej i obowiązkowej, powtórę zaś — podbudowy pod dalsze stopnie wykształcenia, które nie biegnie równocześnie z okresem pobytu dziecka w szkole powszechnej, lecz rozpoczyna się dopiero ponad zasadniczym kursem tej szkoły.

Szczegółowsze rozpatrzenie organizacji szkoły powszechnej odłożmy do jednego z następnych rozdziałów. Obecnie chciałbym parę słów poświęcić planowi, w jakim zamierzam rozwinąć temat, wymieniony w tytule tej książki. Nadmieniam, że w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Nr. 14 z r. 1933) ukazała się publikacja, nazwana: „Statut publicznych szkół powszechnych siedmiolet-

nich“. Ów statut, podzielony na rozdziały i paragrafy, zawiera w odpowiednio skondensowanej i zwięzłej formie wszystkie składniki organizacyjne, wychowawcze i dydaktyczne, stanowiące o formie i treści szkoły powszechnej w tej postaci, w jakiej powołana zostaje do życia na podstawie ustawy o ustroju szkolnictwa. Pamiętajmy, że ustawa ustrojowa wyszła w r. 1932 i że przewidziany jest 6-letni termin na jej realizację. Jeśli chodzi o szkolnictwo powszechne, to można przypuszczać, że już w roku szkolnym 1935/36 jego przebudowa zostanie dokonana; pojawienie się statutu wyprzedza więc o jakieś 3 lata blisko urzeczywistnienie życiowe szkoły w tej formie, jaka jest w statucie opisana. Lecz nie ulega wątpliwości, iż właśnie tak wczesne wydanie statutu było konieczne, aby realizacja nowej szkoły powszechnej mogła być dokonywana planowo i w sposób świadomy — a to i przez właściwych wykonawców, t. j. przez nauczycielstwo, i przez szersze koła społeczeństwa, których udział jest w tej pracy, jak to zobaczymy, istotny i nieodzowny.

Zamierzam w swych rozważaniach trzymać się, naogół biorąc, planu bardzo zbliżonego do tego, który jest w statucie szkół powszechnych. Jedynie w niektórych przypadkach odstępę od przyjętej tam kolejności. Nawiasowo dodam, iż dotychczasowe nasze rozważania mają bliski związek z rozdziałem I statutu, noszącym tytuł „zadania szkoły powszechnej“. Skoro więc wkroczyliśmy w dziedzinę tych samych zagadnień, sądzę, że jest właściwem wyczerpać ją, analizując do końca ten rozdział statutu.

Otóż statut, zgodnie z tem, cośmy poprzednio mówili, stwierdza przedewszystkiem dwoistość zadań szkoły powszechnej. Najpierw tedy zadanie samoistne: dać podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego, potrzebnego ogółowi obywateli, oraz dać przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego. Na drugim miejscu stoi zadanie przygotowania do szkół o bezpośrednio wyższym poziomie nauczania.

Statut nie poprzestaje jednak na wskazaniu tych dwóch zadań, które odnoszą się do wewnętrznej pracy szkoły, do jej ściśle zawodowej roli. Zgodnie z konsekwentnie dalej wytry-

maną linią, a mianowicie z koniecznością najściślejszego związku szkoły ze środowiskiem, statut żąda, by szkoła zyskała wpływ na życie społeczne tego środowiska, dla którego istnieje i by przez wpływ ten przyczyniła się do rozwoju kultury i oświaty.

II. Zasady organizacji szkolnictwa powszechnego.

Na wstępie należy tu przypomnieć i zaznaczyć, że pierwszym, hierarchicznie biorąc, zadaniem szkoły powszechnej jest zapewnienie wychowania i wykształcenia ogółowi obywateli. Zarówno w myśl Konstytucji, jako też zgodnie z postanowieniami ustawy ustrojowej, nauka w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowa. Państwo ułatwia obywatelom spełnienie tego obowiązku przez organizowanie publicznych szkół powszechnych, przyczem w szkołach publicznych, t. j. utrzymywanych przez państwo i samorządy terytorjalne, nauka jest bezpłatna.

Szkoły powszechne winny być tak rozmieszczone, aby istotnie były dla wszystkich dzieci w wieku obowiązku szkolnego dostępne — stąd powstaje zagadnienie odpowiedniego zaprojektowania sieci szkolnej.

Jednakże ani w dotychczasowym stanie, ani też w przyszłym ustroju (ani nigdzie wogóle na świecie) szkoły powszechne nie są całkowicie jednopostaciowe, jednakowe. Dlaczego tak się dzieje i na czym różnice pomiędzy poszczególnymi szkołami polegają?

Istotną i najgłębszą przyczyną wielopostaciowości* organizacyjnej szkoły powszechnej jest właśnie jej powszechność, a mianowicie związana z nią konieczność takiego rozmieszczenia szkół, by objęły one swym zasięgiem wszystkie dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Ponieważ zaś na różnych terenach, wskutek bardzo różnej gęstości zaludnienia i odmiennych warunków komunikacyjnych, dają się skupiać w poszczególnej szkole ogromnie różne ilości dzieci, przeto organizacja szkoły, jako zależna przede wszystkim od liczby uczniów, nie może być wszędzie jednakowa. Na terenach gęsto zaludnionych lub mających bardzo dobre warunki komunikacyjne można skupić w jednej szkole kilkaset dzieci, dla ich nauki dać odpowiednio wielką

liczbę nauczycieli, między nauczycieli tych podzielić pracę w sposób oszczędny a produktywny — słowem, utworzyć szkołę „najwyżej zorganizowaną“.

Tereny słabiej zaludnione, a nie mające dogodnych warunków komunikacji, nie dadzą możliwości zgromadzenia w jednej szkole tak wielkiej ilości dzieci. Takie szkoły liczą np. 150—200 uczniów; dla ich nauki musi wystarczyć 3—4 nauczycieli. Podział pracy między nauczycieli staje się trudniejszy (bo zakładamy, że i w tej szkole liczba lat nauki jest taka sama, jak w szkole „najwyżej zorganizowanej“). Szkoła musi dla każdego rocznika przeznaczyć mniejszą liczbę godzin nauki lub uciekać się do łączenia przy nauce paru roczników. Mamy tu do czynienia ze szkołą o niższej (niż poprzednia) organizacji.

Jeszcze słabiej zaludnione tereny spowodują dalsze nasilenie trudności organizacyjnych. Szkoła na takich terenach staje się realnie dostępna zaledwie dla dziesiątków dzieci, dla tak małej gromadki musi wystarczyć dwóch lub nawet jeden nauczyciel; dadzą oni (czy on), każdy pracując dziennie tyleż godzin, co i w szkole wyżej zorganizowanej, jeszcze mniejszą liczbę godzin lekcyjnych. A że i tu dzieci mają pobierać naukę przez taką samą ilość lat, jak w szkołach poprzednich, więc nie można wyodrębnić każdego rocznika tak, by stanowił osobną grupę przy nauce — a co więcej, nawet grupy niejednoroczne muszą pobierać naukę w mniejszej liczbie godzin, niż w szkołach najwyżej zorganizowanych poszczególne roczniki. Mamy tu do czynienia ze szkołą najniżej zorganizowaną.

Z poprzednich rozważań wynika jasno, iż nie można oczekiwać, by szkoły powszechne o różnej organizacji w tej samej liczbie lat mogły osiągać takie same wyniki nauczania. Między szkołą, w której nauczyciel ma do nauki jeden rocznik dzieci, a szkołą, w której uczy kilka roczników, nawet gdy w obu przypadkach nauczają tak samo liczną grupę dzieci, musi być znaczna różnica. Różnicę tę można w pewnej mierze wyrównać prze-myślniejszą organizacją nauki, jak np. podziałem dzieci na dwie lub więcej podgrupy, intensywniejszym wyzyskaniem czasu i t. p. — niemniej jednak pozostanie ona znaczna. Odbić się to musi zatem na zakresie programowym szkół o różnej organizacji:

im wyższa organizacja, tem większy materiał programowy może być wyczerpany — im organizacja niższa, tem mniejszy zasób wiadomości i sprawności otrzymują dzieci przez naukę szkolną.

Nie można jednak pomyśleć programu szkolnego inaczej, jak w postaci pewnej zaokrąglonej całości. Jeśli więc, jak widzieliśmy wyżej, szkoły powszechne muszą być wielopostaciowe pod względem organizacji i — co za tem idzie — programu, to stawimy przed zagadnieniem stworzenia całego układu programów, złożonego z tylu osobnych programów, ile jest postaci organizacyjnych szkół, a spełniającego następujące postulaty: 1) program każdej szkoły winien stanowić zaokrągloną całość; 2) całkowity program każdej szkoły ma być wyczerpany w tym samym czasie; 3) wzajemny stosunek programów winien być taki, by możliwe było dla dziecka w trakcie nauki przechodzenie ze szkoły o jednym programie do szkoły o innym programie bez straty czasu lub z możliwie małą jego stratą; 4) najskromniejszy program szkolny (z całego ich układu) musi pod względem swej wartości wystarczać dla zapewnienia niezbędnego każdemu bez wyjątku obywatelowi wychowania oraz zasobu wiadomości i sprawności, koniecznych dla przyszłego jego życia w społeczeństwie.

Rozważmy teraz, czy i w jaki sposób uwzględnić powyższe postulaty nasz nowy ustrój szkolny.

Przedewszystkiem zauważmy, że ustawa ustrojowa przewiduje, w zależności od treści programowej, szkoły trzech różnych stopni organizacyjnych, nazywając je szkołami stopnia I, II i III. We wszystkich tych szkołach okres nauki jest *j e d n a k o w o* długi i wynosi zasadniczo 7 lat.

Szkoły stopnia III mają program najobfitszy, składa się on z trzech szczebli programowych; szkoły stopnia II mają program, złożony z dwóch pierwszych szczebli programowych oraz najważniejszych składników szczebla trzeciego. Wreszcie program szkół stopnia I zawiera jeden (pierwszy) szczebel programowy oraz najważniejsze składniki szczebli drugiego i trzeciego.

Jeżeli chodzi o treść programową poszczególnych szczebli, to szczebel pierwszy obejmuje elementarny zakres wykształcenia ogólnego, szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szcze-

bla pierwszego; szczebel trzeci ma nadto przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym.

Jeśli chodzi o czas, potrzebny do wyczerpania poszczególnych szczebli programowych, to Statut stanowi, iż *s z c z e b e l* pierwszy w szkołach III i II stopnia będzie ukończony w pierwszych czterech latach nauki. W szkołach stopnia I szczebel pierwszy będzie, oczywiście, całkowicie i bez reszty wyczerpany dopiero po 7 latach nauki, lecz w tym samym czasie będą również wprowadzone i najważniejsze składniki szczebla drugiego i trzeciego; wyczerpywanie szczebla pierwszego odbywa się tu jednakże w taki sposób, że już po piątym roku nauki jest ono — chociaż niekompletne — lecz wystarczające.

S z c z e b e l drugi wyczerpuje się w szkołach III stopnia w piątym i szóstym roku nauki. W szkołach stopnia II następuje to w piątym, szóstym i siódmym roku nauki, przyczem wprowadza się tu w tych trzech latach również najważniejsze składniki szczebla trzeciego.

S z c z e b e l trzeci wyczerpuje się w szkołach stopnia III w ciągu siódmego roku nauki.

Jak widać z powyższego, postulaty 1, 2 i 4 zostają spełnione. Sposób i stopień spełnienia postulatu 3, jak również jego doniosłość społeczna, wymagają osobnego rozważenia, do którego przejdziemy dalej, mówiąc o zagadnieniu przechodzenia uczniów z jednej szkoły powszechnej do innej.

Organizacja nauczania w szkole powszechnej oparta jest na *k l a s a c h*, złożonych z uczniów, uczących się w danym roku szkolnym wszystkich przedmiotów według jednego wspólnego programu; przy większej liczbie uczniów klasy dzielą się na oddziały.

Dla uwidocznienia, że zakres programowy szkół różnych stopni jest odmienny, statut ustala, że szkoły stopnia III posiadają siedem klas, szkoły stopnia II — sześć klas, wreszcie szkoły stopnia I cztery klasy.

W szkole stopnia III wszystkie klasy, od I do VII, mają kurs jednoroczny. W szkole stopnia II — pierwsze pięć klas mają kurs jednoroczny, a VI dwuletni. Wreszcie w szkole stopnia I tylko I i II klasa mają kurs jednoroczny, III — dwuletni, a IV — trzyletni.

Należy zauważyć, iż treść programowa tych samych klas w szkołach różnych stopni jest jednakowa lub przynajmniej w przybliżeniu taka sama. Tak więc np. ukończenie klasy III w szkole I stopnia daje uczniowi ten sam zasób wiadomości, co ukończenie tej samej klasy w szkole II lub III stopnia. Mniej ściśle jest to twierdzenie odnośnie do klas najwyższych, t. j. kl. IV w szkole stopnia I i kl. VI w szkole stopnia II: ukończenie bowiem klasy IV w szkole stopnia I daje programowo więcej, niż ukończenie tej klasy w szkołach wyżej zorganizowanych. Podobnie rzecz się ma z ukończeniem klasy VI w szkole stopnia II.

To, co mówiliśmy dotychczas, dotyczyło przede wszystkim organizacji programowej. Nie wyczerpuje ona jednak całokształtu nawet w ogólnych zarysach. To też statut normuje szczegółowo: liczbę uczniów w szkole każdego stopnia, liczbę nauczycieli, liczbę godzin, jaką nauczyciel oraz kierownicy szkół poświęcają na nauczanie. Orzeka również statut, zgodnie zresztą z istniejącym dotychczas stanem rzeczy, że szkoła powszechna jest z reguły koedukacyjna, a tylko w wyjątkowych razach — męska lub żeńska. Natomiast odmiennie od dotychczasowej praktyki statut decyduje o największym rozroście ilościowym szkoły: nie będzie ona mogła mieć więcej ponad 14 oddziałów. Dotychczasowa praktyka utworzyła w większych miastach szkoły olbrzymy, aż do 30 oddziałów; jednakże ta sama praktyka wykazała tyle trudności i braków w funkcjonowaniu takich szkół, że muszą one ulec rozbiciu na jednostki mniejsze, dające się jeszcze ogarnąć przez kierowników w sposób odpowiedzialny i świadomy.

Na końcu niniejszej książki umieszczony jest w pełnym brzmieniu tekst „Statutu szkoły powszechnej”. Odsyłam do niego tych, kogo bliżej interesuje liczba uczniów w szkołach różnych stopni oraz godzin nauczania. Tutaj zaznaczę jedynie, że statut normuje liczbę godzin lekcyjnych dla każdego nauczyciela na 30 tygodniowo; dla kierownika zaś wyznacza odpowiedzialnością do organizacji szkoły zniżkę godzin. Zniżka ta jest ściśle określona; dotychczasowe przepisy czyniły ją zależną od decyzji władz przełożonych, czego obecnie nie ma.

Na zakończenie niniejszego rozdziału pragnę zauważyć, iż nowa organizacja szkolnictwa powszechnego w porównaniu z dotychczasowym stanem jest znacznie bardziej zrozumiała i przejrzysta. Dotychczas sprawa ta była tak dalece zawiła i skomplikowana, że zaledwie nieznaczna część społeczeństwa była w stanie zorientować się w znaczeniu szeregu „stopni organizacyjnych” szkoły powszechnej. Co znaczył istotnie ten szereg: szkoła 1, 2, 3 i t. d., aż wreszcie 7-klasowa? Jakiej treści programowej odpowiadały te nazwy? Jakie te szkoły dawały uprawnienia? Jakie przygotowania życiowe? Wszystko to są wszakże dla ogółu (rodzicielskiego przede wszystkim) pytania ważne, a odpowiedź na nie była tak skomplikowana, iż wymagała wniknięcia w szczegóły, dostępne raczej dla fachowców, niż laików. Obecnie znika „klasowość” szkół w rozumieniu dotychczasowym. Nie będziemy więc mieli szkół 1, 2 i t. d. aż do 7 klasowych w znaczeniu t. zw. stopnia organizacyjnego szkoły. Zamiast siedmiu „stopni organizacyjnych” przechodzimy do trzech: szkół stopnia I, II i III. Natomiast wprowadzenie nazwy „klasa”, użytej w tym samym sensie, w jakim nazwa ta istnieje w szkołach średnich, ułatwi najszerszym warstwom orjentowanie się co do zaawansowania dzieci w nauce. Jeżeli więc chodzi o określenie, jaki zasób wiedzy i umiejętności dają szkoły różnych stopni dzieciom, to obrazujemy to w sposób prosty, dla celów praktycznych wystarczająco dokładny, mówiąc, iż szkoła stopnia I ma 4 klasy, szkoła stopnia II — 6 klas, a szkoła stopnia III — 7 klas.

* * *

W kolejności spraw, objętych przez statut, należy przejść do ważnego czynnika w nauczaniu — do wyzyskiwania czasu przez szkołę. Statut określa, iż w ciągu roku szkolnego winno być co najmniej 205 dni, przeznaczonych na naukę. Dalej statut postanawia, iż nauka w szkole odbywa się w ciągu 6 dni w tygodniu; jednakże dla najmłodszych uczniów (kl. I i II) może być rozkład lekcji tak ułożony, by przychodzili oni do szkoły 5 razy tygodniowo. Będzie to możliwe w rzeczywistości tylko w szkołach I stopnia — ale tam też może być istotnie ważne i poży-

teczne: można będzie zaoszczędzić raz w tygodniu szkolnym najmłodszym dzieciom konieczności przemierzania drogi — często bardzo uciążliwej — z domu do szkoły i z powrotem.

Co do liczby lekcji, to nie może ona przekraczać dziennie sześciu godzin, ani też być mniejsza od dwóch. Z uwagi na szczególne warunki, w jakich pracują pewne kategorie szkół powszechnych (np. choćby szkoły dla dzieci, świętujących sobotę) — statut przewiduje możliwość wydania oddzielnych przepisów, dopuszczających odchylenia od powyższych norm.

Również do szczególnych przepisów odsyła statut sprawę ustalenia, w jakich szkołach powszechnych godzina lekcyjna ma trwać 50 minut, a w jakich 45. Pauzy między lekcjami nie mogą być krótsze, niż 10-minutowe; przynajmniej jedna pauza powinna być dłuższa.

III. Nauczyciele.

Banalna to prawda, że szkoła stoi nauczycielami, że nauczyciel to czynnik pierwszorzędny dla pracy i wartości szkoły. Jeśli niesporne to jest dla wszystkich stopni i rodzajów szkolnictwa, jeśli nawet w szkołach najwyższych profesor stanowi o wartości tych szkół — to tem bardziej jest to słuszne i ważne w szkołach powszechnych, gdzie nauczyciel jest, jeśli nie wyłącznym, to najważniejszym i najobfitszym „źródłem wiedzy“ dla uczniów, gdzie dalej wpływ jego osoby, jego przykładu jest tak wielki, tak upodabniający do siebie uczniów, tak kształtujący na swą modłę ich myśli i obyczaje, jak to już nigdy później nie wystąpi. Pamiętajmy przytem, że — zwłaszcza gdy chodzi o pierwsze lata pobytu dziecka w szkole — oddane ono zostaje pod opiekę j e d n e g o nauczyciela, który uczy wszystkich przedmiotów (tak było dotychczas i tak ma pozostać), a zrozumiemy, że rola, zakres wpływów i odpowiedzialność nauczyciela za wyniki, jakie osiąga szkoła, są tu przemożne i niezastąpione.

Z organizacji szkoły powszechnej wynika, iż każdy jej nauczyciel „własny“, t. j. taki, który nie uczy w niej dodatkowo, będąc zatrudniony zaledwie kilka godzin tygodniowo, lecz jest

z daną szkołą związany bliżej, musi też być „opiekunem klasowym“. Opiekun klasowy czuwa nad całym życiem swych uczniów, związanym z ich pracą szkolną — nad tem, co robią oni w szkole i jak dla szkoły pracują w domu. Jego rzeczą jest dbać o to, by zbiorowe życie klasy przybierało pożyteczne i kulturalne formy, by uczniowie nie byli przeciążani pracą domową, by rodzice byli informowani o nauce dzieci, o ich zachowaniu się; by z drugiej strony szkoła mogła poznać warunki pracy domowej ucznia i jego stosunki rodzinne. Trzeba zauważyć, że często opiekun klasowy musi mieć pod swą opieką więcej niż jedną klasę, bo np. w szkole II stopnia, w której uczy 3 nauczycieli, jest 6 klas. Praca opiekuna klasowego jest ciężka i odpowiedzialna; pewnem ułatwieniem jest okoliczność, że zazwyczaj ma on do czynienia ze swą klasą bardzo poważną ilość godzin, a często — w klasach młodszych — obecny jest przez cały czas przebywania dzieci w szkole, na wszystkich lekcjach.

Zobaczmy dalej, jak statut odnosi się do sprawy oceniania uczniów, do sprawy oddziaływań wychowawczych i do sprawy wykonywania programu nauczania. Ze wszystkich tych stosunków wynika, że związek między nauczycielem a uczniem musi być bardzo bliski, i to nie tylko między nauczycielem a ogółem uczniów (klasą), ale nawet między nauczycielem a poszczególnym uczniem. Nauczyciel, jeśli ma spełnić swą rolę, musi poznać jak najdokładniej każdego ucznia ze strony psychicznej i fizycznej, warunki jego życia i pracy; musi też głęboko wniknąć w stosunki gospodarcze, społeczne i narodowościowe oraz w stan kulturalno-oświatowy środowiska, z którego pochodzą jego uczniowie. Jeżeli bowiem szkoła ma uwzględniać potrzeby życia gospodarczego, jeżeli ma przyczyniać się do rozwoju oświaty i kultury tego środowiska, dla którego istnieje, jeśli ma mieć wpływ na jego życie społeczne, to wżycie się w to środowisko, poznanie i wycucie jego tendencji i potrzeb, zasobów i zainteresowań jest nieodzownym warunkiem wypełnienia tych wskazań.

Zawód nauczycielski w równej lub znaczniejszej mierze, jak zawody wolne, wymaga ustawicznego czuwania nad postępami, jakie czas przynosi. Nie wystarcza snucie z zasobów posiadanej już wiedzy; obok codziennego doświadczenia, zdoby-

wanego przez przygotowywanie się do pracy i jej wykonywanie — konieczne jest dalsze kształcenie się, ustawiczne dopełnianie i pogłębianie posiadanej wiedzy. Nie jest to postulat o charakterze jedynie deklaratywnym: dalsze kształcenie się stanowi istotny i ważny obowiązek służbowy nauczyciela.

Za swe czynności zawodowe nauczyciel musi być odpowiedzialny. Im ważniejszą jest jego rola wśród czynników, warunkujących wartość szkoły z całą doniosłością jej funkcji społecznych, tem większa odpowiedzialność. Dlatego też za metody wychowania i nauczania, za realizowanie właściwego kierunku wychowawczego, za wyniki udzielanej nauki w ramach obowiązującego programu, za sprawy administracyjno-gospodarcze, w zakresie do niego należącym — musi odpowiadać każdy nauczyciel.

Szkoła powszechna może liczyć więcej lub mniej nauczycieli; gdzie tylko pracuje więcej niż jeden nauczyciel, tam każdy z nich winien przyczyniać się do wytworzenia harmonijnej atmosfery, do zapewnienia należytego biegu życia szkolnego. Występują tu zagadnienia uplanowania i zorganizowania współpracy, pojawia się potrzeba umiejętności pracy zespołowej.

Niepodobna wyobrazić sobie możliwości takiej pracy bez zapewnienia jej czynnika koordynującego, kierującego i ponoszącego wobec tego odpowiedzialność rzędu wyższego — bo nie tylko za osobisty swój w niej udział, lecz i za wyniki, osiągnięte przez cały zespół. Jak widzimy, w logicznej konsekwencji, wynikającej z potrzeby organizowania pracy zespołowej, pojawia się postać kierownika szkoły i zarysowuje jego rolę.

Kierownik szkoły jest jednym z nauczycieli, a więc jednostką aktualnie czynną w tym zawodzie i nie przerywającą z racji zajmowania stanowiska kierowniczego swych czynności nauczania ani też wychowywania. Inna sprawa, że z powodu zajęcia czynnościami kierowniczymi, kierownik szkoły będzie miał mniejszą liczbę godzin lekcyjnych; nie utraci jednak charakteru czynnego nauczyciela, ani też nie zerwie bezpośredniego kontaktu z młodzieżą. Jako organizator prac zespołu nauczycielskiego musi on posiadać szczególne uprawnienia i możliwość rzeczywistego wnikania w bieg prac, regulowania go i modyfikowania. Zarazem należy do niego zarząd stroną administra-

cyjno-gospodarczą szkoły oraz reprezentowanie szkoły na zewnątrz. Z połączenia tych praw i funkcji wynika odpowiedzialność kierownika za wszystkie dziedziny życia szkolnego: przede wszystkim służbowa, przed władzami szkolnymi, ale dalej i społeczna, związana z czynnikami życia tego środowiska, dla którego pracuje dana szkoła.

Nie koniec na tem. Ze szczególnej funkcji szkoły powszechnej — z tego, iż jest ona (między innymi jej zadaniami) najważniejszym narzędziem, instrumentem spełniania obowiązku szkolnego, wynika jeszcze jeden obowiązek kierownika szkoły: przyczyniania się wszelkimi dostępnymi mu środkami do realizacji powszechności nauczania. Wśród środków tych znajdują się czynności urzędowe, wynikające z przepisów o obowiązku szkolnym, ale będzie też troska o właściwe i celowe zorganizowanie powszechności nauczania; musi więc przede wszystkim kierownik poznać warunki topograficzne, komunikacyjne i inne rejonu swej szkoły, by móc zdać sobie sprawę z praktycznej możliwości dostępu dla dzieci, które mają do jego szkoły uczęszczać; wślad za tem musi przyczyniać się do ułatwienia dostępu do szkoły dla dzieci, mających trudniejsze warunki uczęszczania. Rozpiętość środków, prowadzących do tego celu, jest olbrzymia, w zależności od miejscowych potrzeb, warunków i możliwości: czasem chodzi o kładkę przez strumień, czasem o dowożenie dzieci, stałe lub sezonowe, czasem o zorganizowanie bursy. Trudno też ustalić granice możliwości zrealizowania takich środków; należy jednak w każdym przypadku stwierdzić, że kierownik ma obowiązek dbania o uczynienie szkoły najłatwiej w danych warunkach dostępną dla dziatwy, która ma w niej pobierać naukę.

To, co powiedziano powyżej o roli kierownika szkoły, stosuje się do wszystkich naogół szkół powszechnych. Jednakże należy przypomnieć, że różnorodność organizacyjna szkół powszechnych musi wpływać w bardzo znacznym stopniu na faktyczny przebieg pracy kierowników; inaczej np. wygląda dzień pracy kierownika szkoły stopnia I, mającego obok siebie jednego nauczyciela, inaczej w szkołach II stopnia (gdzie prócz kierownika pracuje 2—3 nauczycieli), inaczej wreszcie w szkołach stopnia III, gdzie obok kierownika uczy 4, 5, 6 i t. d. — aż do

jakichś 12 nauczycieli. Naogół biorąc, im więcej szkoła ma nauczycieli, tem znaczniejszą część swego czasu poświęca kierownik na prace organizacyjne, na wglądanie w tok pracy, na wnikanie w metody i wyniki pracy w klasach, w których sam nie uczy; odwrotnie, im szkoła ma mniej liczny personel nauczający, tem stosunkowo więcej godzin kierownik poświęca na czynności nauczycielskie, na prowadzenie lekcji.

Należy wyjaśnić, iż zniżka liczby godzin lekcyjnych, przewidziana dla kierownika, a wynosząca 2 godziny tygodniowo za każdego nauczyciela własnego, przeznaczona jest zasadniczo na cele hospitacji, t. j. na to, by kierownik mógł wejrzeć w faktyczny przebieg nauki w klasach podczas toku lekcji, w zaawansowanie uczniów, w sposoby pracy nauczycieli, w to, jakie są wyniki ich pracy dydaktycznej i wychowawczej. Jest to konieczne — jedynie częste wejście osobiste we wszystkie te sprawy uzasadnia i umożliwia tę odpowiedzialność rzędu wyższego, jaką kierownik ponosi za stan szkoły, gdyż tylko tą drogą może kierownik skutecznie wpływać nie tylko na planowanie i organizowanie pracy, lecz nadto na wykonywanie, na realizowanie ustalonych planów i zamierzeń, oceniać ich życiową wartość i powodować potrzebne ulepszenia czy zmiany.

Gdzie tylko liczba zatrudnionych nauczycieli jest wystarczająca, aby stworzyć ciało zbiorowe, będące regularnym organem życia wewnętrznego szkoły, — Radę Pedagogiczną — tam wszędzie organ ten powstaje. Niema Rady Pedagogicznej w szkołach I stopnia, gdzie bądź pracuje wogóle jeden tylko nauczyciel (t. zw. „nauczyciel kierujący“), bądź też obok kierownika jest jeden jeszcze nauczyciel własny; nie będzie tu Rady, gdyż dwie te osoby zawsze podejmą uchwałę zgodną ze zdaniem kierownika, którego głos przeważy w przypadku różnicy zdań między nim a nauczycielem. Natomiast w szkołach II i III stopnia istnieją Rady Pedagogiczne, które dbają o poziom naukowy i wychowawczy szkół, opracowują projekty planów pracy, zmierzające do jej doskonalenia, i są kolegami, wytwarzającymi sobie opinię o stanie całej szkoły, poszczególnych jej klas oraz oddzielnych uczniów.

Rada Pedagogiczna składa się z kierownika szkoły, jako przewodniczącego, wszystkich nauczycieli szkoły, ewentualnie

zaś i lekarza szkolnego, o ile sprawuje on stałą opiekę lekarską nad szkołą, nie zaś kontroluje jedynie dorywczo stan sanitarny szkoły. Jednakże prócz obrad Rady w powyższym pełnym składzie statut przewiduje również obrady w składzie niepełnym, złożonym z nauczycieli danej klasy. Jakie są uprawnienia pełnej i niepełnej Rady oraz kiedy uchwały Rady mają charakter decydujący, tego statut nie precyzuje, odsyłając szczegółowe postanowienia do osobnych w tej sprawie przepisów.

Gdyby jakaś uchwała Rady Pedagogicznej była niezgodna z przepisami albo — zdaniem kierownika — przeciwna dobru szkoły, to kierownik może ją zawiesić; w takim razie właściwe władze zadecydują ostatecznie o sprawie spornej. Ten przepis statutu nie wprowadza zresztą żadnej zmiany w porównaniu ze stanem dotychczasowym.

W życiu szkolnem mogą zachodzić i takie przypadki, gdy okaże się potrzebne utworzenie jakiejś czasowej komisji dla opracowania pewnego zagadnienia czy wykonania pewnych zamierzeń. Statut, przewidując możliwość takich okoliczności, zezwala kierownikowi lub Radzie Pedagogicznej na powoływanie do życia takich komisji.

Jeżeli teraz zechcemy porównać obraz działalności poszczególnych nauczycieli, ich zespołu i kierownika szkoły, nakreślony przez statut, z tym stanem rzeczy, jaki istniał dotychczas, to należy zaznaczyć, że pod względem prawnym niema radykalnych różnic. Lecz przez globalne wyraziste ujęcie zakresu praw i obowiązków oraz ściśle rozgraniczenie odpowiedzialności statut usuwa szereg wątpliwości i niejasności, jakie w tych stosunkach wytworzyła praktyka życiowa. W szczególności statut kategorycznie żąda od kierownika szkoły ujęcia w swe ręce całokształtu życia szkolnego, ogarnięcia swym wpływem wszystkich zasadniczych jego składników, koordynowania i harmonizowania poczyną wszystkich czynników, biorących udział w akcji wychowawczej i dydaktycznej. Takie stanowisko nie jest tylko prawem kierownika, lecz jest jego obowiązkiem; stąd też wynika odpowiedzialność kierownika za całą działalność wewnętrzną i zewnętrzną szkoły, za jej stan i rozwój, za jej wrośnięcie w środowisko i celową w niem pracę.

IV. Program i metody nauczania.

Gdy na początku niniejszej książki rozważaliśmy sprawę zadań szkoły powszechnej, akcentowana była dwoista rola tej szkoły, która ma swe zadania samoistne, ma też obok nich — zadanie przygotowania, podbudowy pod naukę w szkołach o bezpośrednio wyższym poziomie nauczania. Można by wobec tego pytać, czy dwoistość zadań nie odbiła się niekorzystnie na programie nauczania tej szkoły. Jest to pytanie zasadnicze a niepokojące; gdyby bowiem o zakresie programu szkoły powszechnej stanowiły dwie różne zasady, to jego celowość i spójność mogłyby ulec zniekształceniu.

Otóż z całym naciskiem można i należy zaznaczyć, że obawy tego rodzaju są płonne. Ogólna charakterystyka programu, dotycząca celu nauczania w szkole powszechnej, wskazuje wyraźnie, że cel, o który tu chodzi, jest jeden tylko, i to swoisty dla szkoły powszechnej, pojętej jako zaokrąglony koncentrum wychowawczy i naukowy. „Program szkoły powszechnej” — głosi statut — „winien zapewnić wykształcenie ogólne, niezbędne dla każdego przyszłego obywatela oraz poznanie Polski w zakresie dostępnym dla wieku i rozwoju młodzieży, uświadomić najważniejsze przejawy kultury Polski z uwzględnieniem w miarę możliwości pierwiastków kultury obcej, a przez to pogłębić stosunek młodzieży do Państwa Polskiego”.

Odbiegłbym zbyt daleko od właściwego tematu, gdybym chciał rozważać i wywodzić, iż mimo swoistości programu nauczania w szkole powszechnej, program ten jest zarazem całkowicie przydatny jako podbudowa programowa dla szkół o poziomie gimnazjalnym. Rozważania takie musiałyby głęboko wchodzić w analizę nie tylko programu szkoły powszechnej, ale i szkół o poziomie gimnazjalnym i nawet licealnym. Dla naszych rozważań wystarczy stwierdzenie, że program nauczania szkoły powszechnej nie zawiera obciążeń i nie płaci jakichkolwiek zobowiązań na rzecz dalszych etapów wykształcenia. Prócz przytoczonej wyżej jego charakterystyki, wyłączającej wszystko, co nie należy do swoistych zadań szkoły powszechnej, mamy jeszcze pośredni, lecz przekonujący dowód tego faktu w pewnej charakterystycznej zmianie, dokonanej w treści dotychczas-

sowych programów. Chodzi tu o nauczanie języka obcego. W dotychczasowej szkole powszechnej, i to tylko w niektórych jej stopniach organizacyjnych (w szkołach 6 i 7 klasowych), prowadzona była nauka języka obcego. Okoliczność, że nauka ta przewidziana była tylko dla najwyższej zorganizowanych szkół — oraz liczba godzin, poświęconych na tę naukę, zbyt mała na to, by mogła doprowadzić do jakiegoś takiego opanowania tego przedmiotu — dowodzą, że języki obce nie wchodziły właściwie w ramy tego koncentrum programowego, który jest potrzebny dla szkoły powszechnej; nauka języków obcych w szkole powszechnej była właśnie takim obciążeniem programowym, które powstawało z ubocznych względów. Otóż w nowych programach szkoły powszechnej stan ten uległ radykalnej zmianie: język obcy znikł poprostu z listy przedmiotów nauczania.

Co do listy przedmiotów nauczania w programie obecnym — odsyłam czytelnika do § 37 statutu. Jeżeli chodzi o zasadniczy podział programu na części (szczeble), to mówiliśmy już o nim w rozdziale II (str. 10 i 11). Zresztą sprawa programu nauczania nie jest w statucie — i nie może być — potraktowana szczegółowo. Statut zapowiada ukazanie się odrębnej publikacji, która zawierać ma zakres materiału i plany godzin dla szkół powszechnych wszystkich trzech stopni; te „programy nauki” będą pod względem objętości niewątpliwie znacznie większe, niż statut.

Natomiast statut daje wiążące wskazówki co do wykonania programu. Przedewszystkiem więc „nauczanie... winno mieć charakter wybitnie praktyczny, dostosowany... do najbliższego środowiska szkoły i jego potrzeb gospodarczych”. Następnie nauczanie ma być dostosowane do wieku i rozwoju uczniów i wiązać się ściśle z pracą wychowawczą.

Nauczanie powinno osiągać wyniki, jakie przepisuje program; ma ono doprowadzić do możliwie pełnego rozwoju uzdolnień uczniów; ma wreszcie stopniowo zaprawiać uczniów do samodzielności i systematyczności w pracy oraz do stosowania nabytych w szkole umiejętności w życiu praktycznym.

Wszystkie powyższe postulaty, jeżeli weźmiemy pod uwagę wiek uczniów szkoły powszechnej, zgłoszone są przedewszystkiem pod adresem nauczycieli, ich umiejętności nauczania i wdra-

zania dzieci do właściwego stosunku do pracy, do umiejętności korzystania z nauki. Czy znaczy to, że cała nauka na poziomie szkoły powszechnej ma się odbywać podczas godzin szkolnych? czy też nauka domowa jest tu potrzebna i jaką ma odgrywać rolę?

Naturalnie, jeżeli chodzi o dzieci, rozpoczynające dopiero naukę, to i wiek ich, i brak wszelkich umiejętności decydują o niemożliwości nauki domowej. Statut zastrzega, że nauka domowa w klasie I może występować nie wcześniej, niż w drugim półroczu, i to w wymiarze bardzo ograniczonym. Im starsze są dzieci i im większy zdobywają zasób umiejętności, tem nauka domowa może i powinna odgrywać większą rolę. Ma ona uzupełniać naukę w szkole, ma utrwaląć nabyte wiadomości, ćwiczyć w ich zastosowywaniu, a wreszcie może polegać na samodzielnym opracowywaniu nowych tematów, dostępnych dla uczniów. Co do ilości czasu, jaki dzieci mają poświęcać na naukę domową, to statut zastrzega, że nawet w klasach najwyższych dziecko może być obciążone dziennie co najwyżej 1½ godziną pracą. Jest to ważna wskazówka dla nauczycieli, prowadząca do likwidacji ćwiczeń domowych, wymagających długotrwałego przesiadywania, i do ograniczenia zadawanych lekcji do właściwej dla wieku uczniów miary.

W związku z nauką szkolną i domową zarysowuje się wyraźnie rola nauczyciela i podręcznika. Są to dwa główne „źródła wiedzy”. Nauczyciel uczy i daje wskazówki do pracy domowej. Żywe jego słowo, umiejętność organizowania nauki, badanie i sprawdzanie, czy dzieci odnoszą korzyści z nauki, modyfikacja sposobów wyłożenia i nauczania, jeśli dzieci nie chwytają sensu rzeczy — wszystko to są niezastąpione czynniki metodyczne. Lecz z drugiej strony dzieci nie powinny być zbyt długo prowadzone na pasku; muszą one w granicach swych możliwości stawiać coraz to śміalej samodzielne kroki, muszą ćwiczyć nabyte sprawności, muszą niektóre z nich automatyzować. Nie można np. wiecznie „odkrywać” sposobów działań arytmetycznych, albo zawsze „wyliczać” wartości iloczynów, zawartych w tabliczce mnożenia: powinna tu we właściwym momencie nastąpić automatyzacja. Dzieci muszą więc mieć możliwość utrwalenia wiadomości i wyrabiania sprawności nie tylko na bezpośrednią komendę

nauczyciela. Do tego celu służy podręcznik; prócz tego daje on możliwość porządkowania posiadanych wiadomości i zdobywania nowych. Podręcznik jest właściwie jedyną na tym poziomie wieku i rozwoju książką „naukową”; ponieważ zaś szkoła nie ogranicza swych celów kształcących do samego tylko zasobu wiedzy, którego udziela, lecz musi liczyć na to, że jej wychowanek po wyjściu ze szkoły sam musi się w dalszym ciągu rozwijać i doksztalać — przeto umiejętność korzystania z książki, sztuka czytania i rozumienia są najkapitałniejszym nabytkiem, jaki uczeń winien wynieść ze szkoły. Zrazu uczeń przerabia materiał podręcznikowy drobnymi dawkami, korzysta z poszczególnych jego części, lecz stopniowo musi umieć ogarniać coraz to większe jego partje; dlatego też statut mówi, że uczniom trzech najstarszych roczników podręcznik służy również do orientowania się w całości materiału.

Z tego, co powiedziałem o roli podręcznika, wynika jasne i niedwuznaczne stanowisko, jakie statut zajmuje co do konieczności wprowadzenia i używania podręczników. Podobną rolę, jak podręczniki, odgrywają w zakresie poszczególnych zagadnień i inne środki pońocnicze przy nauce.

Współczesna szkoła winna posiadać cały szereg urządzeń, jak np. salę gimnastyczną, ogród, pracownię i t. p. Urządzenia takie pozwalają na stosowanie celowych i skutecznych metod nauczania. Zapewne, że nie każda szkoła jest odpowiednio zasobna, gdzie jednak urządzenia takie istnieją, tam winny być użytkowane i wykorzystywane.

To, co mówiliśmy wyżej o pracy domowej, o roli nauczyciela i o użytkowaniu podręcznika, naświetla dostatecznie znaczenie samodzielnej pracy ucznia. Nie to jest istotnie wartościowe, czego nauczyciel uczy, lecz to, co uczeń z tego sobie przyswoi w sposób świadomy, co wejdzie w zakres jego pojmowania, powiększy jego sprawność i uzdolni go do dalszego rozwoju. Dlatego też metoda nauczania, jakkolwiek byłaby w szczegółach, musi w założeniu odwoływać się do czynnego udziału ucznia w procesie nabywania wiadomości i sprawności.

Gdy więc statut w § 47 mówi, że „żadna metoda nie może być uznana za wyłącznie obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu” — to słowa te nie znaczą w najmniejszej nawet

mierze, że każda metoda (lub też jej brak) są równoważnościowe czy równouprawnione. Słowa przytoczone znaczą jedynie, że nikt, żadna władza, nie może narzucić nauczycielowi używania jakiegś ściśle określonej metody. Wiele jest natomiast kryteriów, dyskwalifikujących obraną przez nauczyciela metodę. Tak np. niewyzyskanie posiadanych przez szkołę urządzeń, albo pomijanie właściwego użytkowania podręcznika, lub też niedawanie pola samodzielnej pracy uczniów, albo wreszcie — nieskuteczność, to znaczy brak należytych wyników nauki — wszystko to są momenty, wskazujące na niewłaściwość obranej metody nauczania. Jeśli więc z jednej strony nikt nie może nauczycielowi metody narzucić, to z drugiej strony — zastosowanie przez nauczyciela najbardziej renomowanej czy najszerzej uznanej metody nie może zwalniać go od obowiązku kontrolowania jej skuteczności i realnej przydatności dla warunków, w których pracuje.

V. Organizacja nauczania.

Zasadniczą jednostką przy organizowaniu nauczania w szkole powszechnej będzie klasa, t. j. gromadka uczniów, pobierająca w danym roku szkolnym naukę wszystkich przedmiotów według jednego wspólnego programu. Klasa oznacza tę samą jednostkę organizacyjną, która według dotychczasowej terminologii nosiła w szkole powszechnej nazwę „oddział”. Obecnie nazwa ta ulega zmianie, tak że we wszystkich stopniach i rodzajach szkół (szkolach powszechnych, gimnazjach i liceach ogólnokształcących i zawodowych) słowo „klasa” nabiera tego samego znaczenia.

Jednakże w szkole powszechnej organizacja nauczania komplikuje się przez to, że zachodzi niekiedy konieczność nauczania dwóch klas jednocześnie w tej samej izbie szkolnej przez jednego nauczyciela. Pochodzi to stąd, iż szkoły tego samego stopnia, mimo że mają ten sam program, a więc tę samą liczbę klas, mogą zatrudniać różną liczbę nauczycieli. Powstaje wobec tego pytanie: jakim sposobem przy różnej liczbie nauczycieli można wykonać tę samą pracę, t. j. tyleż i z takim samym wynikiem nauczyć? W jaki sposób przedewszystkiem przy tej

samej liczbie klas, z których każda winna otrzymać dla zrealizowania programu dostateczną liczbę godzin nauki, można zapewnić spełnienie tego postulatu, gdy, oczywiście, przy większej lub mniejszej liczbie nauczycieli mamy do rozporządzenia większą lub mniejszą sumę godzin roboczych tych nauczycieli? Czyż istnieje jakiś sposób pomnożenia skuteczności pracy nauczycieli, zwiększający jej wydajność dla uczniów? Sposób jest, i to dość prosty organizacyjnie. Polega on na równoczesnej nauce przez jednego nauczyciela i w tej samej izbie nie jednej, lecz dwu klas. Takie połączone klasy nazywamy kompletem.

Wyobraźmy sobie, że mamy do dyspozycji dwóch nauczycieli, którzy mogą dać razem 60 godzin nauki tygodniowo. Przypuśćmy dalej, że jeden z nich uczy jedną klasę, a drugi — komplet złożony z dwóch klas, przyczem każdy poświęca na naukę po 30 godzin tygodniowo. Będziemy wówczas mieli do dyspozycji tylko 60 godzin „nauczycielskich”, natomiast uczniowie każdej z trzech klas mogą otrzymać po 30 godzin nauki; utworzy się tedy 90 godzin „uczniowskich”. Naturalnie, powstaje wątpliwość, czy wartość tak pomnożonych godzin „uczniowskich” jest dla uczniów taka sama, jak w tym przypadku, gdy nauczyciel uczy jedną tylko klasę. Rozstrzygnięcie tej wątpliwości wymaga nieco dłuższego zastanowienia się nad sposobem i wartością nauki w komplecie.

W jaki sposób organizuje naukę nauczyciel, uczący komplet? Musimy pamiętać, że ma on do czynienia z dwiema klasami, z których każda przerabia odrębny program. Klasy te z reguły są kolejne (np. w szkole stopnia III komplet, o ile jest, składa się z klas VI i VII), mają więc uczniów zbliżonych wiekiem i rozwojem, niemniej jednak uczących się czego innego, nawet w zakresie tych samych przedmiotów. Są co prawda pewne przedmioty, które z charakteru swego pozwalają na równoczesne prowadzenie dwóch klas i dwóch tematów, że wymienię tu np. rysunek; są inne, których programy dla dwóch sąsiednich klas mogą różnić się tak mało, że mogą być odpowiednio przekształcone i zbudowane dla obu klas łącznie, jak np. śpiew lub ćwiczenia cielesne. Jednakże wielka grupa przedmiotów (nazwijmy je dla skrócenia „umysłowymi”), jak język polski, arytmetyka z geometrią, historia, geografia, przyroda — wymagają odrębnego

traktowania w każdej klasie. Pozostaje więc przy nauce tych przedmiotów taki tylko sposób, by nauczyciel poświęcił np. godzinę nauczaniu jednej klasy, a inną godzinę nauczaniu drugiej; w tej zaś godzinie, gdy nauczyciel zajmie się np. klasą VI — klasa VII wykonywać ma pewne prace, służące do utrwalenia i stosowania nabytych wiadomości, a nadto do samodzielnego opracowywania nowego dostępnego tematu. W przykładzie powyższym nauczyciel miał z klasą VI „naukę głośną“, z klasą VII zaś — „naukę cichą“. W innej godzinie będzie miał odwrotnie — z kl. VII naukę głośną, z VI zaś cichą. Biorąc to pod uwagę, można tak ułożyć plan lekcji, by uczniowie każdej klasy, należące do kompletu, otrzymali z każdego przedmiotu conajmniej tyle godzin nauki (licząc razem godziny „głośne“ i „ciche“), ile otrzymaliby, ucząc się jako odrębna klasa.

Mimo tego liczbowego zrównania godzin nauki pozostaje do rozważenia jej równowartościowość. Czy istotnie godziny nauki cichej są, czy mogą być równie skuteczne i wartościowe dla uczniów, co godziny nauki głośnej? Jeśli zaś nawet mogą być — to czy zawsze, to znaczy we wszystkich klasach, we wszystkich przedmiotach — w dowolnej proporcji, czy w pewnej określonej domieszce?

Na pytania te dotychczasowe doświadczenie co do wartości nauki cichej może dać tylko przybliżoną odpowiedź. Składa się na to wiele przyczyn. Naprzód więc dotychczasowa organizacja nauki przewidywała w wielu wypadkach komplety złożone nie tylko z dwóch, lecz również z trzech, a nawet czterech klas. Trudności celowego zorganizowania nauki cichej były w tych wypadkach niepomrotnie większe, a nadto musiała ona występować w stosunku do nauki głośnej ilościowo znacznie większym, niż to zakładamy przy nowej organizacji szkoły. W tych trudnych warunkach, gdy nauczyciel miał jednocześnie uczyć komplet z trzech lub czterech klas, a w zakresie pewnych przedmiotów plany godzin przewidywały pięć razy większą liczbę godzin nauki cichej, niż głośnej — skuteczność nauki cichej okazała się bardzo mała. Dodajmy do tego, że dotychczasowe nastawienie uwagi i starań zarówno nauczycielstwa, jak i władz szkolnych, skierowane było w stronę szkoły najwyżej zorganizowanej (7-klasówki), która takiej nauki nie uprawiała, że w związku

z tem nie odbywała się zupełnie ani praca teoretyczna, ani praktyczne przeszkolenie w kierunku opanowania niełatwej techniki nauki cichej — a zrozumiemy, że leży tu pierwszorzędnego wagi zagadnienie, które wprowadzać należy z wielką rozważą i zabezpieczyć jego skuteczne rozwiązanie licznymi rygorami organizacyjno-programowymi.

Jeżeli mamy wykorzystać dotychczasowe doświadczenie w zakresie celowego stosowania nauki cichej, to przede wszystkim należy ograniczyć komplet do dwóch klas, co, jak wyżej wspomniałem, stanowi punkt wyjścia przy nowej organizacji nauczania. Następnie trzeba stwierdzić, że tam, gdzie i dotychczas istniały komplety złożone z dwóch klas, zauważono, że nie wszystkie przedmioty nauczania dają jednakie warunki do skutecznego stosowania nauki cichej. Tak np. w zakresie języka polskiego oraz arytmetyki z geometrią nauka cicha posiada niewątpliwą i dużą wartość i może być z całkowitym pożytkiem stosowana w znacznym rozmiarze: nawet przy dwa razy większej liczbie godzin cichych niż głośnych (np. więc dwie godziny nauki cichej języka polskiego na jedną głośną) — wyzyskanie godzin cichych może być całkowicie wartościowe. Inne przedmioty mniej się nadają do skutecznego wyzyskania cichej nauki; może ona pojawiać się tylko w ilości mocno ograniczonej w porównaniu do wymienionej poprzednio. Są wreszcie przedmioty, które z natury rzeczy zupełnie nie nadają się do stosowania nauki cichej (np. śpiew, ćwiczenia cielesne).

Należy wreszcie zauważyć, że jeśli chce się uniknąć niebezpieczeństwa sprowadzenia godzin nauki cichej do poziomu bezwartościowego zatrudniania dzieci czysto mechanicznymi czynnościami, ani nie wzbogacającymi zasobu ich wiadomości, ani też nie pobudzającymi do samodzielnej pracy, to trzeba pamiętać, że dopiero w miarę rozwoju dziecka i nabywania przez nie umiejętności pracy można liczyć na celowe zatrudnienie go przy luźniejszym współudziale nauczyciela, t. j. w warunkach, które powstają podczas nauki cichej. Wartość więc tej formy nauki wzrasta stopniowo, a ilościowe jej nasilenie winno być z początku bardzo małe; jest np. rzeczą oczywistą, że w pierwszych dniach czy tygodniach pobytu dziecka w szkole stosowanie nauki cichej byłoby całkowicie bezcelowe.

Wreszcie jeszcze jednego uczy doświadczenie: skuteczniejsze jest równoczesne prowadzenie przez nauczyciela nauki głośnej i cichej tego samego przedmiotu, niż dwu przedmiotów różnych. Tłumaczy się to większą łatwością przerzucania uwagi nauczyciela z tematu na temat w obrębie tego samego przedmiotu, niż przedmiotów różnych. Bo wszakże przy nauce cichej, mimo iż pozornie nie absorbuje ona nauczyciela, który dał jednej klasie temat cichej pracy, a sam naucza inną klasę — nauczyciel w stosunku do dzieci, uczących się „cicho“, nie pozostaje całkowicie bierny; musi on — choćby na drugim planie swej uwagi i czujności — być w pogotowiu, by jakieś wylaniające się trudności pomóc przezwyciężyć, by bierniejsze dzieci pobudzić i wogóle podtrzymać czynny stosunek uczniów do nauki cichej. W tych trudnych warunkach przerzucanie uwagi nauczyciela, któryby uczył np. jedną klasę historii, a drugą równocześnie arytmetyki, z przedmiotu na przedmiot stanowiłoby dodatkową trudność, której należy unikać.

W wyniku powyższych rozważań możemy odnośnie do nauki cichej dojść do wniosków następujących:

Nauka cicha uzupełnia naukę głośną i służy w szczególności do utrwalenia i stosowania wiadomości, nabytych podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego opracowywania nowych dostępnych tematów.

Odpowiednio zorganizowana nauka cicha, łącznie z nauką głośną winna zapewniać całkowitą realizację programu i osiągnięcie przepisanych wyników nauki.

O ile w komplecie nauka odbywa się według dwóch programów, zasadniczo jedna klasa ma naukę głośną, druga zaś cichą; należy przytem, o ile tylko plan godzin na to pozwala, dążyć do tego, aby przedmioty jednoczesnej nauki były te same.

* * *

Drugą okolicznością, komplikującą organizację nauczania w szkołach powszechnych, jest potrzeba tworzenia klas o kursie dwu- lub trzyletnim. Potrzeba ta ma uzasadnienie zarówno programowe, jak i organizacyjne. Programowe — ponieważ mniejsza zawartość treści programowej w szkołach o niższej

organizacji (przy tym samym czasie ogólnym trwania nauki) powoduje podział na mniejszą liczbę jednostek programowych, t. j. na mniejszą liczbę klas. Organizacyjne — gdyż zasada niełączenia w komplet więcej nad dwie klasy nie pozwala przy małej liczbie nauczycieli na tworzenie licznych klas. Ten ostatni wzgląd występuje z całą jasnością dopiero przy szkołach o najniższej, a jednocześnie najbardziej skomplikowanej organizacji.

W związku z tem zachodzi potrzeba osobliwej budowy programu w klasach o kursie niejednorocznym. Trzeba pamiętać, że cała klasa, złożona z dwóch lub trzech roczników, uczy się (w każdym poszczególnym roku szkolnym) według identycznego programu, natomiast corocznie skład jej uczniów jest częściowo inny: odszedł rocznik, który był najstarszy, pozostał rocznik młodszy (czy też pozostały roczniki młodsze), wreszcie wchodzi z klasy poprzedniej rocznik najmłodszy. Gdybyśmy więc dla klas o dwu- lub trzyletnim kursie dali program, który wyczerpywałby materiał nauczania w przeciągu roku, to uczniowie poprostu powtarzaliby go w całości dwa lub trzy razy. Jest rzeczą jasną, iż byłoby to niecelowe i nieprodukcyjne.

Właściwym rozwiązaniem tej trudności jest *cykliczność* w budowie programu. Wyobraźmy sobie, że materiał programowy pewnego przedmiotu, nauczanego w klasie o kursie dwuletnim, daje się podzielić na dwie o tyle niezależne od siebie części, iż jest rzeczą obojętną, którą z nich przejdziemy wcześniej, a którą później (np. w jednym roku kurs przyrody żywej, w drugim — martwej). W ten sposób materiał programowy danej klasy rozpada się na dwa *cykle*, każdy o rocznym trwaniu: pierwszy z tych cykli będzie przypadał stale np. na lata parzyste, drugi na nieparzyste. Każdy uczeń podczas swego pobytu w klasie o kursie dwuletnim przejdzie więc oba cykle (a więc cały zakres programowy danego przedmiotu w tej klasie), aczkolwiek niektórzy uczniowie zaczną od cyklu pierwszego, inni zaś od cyklu drugiego.

Sposób taki można też zastosować w klasie o kursie trzyletnim, przyczem należy cały zakres programowy podzielić na trzy cykle.

Nie wszystkie jednak przedmioty nauczania pozwolą na taki podział materiału nauczania, o jakim mówiłem powyżej.

Taka np. arytmetyka nie znosi dowolnego krajania materiału programowego i ustawiania go w porządku dowolnym — a przynajmniej zawiera tylko dość ograniczone części materiału, które dałyby się swobodnie przestawiać. Konstrukcja programu — o ile ma pozostać cykliczną — musi się tu jeszcze bardziej skomplikować. Niech np. całkowity zakres materiału programowego w klasie dwuletniej składa się z części A, B i C tak dobranych, że część A musi zawsze poprzedzać B i C, natomiast kolejność przechodzenia części B i C jest dowolna; np. A — jest to zakończenie kursu liczb całkowitych, B — niech oznacza kurs ułamków zwykłych, wreszcie C — kurs ułamków dziesiętnych. Możemy wówczas tak zbudować kurs poszczególnych roczników, by każdy z nich składał się z dwóch części, a mianowicie z powtarzającej się corocznie części A (liczby całkowite) oraz występującej naprzemian co drugi rok części B (ułamki zwykłe) lub C (ułamki dziesiętne). W ten sposób każdy uczeń w ciągu dwuletniego pobytu w klasie przejdzie wszystkie części, z których składa się całkowity zakres materiału programowego tej klasy, przyczem części A będzie się uczył dwukrotnie. Wynika stąd wskazówka, iż przede wszystkim część A winna zawierać istotnie ważne partje materiału — nadto zaś, iż przy przechodzeniu części A należy stosować, zachowując jej istotną treść programową, urozmaicenie materiału ćwiczebnego i dobieranie różnych z roku na rok przykładów i zagadnień.

Taką samą cykliczność częściową możemy zastosować i do kursu trzyletniego, przyczem wystąpić musi znowu corocznie powtarzająca się część A, a nadto z roku na rok zmieniające się części B, C i D. Rzeczą programu jest odpowiednio zbudować co do zakresu i treści te części, a rzeczą podręcznika zatroszczyć się o dobór odpowiednich i dostatecznie licznych ćwiczeń, przykładów i zagadnień, pozwalających na skuteczne zrealizowanie tak skomplikowanego programu.

Dla zaokrąglenia naszych rozważań należy jeszcze wspomnieć, iż organizacja nauczania przewiduje łączenie uczniów w inny jeszcze sposób, niż wspomniane poprzednio klasy i komplety. Mogą więc zachodzić wypadki, gdy przy nauczaniu pewnych przedmiotów utworzone będą „zespoły“, złożone z uczniów różnych klas. Takie zespoły mogą się okazać konieczne przy nauce

religii różnych wyznań, dalej zaś przy ćwiczeniach cielesnych (zespół chłopców, zespół dziewcząt), przy śpiewie choralnym i t. p. Mogą wreszcie zajść i takie przypadki, gdy klasa (czy nawet każdy z jej oddziałów, o ile są) będzie dzielona na grupy — np. przy pewnych zajęciach charakteru pracownianego.

* * *

Istnieje jeszcze jedna cecha szczególna w organizacji nauczania w szkole powszechnej: jest nią dążność do skupiania w rękę jednego nauczyciela kilku, a niekiedy wszystkich przedmiotów, nauczanych w danej klasie. Racja takiego skupiania jest ze względów wychowawczych oczywista, już choćby dlatego, że, gdy klasa oddana jest jednemu nauczycielowi, który prowadzi w niej wszystkie przedmioty, to możliwość poznania uczniów i oddziaływania na nich jest znacznie większa. Jest to szczególnie ważne, gdy chodzi o dzieci młodsze i najmłodsze, których psychika jest zawsze daleka od ustroju duchowego ludzi dorosłych. Z drugiej strony zakres wiedzy materialnej, jaka ma być udzielana klasom najmłodszym, jest tak skromny, że nauczanie wszystkich przedmiotów może być z łatwością oddane w ręce jednego nauczyciela. Dlatego też statut postanawia, że w klasie I powinien uczyć wszystkich przedmiotów tylko jeden nauczyciel; tej samej zasady należy przestrzegać w klasie II, a w miarę możliwości stosować ją jeszcze w klasach III i IV.

Począwszy od klasy V — statut zaleca pewną specjalizację: o ile to możliwe, uczy tam kilku nauczycieli, z których każdy otrzymuje grupę pokrewnych przedmiotów; jednakże jeden nauczyciel winienby mieć znaczniejszą liczbę godzin. Ten ostatni będzie niewątpliwie najlepszym kandydatem na opiekuna klasowego.

Wreszcie ostatnie z kolei, lecz niezwykle ważne zalecenie: należy dążyć, aby ten sam nauczyciel prowadził klasę przez kilka lat. Motywacja wydaje się tu tak jasna, że nie rozwijam jej. To zalecenie staje się, gdy chodzi o dzieci najmłodsze, aż nakazem: nauczyciel, który uczy klasę I, w roku następnym

winien uczyć klasę II. Szczególna waga tego postanowienia wyjaśni się nam, w dalszym ciągu naszych rozważań, przy omawianiu odrębnego traktowania uczniów klasy I przy ocenianiu ich postępów i przechodzeniu do klasy II.

VI. Jak wychowuje szkoła powszechna.

„Dzisiejsza szkoła nietylko uczy, ale i wychowuje“. Oto dające się często słyszeć zdanie, które dziś rzadko kto kwestionuje. Od czasów, gdy szkoła uważana była wyłącznie niemal za producenta nauczania (a często nawet, w zbyt utylitarnym rozumieniu, za wytwórnice świadectw szkolnych) odeszliśmy już dość daleko i w szybkim tempie. Prawda, że ślady dawnego stosunku wśród szerokiego ogółu pozostały — co zresztą widać w przytoczonym powyżej sformułowaniu zadań szkoły — sformułowaniu dziś jeszcze pospolitem, ale nieścisłym. Bo szkoła przede wszystkim wychowuje. Nauczanie jest częścią wychowania; nie są to dziedziny równorzędne, lecz pierwsza z nich jest składnikiem drugiej, i to składnikiem, który nigdy się oddzielić i wyodrębnić nie daje i nie dawał, conajwyżej zbyt był swoście rozumiany.

Jakim więc sposobem mogło trwać tak kapitalne nieporozumienie? Dlaczego część działalności szkoły — część nauczająca — zasłaniała i odsuwała na plan dalszy całokształt jej zadań? Czy wreszcie zmiana, jaka zaszła i zachodzi w należytem rozumieniu zadań szkoły, spowoduje zmniejszenie ilości nauki w szkole? Czy wychowywanie przez szkołę odbywać się będzie w taki jakiś sposób, że oderwie się ono od nauczania, albo że zażąda dla siebie wyodrębnionych dawek, oddzielnych godzin? Czy mówiąc o „programie wychowania“ wyobrażamy go sobie w postaci podobnej do programu nauczania, to znaczy z podziałem na klasy, na poszczególne części czy zabiegi? Czy możemy ustalać, normować i egzekwować wyniki wychowania, podobnie jak standaryzujemy i oceniamy wyniki nauczania?

By otrzymać odpowiedź na te pytania, zwróćmy się do statutu. „Program wychowania“ — głosi statut — „winien zgodnie z funkcją społeczno-państwową szkoły powszechnej, zapewnić dzieciom — przez wyrobienie religijne, moralne, umy-

słowe, fizyczne — podstawy wychowania, niezbędne dla każdego obywatela, oraz właściwe przygotowanie do życia z należytem uwzględnieniem kultury życia codziennego. Program ten winien być dostosowany do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci“.

Na tej ogólnej deklaracji kończy się wszystko, co statut mówi o programie wychowania; zupełnie zatem odmiennie, niż to było w rozdziale o programie nauczania, gdzie statut zapowiadał ukazanie się osobnej publikacji, rozwijającej szczegółowo program nauczania.

Ograniczenie programu wychowania do ogólnej deklaracji czy charakterystyki nie jest oczywiście jakimś przeoczeniem. Sprawa jest zbyt ważna, a zresztą, cały statut jest o tyle nasycony w różnych częściach i punktach wskazaniemi wychowawczemi, że nie można ani na chwilę przypuszczać, by nastąpiło tu przypadkowe pominięcie. Brak rozwinięcia „programu wychowania“ oraz brak zapowiedzi takiego rozwinięcia ma więc swoje istotne racje. Oznacza to poprostu, że statut nie przewiduje zupełnie potrzeby znormalizowania czy ujednostajnienia wyników wychowania.

Że szukanie określonych, sprawdzalnych przez pewne czynności albo reakcje wyników wychowania byłoby niezasadne, można okazać choćby przez prosty przykład. Program wychowania, jak to już wiemy, zaleca między innymi danie przygotowania do życia z należytem uwzględnieniem kultury życia codziennego. Otóż ta kultura życia codziennego jest w bardzo silnym stopniu zależna od warunków środowiska, od jego kultury materialnej i obyczajów. Oczywiście, że szkoła wszędzie i zawsze będzie się przyczyniała do podnoszenia kultury życia codziennego, do wyrobienia nawyków higienicznych, estetycznych, do usuwania złych obyczajów, nie znaczy to jednak, by kusiła się o doprowadzenie wszystkich tych rzeczy do jednej wspólnej miary i normy. Dziecko wielkomiejskie i dziecko zapadłej wsi nie może i nie powinno zresztą być doprowadzone do jednakowych norm, gdyż całość warunków jego życia jest inna, punkt wyjściowy jest odmienny, a przydatność takiej tresury jest żadna: gdyby nawet była ona możliwa, to jej działanie ustawałoby za progiem szkoły.

Dlatego też realizacja programu wychowania odbywa się w sposób zupełnie odmienny, niż programu nauczania. Co do tego ostatniego, to szkoła otrzymuje wszechstronne i dość szczegółowe wskazówki: ile godzin tygodniowo ma uczyć jakiego przedmiotu, jaki ma być zasób wiedzy materialnej, przyswojony przez dzieci każdej klasy i t. p. Co do wykonania programu wychowania, to nie mamy tu wyznaczonego ani specjalnego czasu, poświęconego na to, ani określonych form zabiegów wychowawczych, ani ustalonych sprawdzianów wyników. Że wychowanie szkolne niema na swe działanie wyodrębnionego czasu, to zrozumiałe: wychowanie nie odbywa się w określonych godzinach i chwilach — odbywa się ono stale i zawsze. Można wskazać tylko drogi i środki oddziaływania wychowawczego szkoły. Środki te statut wskazuje.

Pierwsze miejsce zajmuje tu bezpośredni, osobisty wpływ nauczycieli na uczniów. Wpływ taki jest zawsze, w każdej szkole; lecz na poziomie wieku uczniów szkoły powszechnej wpływ ten jest szczególnie wielki i doniosły, a w pierwszych latach szkolnych zawiera się w nim $\frac{9}{10}$ lub więcej tego, co szkoła może uczynić w zakresie wychowania. Dla 7-letniego dziecka, wchodzącego w progi szkoły, przeżywającego po raz pierwszy przejście do odmiennego otoczenia, osoba nauczyciela stanowi niemal nieodparty, niesporny autorytet. Nauczyciel uczy to dziecko stawiać pierwsze kroki na obcym dla niego gruncie, wdraża je do wżycia się w środowisko szkolne; stąd słowo i przykład nauczyciela, cały jego stosunek do dzieci, opieka nad nimi roztaczana — wszystko to stanowi fundament całego oddziaływania przez szkołę i gotowości poddania się temu oddziaływaniu przez ucznia.

Na drugim miejscu statut wymienia wychowawcze oddziaływanie nauczania. Nauczanie samo przez się jest jednym ze składników wychowania: jest to przede wszystkim kształcenie umysłu. Ale obok tego bezpośredniego zadania, przy jego wykonywaniu, możemy wpływać na rozwój uczuć, a przez zaprawianie do wysiłku — również kształcić wolę.

Aby wszystkie te cele osiągnąć, szkoła winna dobierać treść nauczania i odpowiednio ją wyzyskiwać; winna umieć tak organizować naukę, by przez jej natężenie, sposób i wy-

miar, nie przeciążając uczniów, przyuczać ich do odpowiadającego siłom i rozwojowi wysiłku. Przez żywe zainteresowanie sprawą nauczania, przez umiłowanie swego zawodu i swej pracy nauczyciel wlewa w proces nauczania tę żywotność i atrakcyjność, która ma pierwszorzędne znaczenie wychowawcze, bo ona przede wszystkim daje impuls — zrazu przez naśladownictwo, potem przez przyzwyczajenie i rozbudzenie chęci zwalczania trudności — do powstania i rozwijania się w uczniach aktywności, systematyczności i rzetelności w pracy.

Trzecim środkiem oddziaływania wychowawczego jest pomaganie uczniom przy samowychowywaniu się. Jak w procesie nauczania istotną wartość ma tylko to, co zostanie przez ucznia przyswojone, tak samo w procesie wychowania o rzeczywistej jego skuteczności decydują przyjęcie, wewnętrzna zgoda i chęć rozwijania w sobie dyspozycji i nawyków, powstające w wychowanku. Statut zwraca tu uwagę na potrzebę oddziaływania nie tylko na ogół uczniów, ale i na poszczególne jednostki. W szczególności zaś wydane winny być starania szkoły o pomoc tym dzieciom, które z jakichkolwiek przyczyn, a więc bądź z braku zdrowia, bądź uzdolnień, bądź z powodu trudniejszych warunków życiowych, czy wreszcie wskutek szczególnej psychicznej organizacji („trudniejsze do prowadzenia“) — mają do pokonania większe trudności w zdobywaniu i przyswajaniu wartości, jakie im uprzystępnia szkoła.

Czwartym czynnikiem oddziaływania wychowawczego jest życie zbiorowe. Wspomniałem już, jak zrazu, przy wstąpieniu do szkoły, życie zbiorowe onieśmiela, oszałamia dzieci, jak stanowi początkowo — wskutek swej odmienności od życia domowego — raczej hamulec, niż środek rozwoju. Lecz w niedługim czasie wzajemny stosunek dzieci, uczących się w jednej klasie, układa się, reguluje i zacieśnia, by w dalszych etapach wyrosnąć na mocną więź koleżeństwa, opartą na wspólnych zainteresowaniach i przeżyciach. Klasa jest wogóle pierwszą formą życia zbiorowego w szkole.

Mają oczywiście istnieć w szkole powszechnej i inne formy życia zbiorowego — organizacje klasowe i międzyklasowe, a wreszcie i międzyszkolne (np. harcerstwo). Lecz przede wszystkim, gdy chodzi o szkołę powszechną, do form tych do-

rastają właściwie tylko klasy starsze; dalej zaś organizacje takie nie wszędzie znajdują dla siebie grunt i nie zawsze należyście się rozwijają, a co gorzej, nieraz ich rozwój może być powierzchowny i pozorny; nie przynoszą one wtedy korzyści, nie zaprawiają dzieci do przyszłego życia społecznego, a niekiedy nawet rozwijać mogą lekkomyślność i powierzchowność, albo też zbyt nio pochłaniać czas i uwagę, ze szkodą dla obowiązkowej pracy szkolnej. Dlatego też szkoła ma prawo i obowiązek czuwania nad powstawaniem i życiem takich organizacji i nad sposobem udziału poszczególnych uczniów. Wtedy tylko można oczekiwać, że organizacje spełnią swą rolę wychowawczą, gdy powstaną one jako naturalne zaspokojenie popędu samych dzieci do zrzeszania się, do rozwijania w ten sposób instynktu gromadzkiego — i gdy otrzymają dostatecznie zrozumiały dla dzieci cel działania. Klasa natomiast jest w szkole podstawową grupą społeczną; odpowiedni rozwój życia zbiorowego klasy musi więc poprzedzać tworzenie wszelkich innych organizacji życia zbiorowego.

Jako piąty środek oddziaływania wychowawczego statut wymienia utrzymywanie łączności szkoły z domem rodzicielskim. Ani nawiązanie, ani też utrzymanie takiego kontaktu nie należy do rzeczy łatwych i prostych. Szkoła wychodzi tu poza swe ściany i poza obręb jednostek, będących pod jej bezpośrednim wpływem. Nie należy też zapominać, że nieraz zachodzi tu sprzeczność poglądów lub doraźnych interesów: tak np. program nauki czy sposób nauczania mogą nie odpowiadać pojęciom rodziców, albo też szkoła przez samo przestrzeganie regularnego uczęszczania nie pozwala rodzicom na zatrudnienie dzieci w robotach gospodarczych. Pierwszym warunkiem utrzymania łączności z rodzicami musi być uświadomienie ich przez szkołę w tych sprawach, które budzą różnicę zdań. Nie mogą więc stosunki szkoły z rodzicami ograniczać się do tego, że szkoła apeluje do pomocy domu, czyto w kwestjach materialnych, czy też wtedy, gdy dany uczeń przyczynia jej zbyt wiele kłopotu. Wciąganie rodziców do współpracy może mieć widoki powodzenia wtedy dopiero, gdy przez oddziaływanie na ogół rodzicielski i na poszczególnych rodziców szkoła zdobędzie sobie ich zaufanie, zyska szacunek i natchnie wiarą w czystość swych intencji i trafność sposobów postępowania.

Gdzie opieka domu rodzinnego z jakichkolwiek przyczyn jest niedostateczna, tam szkoła winna szczególnie chronić ucznia; wejdą tu w grę pewne prace z zakresu opieki społecznej (np. organizacji dożywiania), jak również opieka nad uczniami przychodzącymi zdaleka, dojeżdżającymi i t. p.

* * *

Mówiliśmy o środkach oddziaływania wychowawczego szkoły, z kolei należy wskazać, kto ma tych środków używać. Nic tu jednak niema, czegobyśmy już nie wiedzieli. Oczywiście, środków tych używa każdy nauczyciel — w szczególności, odnośnie do danej grupy dzieci, najwięcej tu działa opiekun klasowy. Rada Pedagogiczna opracowuje plany pracy wychowawczej, przystosowane do warunków i potrzeb środowiska. Kierownik szkoły wszystkie poczynania wychowawcze koordynuje, uzgadnia i harmonizuje.

VII. Uczniowie.

Rozważaliśmy dotychczas, w jaki sposób organizacja szkolna oddziałuje na działalność szkolną, jak i czego uczy, jakimi rozporządza środkami wychowawczymi. Nie można jednak przypuszczać, że dla osiągnięcia całkowitych wyników wystarcza samo tylko działanie od zewnątrz; przeciwnie, tylko odbicie tego działania w psychice wychowanka posiada wartość istotną i trwałą.

Wynikają stąd zadania i obowiązki ucznia. Ma on tak postępować i tak przyjmować zabiegi szkoły, by odnieść z nich jak największą korzyść.

Statut wskazuje obowiązki ucznia do pracy nad sobą w dziedzinie umysłowej, moralnej i fizycznej, formułując je w granicach, odpowiadających możliwości ich wykonywania, przystosowanej do wieku i rozwoju dziecka, uczęszczającego do szkoły powszechnej. Katalog tych zaleceń z konieczności wykracza poza granice życia czysto szkolnego. Już z tego faktu widać, że nie został on umieszczony w statucie w intencjach uczynienia z niego podstawy postępowania karnego względem uczniów, którzy w czemkolwiek im

uchybiam; jest to raczej, gdy się weźmie pod uwagę wiek uczniów, nowe zalecenie dla szkoły, jakie dyspozycje i nawyki winna ona rozwijać i wszczepiać w dzieci dla ułatwienia im i sobie skuteczności pracy.

* * *

Następująca część statutu poświęcona jest sprawie przyjmowania uczniów do szkoły oraz przechodzenia (przenoszenia się) z jednej szkoły do drugiej.

Co do przyjmowania uczniów do klasy I, to statut odwołuje się do przepisów o obowiązku szkolnym. Warto przypomnieć, że ustawa ustrojowa zawiera w tym względzie ważne postanowienia. A mianowicie, obowiązek szkolny zaczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat życia. Obowiązek ten może być odraczany dla dzieci, opóźnionych w rozwoju fizycznym lub umysłowym oraz dla tych, które z powodu warunków komunikacyjnych mają utrudniony dostęp do szkoły.

Prócz dzieci, obowiązanych do uczęszczania do szkoły, mogą być do niej przyjmowane i takie, które obowiązkowi szkolnemu jeszcze nie podlegają, jednakże ukończyły już sześć lat życia i wykazują odpowiedni rozwój fizyczny i umysłowy. Takie dzieci do publicznych szkół powszechnych mogą być przyjmowane tylko wtedy, gdy są wolne miejsca.

Ustawa ustrojowa przewiduje, że obowiązek szkolny może być wypełniany albo przez uczęszczanie do publicznej szkoły powszechnej, albo do innej szkoły, albo przez naukę domową. Nie wchodzę tu w szczegóły, pod jakimi warunkami dozwolona być może nauka domowa — jest to temat odrębny. W każdym razie wynika stąd możliwość takich przypadków, gdy dziecko po jednym lub kilku latach nauki domowej ma wstąpić do szkoły. Powstaje pytanie, do której klasy ma być ono przyjęte? Statut postanawia, że zadecydują o tem dwie okoliczności. Najpierw wiek dziecka, a mianowicie nie niższy od 7 lat ukończonych przy przyjęciu do klasy II, od 8 lat do klasy III i t. d. Powtóre — zasób jego umiejętności, co zostanie zbadane przez egzamin wstępny.

Tyle w sprawie przyjmowania uczniów. Co do przechodzenia uczniów ze szkoły do szkoły, — przyczem będzie mowa również o przechodzeniu ze szkoły jednego stopnia do szkoły innego stopnia — to już w rozdziale II niniejszej książki wspominałem o doniosłości społecznej tego zagadnienia i zapowiedziałem jego oddzielne rozważanie, do którego obecnie przechodzę.

Doniosłość społeczna możliwości przechodzenia dzieci ze szkół o jednym programie do szkół o innym programie polega na tej niezmiernie ważnej zasadzie ustroju, iż szkoła powszechna stanowi podstawę organizacyjną i programową dla całego szkolnictwa, a więc zarówno dla szkoły średniej ogólnokształcącej, jak i dla szeregu szkół zawodowych. Jednakże, gdy już wiemy, że szkoła powszechna, zależnie od swej organizacji, ma rozmaite programy, musimy zastanowić się, który z tych programów jest dla celów dalszego kształcenia się wystarczający.

Postanowienia ustawy ustrojowej w tej mierze dadzą się przedstawić w tablicy następującej:

Szczebel programowy szkoły powszechnej	Daje podstawę do nauki w szkołach
I	1) zawodowych stopnia niższego, 2) zawodowych doksztalających, opierających się na I szczeblu programowym.
II	1) ogólnokształcących (gimnazjach), 2) seminarjach dla wychowawczyń przedszkoli, 3) szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego, opartych na II szczeblu programowym, 4) szkołach doksztalających zawodowych, opartych na II szczeblu programowym.
III	1) szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego, opartych na III szczeblu programowym.

Nawet powierzchowny rzut oka na powyższą tablicę okazuje, że kluczem, otwierającym ważne drogi dalszego kształcenia, jest ukończenie drugiego szczebla programowego; stąd dla dzieci, które nie zamierzają poprzestawać na szkole powszechnej lub niższej szkole zawodowej, wynika konieczność ukończenia szkoły II lub III stopnia. Nie przedstawia to trudności, gdy szkoła taka jest od razu dla dziecka dostępna (przyczem jednak trzeba zauważyć, że szkoła stopnia III wywiąże się z zadania o rok prędzej, niż szkoła stopnia II) — jeśli jednak dziecko zaczyna uczęszczać do szkoły stopnia I, to dla celów dalszego kształcenia winno we właściwym czasie przenieść się do szkoły stopnia II lub III. Im moment tego przeniesienia się będzie późniejszy, tem dłużej może dziecko, uczęszczające do szkoły stopnia I, pozostawać w swym ściśle rodzinnym środowisku i pobierać naukę bez kosztów umieszczania go poza domem (czy też dochodzenia lub dowożenia do szkoły odleglejszej, niż ta, w której ma spełniać obowiązek szkolny), a więc w warunkach materialnie czy fizycznie najdogodniejszych.

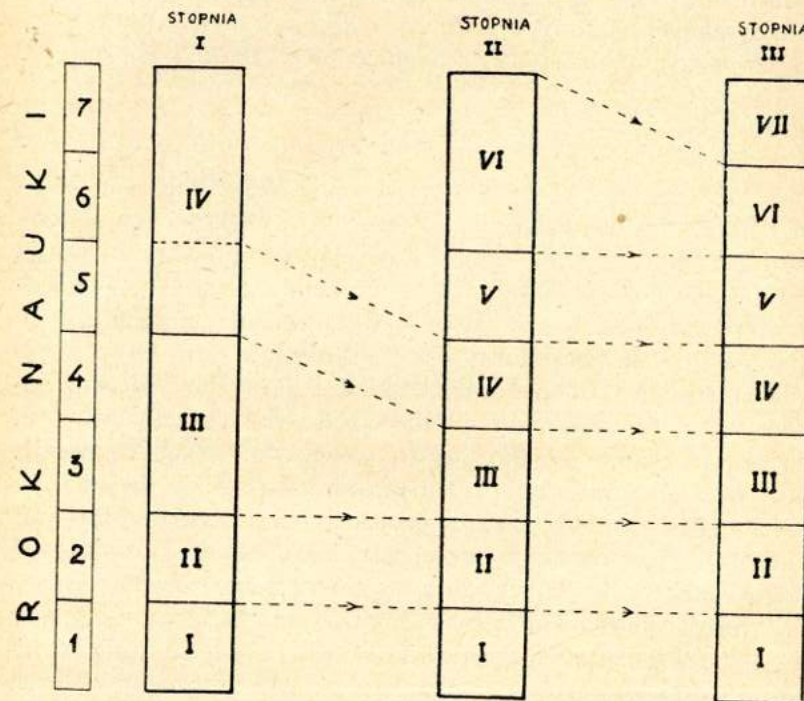
Aczkolwiek w szkole stopnia I całkowite wyczerpanie pierwszego szczebla programowego nastąpi dopiero po siedmiu latach nauki; jednakże już po pięciu latach opanowany zostanie ten szczebel w stopniu wystarczającym. Aż do tego momentu może dziecko, mające zamiar kształcić się dalej w szkołach gimnazjalnych, pozostać w szkole stopnia I, a następnie przenieść się do szkoły wyżej zorganizowanej i rozpocząć tam naukę na szczeblu drugim. Prawda, że dzieci, które mogły od razu trafić do szkoły wyżej zorganizowanej, opanują szczebel pierwszy już w czterech latach, a więc dziecko, przenoszące się ze szkoły stopnia I po pięciu latach, straci rok; jednakże możliwość przebywania w najbliższym środowisku do 12 roku życia jest wielkim udogodnieniem, a szkołę wyżej zorganizowaną znaleźć będzie można przy dobrym rozplanowaniu sieci szkolnej w niezbyt wielkiej odległości.

Zasady przechodzenia w szkołach tego samego stopnia oraz ze szkół niższego do szkół wyższego stopnia można więc ująć następująco: 1. W obrębie szkół tego samego stopnia przechodzenie uczniów z klasy do klasy odbywa się na podstawie świadectwa bez egzaminu i bez straty czasu. 2. Przechodzenie

uczniów szkół stopnia I do szkół stopnia II i III oraz uczniów stopnia II do szkół stopnia III odbywa się na podstawie świadectwa bez egzaminu: a) ze szkół stopnia I: po ukończeniu kl. I, II, III — do kl. II, III, IV szkół stopnia II i III, po ukończeniu zaś z pomyślnym wynikiem conajmniej jednego roku kl. IV — do kl. V szkół stopnia II i III; b) ze szkół stopnia II: po ukończeniu kl. I, II, III, IV, V — do kl. II, III, IV V, VI szkół stopnia III.

Jasne zobrazowanie tego sposobu przechodzenia daje tablica poniższa:

SZKOŁY POWSZECHNE



Cyfry rzymskie oznaczają klasy. Strzałki wskazują możliwość przechodzenia bez egzaminu.

Ten sposób przenoszenia się następuje bez wszelkich egzaminów, jest niejako automatyczny. Jednakże, mając na widoku

dzieci bardziej uzdolnione, statut nie zamyka dla nich możliwości jeszcze korzystniejszego przechodzenia, pozwalając im ubiegać się o to, by nie tracić roku przy przejściu do szkoły stopnia wyższego. Lecz przechodzenie takie nie może odbywać się automatycznie, a musi opierać się na egzaminie.

Szczegółowe normy takiego przechodzenia ze szkoły do szkoły podaje § 79 statutu, do którego interesujących się tą sprawą odsyłam.

W dalszym ciągu tego rozdziału statut przewiduje jeszcze przenoszenie się w tych przypadkach, które nie są spowodowane chęcią przejścia do szkoły innego stopnia, lecz koniecznościami życiowymi, jakie niekiedy, np. w związku z przesiedleniem się rodziców, zmuszą dziecko do przeniesienia się do innej szkoły. Zasady i normy, według których odbywać się będzie takie przenoszenie, określone są w §§ 79 i 80 statutu.

* * *

Przy takim ustroju szkolnym, gdzie rola szkoły powszechnej sprowadza się wyłącznie do tego, by egzekwować obowiązek szkolny, sprawa oceny ucznia i związanego z tem promowania go z klasy do klasy nie posiada w oczach szerszego społeczeństwa poważniejszego znaczenia. Jeżeli bowiem ukończenie szkoły powszechnej (lub określonej jej części) nie daje żadnych szczególnych uprawnień, to ogół rodzicielski częstokroć nie czuje się zainteresowany powodzeniami lub niepowodzeniami szkolnymi swych dzieci, traktując je jako czysto wewnętrzno-szkolne kwestje.

Inaczej przedstawia się sprawa tam, gdzie świadectwo szkoły powszechnej posiada pewną wartość życiową lub jest koniecznym warunkiem dalszej nauki. Wtedy ta przynajmniej część rodziców, która liczy się z możliwością wykorzystania przez ich dzieci uprawnień, nabytych przez uczęszczanie do szkoły powszechnej, zaczyna przejawiać żywe zainteresowanie wynikami nauki, zobrazowanymi przez wystawienie formalnych ocen tej nauki, t. j. stopniami na świadectwach szkolnych.

W naszych stosunkach oceny uczniów szkoły powszechnej budziły zainteresowanie nieznacznej części rodziców; jest to zrozumiałe, gdyż uprawnienia życiowe (np. w urzędach, w woj-

sku) dawała dotychczas tylko szkoła 7-klasowa, a co do uprawnień do dalszego wykształcenia, to niezmiernie nikła część uczniów szkoły powszechnej korzystała z nich (głównie byli to kandydaci do seminarjów nauczycielskich i niektórych szkół zawodowych). Jednakże i ta niewielka rola, jaką odgrywało świadectwo szkoły powszechnej, zaważyła mocno na sprawie oceniania i promowania uczniów, na skrupulatności cenzurowania przez szkołę i, nawiasem mówiąc, spowodowała zbytnią surowość szkół w tym względzie.

Obecnie, kiedy szkoła powszechna staje się podbudową dalszego wykształcenia, rola jej świadectw rośnie. W związku z tem staje się rzeczą konieczną przezorne uregulowanie i odpowiednie nastawienie sprawy ocen szkolnych.

W prymitywnem rozumieniu sprawa wydawałaby się prosta: nauczyciel wystawia uczniowi stopnie z poszczególnych przedmiotów, obrazujące postępy w nauce. Od tych stopni zależy promocja, t. j. przechodzenie z klasy do klasy, a w ostatecznym wyniku — ukończenie szkoły. Należy jednak stwierdzić, że skutki tego „prostego“ ujmowania sprawy ocen uczniowskich nie były zadowalniające i stanowiły prawdziwą bolączkę szkolnictwa, wyrażającą się w niezwykle wysokim procencie drugoroczności oraz — tam zwłaszcza, gdzie rodzice uświadamiają sobie wartość świadectw szkolnych, jak to np. z reguły zachodzi w szkołach średnich — w częstych pretensjach rodziców i ich zabiegach o zdobycie dobrych stopni przez dzieci za jakąkolwiek cenę.

Statut ustosunkowuje się do sprawy ocen uczniów w sposób odmienny od dotychczasowego ich rozumienia przez szeroki ogół. Ocena ucznia stopniem jest etapem końcowym; przed jej wydaniem występują ze strony nauczyciela niezmiernie ważne czynności i zabiegi. A więc przede wszystkim starania o możliwie dokładne i wszechstronne poznanie ucznia. Na podstawie poznania warunków domowych życia i pracy ucznia, jego właściwości fizycznych, stanu zdrowia, właściwości psychicznych, uzdolnień, zainteresowań, pilności, wytrwałości, wyników pracy, stosunku do kolegów — nauczyciel wytwarza sobie opinię o uczniu.

Czy opinia ta ma stanowić bezpośrednią podstawę do wydania oceny, do wystawienia stopnia? Nie, cel jej jest inny. Przez wyrobienie sobie opinii i poznanie ucznia nauczyciel stwarza dla siebie możliwość pomagania w pracy ogółowi klasy i poszczególnym uczniom. Nauczyciel przez poznanie ucznia zdaje sobie sprawę z trudności, jakie uczeń napotyka w pracy, stara się dotrzeć do źródła jego trudności, a często niepowodzeń. Gdy już nauczyciel wie, jakie są mocne i słabe strony ucznia, gdy orjentuje się w jego potrzebach i możliwościach, stosuje on odpowiednie środki oddziaływania i pomaga uczniowi w pracy, udzielając mu wskazówek czy rad: uczy, jak należy się uczyć.

Czyni więc nauczyciel wszystko, co jest w jego mocy, by uczeń mógł osiągnąć jak najlepsze wyniki. Lecz gdy przychodzi chwila ocenienia tych wyników stopniem — a bywa to przy końcu każdego z czterech okresów roku szkolnego (w drugiej połowie października i grudnia, w końcu marca i w połowie czerwca) — nauczyciel oceni wyniki nauki ze wszystkich przedmiotów według tej miary, którą mu przepisuje wykonanie wymagań obowiązującego programu. Jedynie przy wystawieniu stopni z nauki śpiewu oraz ćwiczeń cielesnych należy wziąć pod uwagę nie tylko osiągnięte przez ucznia wyniki, lecz przede wszystkim jego wysiłki, dokonane w celu zdobycia odpowiedniego usprawnienia, zależne od jego osobistych możliwości, np. od stanu zdrowia.

Ocenianie postępów ucznia w nauce należy do nauczyciela, który uczy danego przedmiotu. Lecz na świadectwie szkolnym znaleźć się winna również ocena zachowania się ucznia. Jeżeli w danej klasie uczy wszystkich przedmiotów jeden tylko nauczyciel, to ustalenie stopnia z zachowania się należy do tego nauczyciela. Gdy zaś w klasie uczy kilku nauczycieli, to ocenę zachowania się ucznia ustalą oni zbiorowo.

Jak wspomniałem wyżej, oceny następują co okres. Są one wpisywane do odpowiednich ksiąg szkolnych, przyczem statut zastrzega, że każda ocena niedostateczna musi być w tych księgach treściwie umotywowana.

Ten ostatni przepis jasno wskazuje, że jeśli przy ocenie nauczyciel ma egzekwować od ucznia opanowanie przedmiotu, jakie przepisuje program nauczania, to jednak przypadki nie-

dostecznych ocen są traktowane jako szczególne na tle ogólnych postępów i dlatego muszą być uzasadnione. Zestawiając ten przepis z całą procedurą, poprzedzającą moment wystawiania stopni (poznawania ucznia, kierowanie jego pracą, uświadamianie mu źródeł niepowodzeń) — dochodzi się do przekonania, iż statut wyniki pracy przypisuje nie tylko uczniom, ale też — zwłaszcza gdyby szło o jakieś masowe niepowodzenia — nauczycielowi. Chwila oceniania uczniów jest więc z jednej strony momentem szacowania wyników pracy każdego z nich oddzielnie, z drugiej zaś strony — momentem samokontroli nauczyciela, okazją do jego własnego krytycznego ustosunkowania się do obranych metod pracy i postępowania.

Statut postanawia, że stopnie, jakie uczeń otrzymuje z końcem drugiego okresu, są zarazem stopniami za całe pierwsze półrocze; stopnie, ustalone z końcem trzeciego okresu — za całe trzy okresy; wreszcie stopnie, wystawione z końcem okresu czwartego, są zarazem stopniami rocznymi. Inaczej mówiąc, przez ciąg danego roku szkolnego każdy stopień późniejszy zawiera łączną ocenę wyników za cały czas od początku tego roku i tem samem odbiera wszelką wagę stopniom poprzednio otrzymanym z tego samego przedmiotu.

W księgach szkolnych, jak wiemy, stopnie wystawiane są co okres. Natomiast świadectwa, zawierające stopnie, uczniowie otrzymują tylko 2 razy rocznie — przy końcu każdego półrocza, co jednak nie zwalnia szkoły od obowiązku zawiadamiania rodziców o wynikach nauki ich dzieci również po I i III okresie roku szkolnego.

Stopnie roczne stanowią o promowaniu; jeśli uczeń ma wszystkie stopnie co najmniej dostateczne, to zostaje promowany do klasy następnej. Kiedy może być promowany taki uczeń, który nie ze wszystkich przedmiotów otrzymał stopnie dostateczne — to statut pozostawia osobnym przepisom, z zastrzeżeniem, że będą to przypadki wyjątkowe.

Zupełnie odmienną procedurę oceniania i promowania ustala statut dla dzieci najmłodszych, t. j. dla klasy I. Przechodzę do jej omówienia.

Przedewszystkiem sprawa stopni. Charakter nauczania w klasie I jest taki, że poszczególne przedmioty niejednokrotnie nie dają się ściśle wyodrębnić i oddzielić.

W początkowych stadjach nauki, przy niezmiernie nikłej sprawności i zasobie wiadomości dzieci wycenienie wyników stopniami nastęrcza niezwykle trudności. Czy dane 7 letnie dziecko osiąga np. z ćwiczeń cielesnych lub z zajęć praktycznych dostateczne czy aż dobre wyniki — tego właściwie ani nauczyciel najczęściej sprecyzować nie potrafi, ani też same dziecko nie wytwarza sobie o tem pojęcia. Wszystkie te okoliczności przemawiają: 1) za usunięciem na tym poziomie oceniania postępów w poszczególnych przedmiotach i 2) za odrzuceniem wogóle stopni, ujętych w t. zw. „skalę ocen“. To też statut postanawia, iż uczniowie klasy I nie otrzymują ani ocen, wyrażonych w stopniach, ani świadectw szkolnych. W pierwszym okresie nic się o nich w księgach szkolnych nie notuje; po drugim, trzecim i czwartym okresie nauczyciel zapisuje w tych księgach swą opinię o ich postępach i zachowaniu się.

Wobec takiego postawienia sprawy — jakież będą kryteria promowania do klasy II? Statut załatwia tę sprawę dość radykalnie: wszyscy uczniowie klasy I przechodzą do klasy II. Taka jest reguła: mogą być od niej wyjątki, ale pozostawienie w klasie I nastąpić może tylko wtedy, gdy nauczyciel będzie najgłębiej przeświadczony, że dany uczeń jest tak słabo rozwinięty i ma tak słabe przygotowanie, że w żaden sposób nie da sobie rady w klasie II.

Gdy więc we wszystkich dalszych klasach promowanie następuje na podstawie wyników nauki, to w klasie I sytuacja jest biegunowo przeciwna: promowanie jest automatyczne, pozostawienie zaś na rok drugi wymaga stwierdzenia szczególnych okoliczności. Nie są niemi „wyniki nauki“, gdyż te nie podlegały formalnej ocenie, bo uczeń nie otrzymywał stopni. Inaczej mówiąc, sytuacja jest bardzo zbliżona do tego, jakgdyby kurs klasy I i II stanowił jeden odcinek programowy, przyczem promowanie, w zależności od wyników nauki, następuje dopiero po dwuletniej nauce. Wobec tego wyniki nauczania, umieszczone w programie klasy I, stanowią normę obowiązującą nauczyciela,

której nieosiągnięcie nie powoduje jednak pozostawienie ucznia na rok drugi. Dopiero wybitnie słaby stopień i tempo rozwoju ucznia, a prócz tego taki brak przygotowania, który uczyni niewątpliwie bezcelowym jego pobyt w klasie II — uzasadniają zastosowanie tego wyjątku, jakim jest pozostawienie ucznia klasy I na rok drugi.

Takie są postanowienia statutu. Osobiście idę w ich interpretacji tak daleko, że twierdzę, iż nawet niezdobycie umiejętności czytania do końca pierwszego roku nauki nie stanowi samo przez się wystarczającej podstawy do zatrzymania dziecka w klasie I. Notorycznie znane są przypadki, gdy dziecko takie wracało po wakacjach do szkoły nietylko nie cofnięte w tej sprawności, lecz przeciwnie, ze zdobytą umiejętnością czytania — lub też zdobywało ją w najbliższych tygodniach. Nauczyciel, decydujący się na pozostawienie ucznia klasy I na rok drugi, winien wobec tego rozważyć, czy rozwój ogólny i umiejętności dziecka są aż tak małe, że nawet po 2-letnim pobycie w klasie II nie opanuje ono programu tej klasy. Samo bowiem przeświadczenie o tem, że po rocznym pobycie w klasie II nie przejdzie ono do klasy III, nie jest wystarczającą racją do zatrzymania go w klasie I: przedewszystkiem dlatego, że tempo rozwoju dziecka w tym wieku częściej przynosi nam miłe niespodzianki, niż rozczarowania, powtóre zaś z tej racji, iż z dotychczasowych spostrzeżeń i badań zdaje się wynikać, że zatrzymanie dziecka na rok drugi w klasie I odbija się na całej jego dalszej nauce w sposób szczególnie złośliwy, powodując zniechęcenie i brak wiary we własne siły, a stąd nadmierną skłonność do powtarzania dalszych klas. Z uwagi na bardzo małą treść materalną programu klasy I powtarzanie tej klasy musi być szczególnie mało produkcyjne; to też, o ileby nawet dane dziecko musiało na skuteczne opanowanie programu dwóch pierwszych klas zużyć 3 lata, wolałbym poświęcić jeden rok na klasę I, a dwa na II, niż odwrotnie.

Zbliżając się ku końcowi rozważań, dotyczących sprawy ocen i promowania uczniów, zanotujemy w pamięci jeszcze kilka ważnych postanowień statutu. Jedno z nich nakłada na kierownika szkoły obowiązek zbadania wspólnie z nauczycielem

wszystkich tych uczniów, którym grozi nieuzyskanie promocji. Postanowienie to nie odbiera oczywiście nauczycielowi prawa decydowania o stopniu, jaki wystawi danemu uczniowi, lecz daje kierownikowi do ręki ważny materiał, który zużyje on podczas tego posiedzenia Rady Pedagogicznej, na którym zapadać będą decyzje o promowaniu uczniów. Drugie ważne postanowienie dotyczy obowiązku uzasadnienia w księgach szkolnych decyzji o niepromowaniu poszczególnych uczniów. Wobec podobnego przepisu, dotyczącego każdej niedostatecznej oceny, jest to proste jego rozwinięcie, tem bardziej uzasadnione, że dotyczy sprawy życiowo o wiele ważniejszej.

Ostatnie wreszcie postanowienie dotyczy uczniów klas o kursie 2 i 3-letnim. Otóż uczniowie tych klas przechodzą w obrębie danej klasy, wszyscy bez wyjątku, z jednego roku nauki na drugi; na świadectwach rocznych, wystawionych w tym czasie, otrzymują jednak stwierdzenie pomyślnego lub niepomyślnego wyniku nauki.

* * *

Końcowa część statutu zawiera przepisy o charakterze formalnym, dotyczące ukończenia szkoły i uprawnień. Ponieważ przepisy te nie wymagają interpretacji, odsyłam tu czytelnika do tekstu §§ 87—91 statutu. Zresztą ważna część tych uprawnień, t. j. uprawnienia do dalszych stopni wykształcenia, była już kilkakrotnie omawiana i oświetlana, niema więc potrzeby powracania raz jeszcze do tego tematu.

VIII. S T A T U T publicznych szkół powszechnych siedmioletnich.

I. Zadania szkoły powszechnej.

§ 1. Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego.

Wykształcenie, otrzymywane w tej szkole, winno umożliwiać odpowiednio uzdolnionej młodzieży przechodzenie bez osobnego przygotowania do innych szkół o bezpośrednio wyższym poziomie nauczania.

§ 2. Szkoła powszechna umożliwia obywatelom wypełnianie przez ich dzieci obowiązku szkolnego. Nauka w publicznej szkole powszechnej jest bezpłatna.

§ 3. Zadania swoje szkoła powszechna spełnia przez:

- a) program i organizację nauczania,
- b) program i organizację pracy wychowawczej.

§ 4. Szkoła powszechna jest nadto powołana do tego, by przez swój wpływ na życie społeczne środowiska, dla którego istnieje, przyczyniać się do rozwoju oświaty i kultury tego środowiska.

II. Ogólne zasady organizacyjne i stopnie szkół.

§ 5. Szkoła powszechna jest z reguły koedukacyjna, w wyjątkowych przypadkach może być męska lub żeńska.

§ 6. Pod względem organizacyjnym szkoły powszechne dzielą się na szkoły powszechne stopnia I, II i III.

§ 7. W obrębie każdej szkoły powszechnej tworzy się klasy, złożone z uczniów, uczących się w danym roku szkolnym wszystkich przedmiotów według jednego wspólnego programu.

Przy większej liczbie uczniów klasa dzieli się na oddziały. Liczba oddziałów w szkole nie może przekraczać 14.

Klasy mają kurs jednoroczny, dwuletni lub trzyletni.

§ 8. Szkoła powszechna stopnia I:

- 1) posiada cztery klasy, z których I i II mają kurs jednoroczny, kl. III kurs dwuletni (rocznik 3 i 4), a kl. IV — kurs trzyletni (rocznik 5, 6 i 7-ty),
- 2) realizuje całkowicie pierwszy szczebel programowy i najważniejsze składniki drugiego i trzeciego szczebla,
- 3) winna posiadać:
 - a) przy liczbie uczniów do 60 1 nauczyciela,
 - b) „ „ „ „ „ od 61 do 120 2 nauczycieli;

4) nauczyciele udzielają nauki w następujących liczbach godzin tygodniowo:

- a) przy 1 nauczycielu 44 godzin,
- b) przy 2 nauczycielach 58 godzin, w tem kierownik 28 godzin, a nauczyciel 30 godzin.

Jeżeli na naukę religii są przydzielone godziny nadliczbowe, ogólna liczba godzin wzrośnie w przypadku a) do 34, w przypadku b) — do 64 godz. tygodniowo.

§ 9. Szkoła powszechna stopnia II:

- 1) posiada sześć klas, w tem pięć (I—V) o kursie jednorocznym i jedną — VI (rocznik 6 i 7) o kursie dwuletnim,
- 2) realizuje całkowicie pierwszy i drugi szczebel programowy i najważniejsze składniki trzeciego,
- 3) winna posiadać:
 - a) przy liczbie uczniów od 121 do 160 3 nauczycieli,
 - b) „ „ „ „ 161 „ 210 4 nauczycieli,
- 4) nauczyciele udzielają nauki w następujących liczbach godzin tygodniowo:
 - a) przy 3 nauczycielach, zależnie od planu godzin,

	94 lub 96 godzin,
w tem kierownik	26 „
2 nauczycieli po 30 godzin	60 „
nauka religii	8 lub 10
godzin nadliczbowych,	
 - b) przy 4 nauczycielach 114 godzin

w tem kierownik	24 „
3 nauczycieli po 30 godzin	90 „

Jeżeli w przypadku b) na naukę religii są przydzielone godziny nadliczbowe, ogólna liczba godzin nauki wzrośnie do 126 tygodniowo.

§ 10. Szkoła powszechna stopnia III:

- 1) posiada siedem klas o kursie jednorocznym,
- 2) realizuje wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie,
- 3) winna posiadać:

a) przy liczbie uczniów od 211 do 260 5 nauczycieli; gdyby jednak połączenie klas VI i VII miało spowodować przekroczenie norm przewidzianych w § 48, względnie w § 93, szkoła otrzymuje szóstego nauczyciela oraz odpowiednią liczbę godzin nadliczbowych na naukę religii;

b) przy liczbie uczniów od 261 do 310 6 nauczycieli,

c) przy liczbie powyżej 310 7 lub więcej nauczycieli odpowiednio do liczby uczniów;

4) nauczyciele udzielają nauki w następujących liczbach godzin tygodniowo:

- a) przy 5 nauczycielach 154 godziny,

w tem kierownik	22 „
4 nauczycieli po 30 godzin	120 godzin,
nauka religii	12 „
nadliczbowych;	
- b) przy 6 nauczycielach 170 godzin,

w tem kierownik	20 „
5 nauczycieli po 30 godzin	150 „
jeżeli na naukę religii są przydzielone godziny nadliczbowe, ogólna liczba godzin wzrośnie do 184 godzin tygodniowo;	
- c) przy 7 i więcej nauczycielach liczba godzin nauki wzrasta ponad 184 tygodniowo, zależnie od liczby oddziałów i od planów godzin, przewidzianych dla tych oddziałów.

Przy liczbie nauczycieli, nie mniejszej od 7, kierownik otrzymuje za każdy oddział powyżej 7 — dwie godziny tygodniowo dalsze zniżki, a więc przy 8 oddziałach uczy 18 godzin tygodniowo, przy 9 oddziałach — 16 godzin i t. d. Każdy nauczyciel uczy 30 godzin tygodniowo.

§ 11. Liczba ogólna godzin nauki w szkole odpowiednio powiększa się:

- a) jeżeli zajdzie potrzeba zorganizowania równoległe nauki religii dla dzieci różnych wyznań, lub też

b) jeżeli przy nauce niektórych przedmiotów dokonany będzie podział klas na grupy (§ 56).

Zasady organizacji nauki, przewidzianej pod lit. a), określają osobne przepisy.

§ 12. Jeżeli przy układaniu tygodniowego rozkładu lekcji okaże się, że zastosowanie przepisanej liczby godzin z zachowaniem przepisów, zawartych w §§ 57 i 58, nie pozwala na ścisłe utrzymanie dla kierownika lub któregośkolwiek z nauczycieli przewidzianej w §§ 9 i 10 tygodniowej liczby godzin, to liczba ta może być zwiększona lub zmniejszona o jedną. W takich przypadkach mogą nauczyciele otrzymać najwyżej 31, najmniej zaś 29 godzin tygodniowo, kierownicy zaś zamiast 26 — 27 lub 25, zamiast 24 — 25 lub 23 godziny i t. d.

III. Czas nauki.

§ 13. Rok szkolny składa się z dni przeznaczonych na naukę, których liczba wynosić musi co najmniej 205, z „dni wolnych od nauki“ z tytułu niedziel, świąt religijnych i państwowych, ferij szkolnych oraz innych przypadków uzasadnionej nieczynności szkoły.

Rok szkolny dzieli się na półroczna szkolne, obejmujące po dwa okresy szkolne oraz odpowiednie ferie.

§ 14. Nauka w szkole powszechnej odbywa się w ciągu 6 dni w tygodniu. Dla ucznia klasy I i II liczba dni nauki w tygodniu nie może być mniejsza od 5, dla ucznia klasy III do VII winna wynosić 6 dni. Tygodniowy wymiar czasu, przeznaczony na nauczanie, określa plan godzin.

Czas trwania nauki w ciągu jednego dnia szkolnego nie może być dla ucznia krótszy, niż 2 godziny lekcyjne, ani też dłuższy, niż 6 godzin.

Specjalne przypadki odchylenia od powyższych zasad unormowane będą przez oddzielne przepisy.

§ 15. Godzina lekcyjna trwa 50 lub 45 minut; pauzy między godzinami lekcyjnymi nie mogą być krótsze, niż 10-minutowe, przyczem przynajmniej jedna pauza winna być dłuższa. Specjalne przepisy określają stosowanie tych norm.

IV. Kierownictwo szkół, nauczyciele, Rada Pedagogiczna.

§ 16. Na czele szkoły powszechnej stoi kierownik.

Kierownik reprezentuje szkołę nazewnątr i jest bezpośrednim przełożonym wszystkich pracujących w niej osób.

§ 17. Kierownik winien przyczyniać się w dostępnym mu zakresie do skutecznej realizacji powszechności nauczania; ma on zwłaszcza obowiązek poznania rejonu powierzonej sobie szkoły, a w miarę potrzeby również terenów sąsiednich pod względem praktycznej możliwości dostępu do danej szkoły dla dzieci, które mają do niej uczęszczać.

Dla właściwego realizowania programu nauczania i wychowania kierownik winien znać rejon powierzonej sobie szkoły pod względem stosunków gospodarczych, struktury społecznej i narodowościowej oraz stanu i potrzeb kulturalno-oświatowych.

§ 18. Kierownik organizuje w powierzonej sobie szkole pracę wychowawczą i dydaktyczną i kieruje nią, wnikając we właściwy sposób w plan, metody i wyniki pracy wszystkich nauczycieli. Prócz tego prowadzi sprawy administracyjno-gospodarcze szkoły.

§ 19. Kierownik jest odpowiedzialny za wyzyskanie wszystkich dostępnych mu środków, prowadzących do realizacji powszechności nauczania w rejonie powierzonej mu szkoły, za organizację szkoły, za wychowawczy i dydaktyczny jej stan i rozwój, za kierunek wychowawczy, poziom nauki, prawidłowy bieg życia szkolnego, za wykonanie przepisów i poleceń władz szkolnych, za czynności kancelaryjne oraz za stan administracyjno-gospodarczy szkoły.

§ 20. W zakresie czynności nauczycielskich stosują się do kierownika prawa, obowiązki oraz odpowiedzialność w tej samej mierze, co i do wszystkich nauczycieli.

§ 21. W szkołach stopnia I o jednym nauczycielu nauczyciel ten sprawuje czynności kierownicze i nosi nazwę nauczyciela kierującego.

Zakres praw, obowiązków i odpowiedzialności nauczyciela kierującego wynika z połączenia funkcji kierowniczych

(§§ 16—20) i nauczycielskich (§§ 24 i 25), co wymaga, by nauczyciel kierujący, podobnie jak kierownik szkoły, posiadał odpowiedni zasób doświadczenia zawodowego i wyrobienia życiowego, konieczny dla zachowania należytej ostrożności i rozwagi w całym postępowaniu, w szczególności zaś przy decydowaniu ważnych spraw, dotyczących uczniów powierzonej mu szkoły.

§ 22. W szkołach stopnia I o dwóch nauczycielach kierownik większość swego czasu zużywa na pracę nauczycielską, prócz tego zaś jest doradcą nauczyciela i czuwa nad planowaniem pracy. Kierownik omawia z nauczycielem sposoby podnoszenia poziomu wychowania i nauczania oraz opracowuje przy jego udziale projekty planu pracy wychowawczej i dydaktycznej.

W szkołach tych kierownik, jako główny wychowawca uczniów, nie tylko poznaje tych uczniów i klasy, w których uczy, ale przez bezpośrednie poznanie pozostałych klas oraz przez porozumienie się z nauczycielem wnika we właściwy sposób w sprawy oceniania przez niego uczniów i wyrabia sobie opinie o poszczególnych uczniach, a przez to poznaje stan wszystkich klas i całej szkoły pod względem wychowawczym i naukowym.

§ 23. W szkołach stopnia II i III kierownik kieruje całym życiem szkoły, jest doradcą nauczycieli oraz głównym wychowawcą uczniów.

Kierownik kieruje pracą wychowawczą i dydaktyczną oraz czuwa nad jej harmonizowaniem i planowaniem wykonaniem, nadto sam uczy w odpowiedniej liczbie godzin. Im mniejsze jest grono nauczycielskie, tem znaczniejszą część swego czasu musi poświęcać kierownik na nauczanie, co jednak nie zwalnia go od obowiązku otoczenia pracy pozostałych członków grona równą troską i opieką, jak w szkołach o licznej gromadzie.

§ 24. Nauczyciel wychowuje i uczy uczniów, powierzonych jego opiece. W tym celu poznaje ich właściwości psychiczne i fizyczne, warunki ich życia i pracy, jak również stosunki gospodarcze, społeczne i narodowościowe oraz stan kulturalno-oświatowy środowiska, z którego uczniowie pochodzą.

Nauczyciel ma obowiązek stałego przygotowania się do pracy oraz uzupełniania zasobu swej wiedzy przez dalsze kształcenie się.

Nauczyciel dba o dobro i honor szkoły i jest odpowiedzialny za stosowane przez siebie metody nauczania i wychowania, za realizowanie obowiązującego programu oraz właściwego kierunku wychowawczego, za wyniki udzielanej przez siebie nauki, wreszcie za sprawy administracyjno-gospodarcze w powierzonym sobie zakresie.

Nauczyciel, uczący religii, winien szczególnie troszczyć się o pogłębienie życia religijnego swych uczniów.

§ 25. Każdy nauczyciel własny, t. j. nauczyciel, który zarówno liczbą godzin, jak swą pracą, związany jest przede wszystkim z daną szkołą, jest opiekunem klasowym jednej lub kilku klas. Z tego tytułu czuwa nad przebiegiem pracy w szkole, jak również nad wymiarem i rozkładem pracy domowej uczniów oraz nad życiem zbiorowym swej klasy (swych klas), koordynuje na jej terenie poczyniania wszystkich nauczycieli, utrzymuje stały i żywy kontakt z rodzicami i opiekunami uczniów oraz wykonywa czynności administracyjno-kancelaryjne, związane z jego pracą jako opiekuna. Jako opiekun klasowy jest odpowiedzialny za stan wychowawczy swej klasy (swych klas).

§ 26. We wszystkich szkołach, w których oprócz kierownika lub nauczyciela kierującego zatrudnieni są jeszcze inni nauczyciele. Każdy z nich jako członek grona nauczycielskiego współdziała nadto w wytwarzaniu harmonijnej atmosfery i przyczynia się w zakresie swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz powierzonych mu przez kierownika funkcji administracyjno-gospodarczych do należytego biegu życia szkolnego.

§ 27. W szkołach, w których istnieje Rada Pedagogiczna (§ 30), nauczyciel, jako jej członek ma obowiązek brania żywego i czynnego udziału w pracach Rady Pedagogicznej oraz realizowania w powierzonym sobie zakresie jej uchwał.

§ 28. Lekarz szkolny, sprawujący stałą opiekę lekarską nad szkołą, czuwa nad zdrowiem i rozwojem fizycznym uczniów oraz stanem higienicznym szkoły i stara się o wyzyskanie wła-

ściwych środków. Lekarz, sprawujący niestałą opiekę nad szkołą, kontroluje stan sanitarny szkoły i ogólny stan zdrowia uczniów przez wizytacje.

§ 29. Tam, gdzie jest higienistka szkolna, pełni ona służbę pomocniczą w organizacji opieki higieniczno-lekarskiej nad dziećmi w szkole i poza szkołą.

W zakresie czynności fachowych higienistka podlega lekarzowi szkolnemu, natomiast przy czynnościach, dotyczących wewnętrznego życia i porządku szkolnego — stosuje się do zarządzeń kierownika szkoły.

§ 30. W szkołach stopnia II i III istnieje Rada Pedagogiczna, która jest organem wewnętrznego życia szkoły.

Radę Pedagogiczną tworzą kierownik, jako przewodniczący, wszyscy nauczyciele i lekarz szkolny, o ile sprawuje stałą opiekę lekarską nad daną szkołą.

Rada Pedagogiczna obraduje bądź w powyższym składzie pełnym, bądź też — o ile chodzi o szkoły o liczniejszym gronie nauczycielskim — również w składzie niepełnym, t. j. w zespołach, złożonych z nauczycieli, uczących w danej klasie (komplecie — § 48), oraz kierownika. Specjalne przepisy wskażą, w jakim zakresie Rada Pedagogiczna w niepełnym składzie będzie posiadała uprawnienia pełnej Rady Pedagogicznej.

§ 31. Rada Pedagogiczna dba o poziom wychowawczy i naukowy szkoły, omawia i opracowuje ważniejsze sprawy wychowawcze i dydaktyczne, związane z całokształtem życia szkolnego, a w szczególności ma obowiązki:

- wyrabiania sobie opinii o poszczególnych uczniach, o stanie poszczególnych klas (oddziałów) i całej szkoły pod względem wychowawczym i naukowym;
- omawiania i opracowywania sposobów i środków podnoszenia poziomu wychowania i nauczania;
- opracowywania projektu planu pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Uchwały Rady Pedagogicznej mają charakter bądź opiniodawczy, bądź decydujący.

Rada Pedagogiczna decyduje w sprawach, przekazanych jej do decyzji przez specjalne przepisy.

Kierownik szkoły, jako przewodniczący Rady Pedagogicznej, wprowadza w życie uchwały Rady; przysługuje mu nadto prawo zawieszania uchwał Rady, które uzna za niezgodne z przepisami lub przeciwne dobru szkoły.

Kierownik lub Rada Pedagogiczna może powoływać z pośród Rady komisje dla opracowywania specjalnych zagadnień.

V. Program, metody i organizacja nauczania.

A. Program i metody nauczania.

§ 32. Program szkoły powszechnej winien zapewnić wykształcenie ogólne niezbędne dla każdego przyszłego obywatela oraz poznanie Polski w zakresie dostępnym dla wieku i rozwoju młodzieży, uświadomić najważniejsze przejawy kultury Polski z uwzględnieniem w miarę możliwości pierwiastków kultury obcej, a przez to pogłębić stosunek młodzieży do Państwa Polskiego.

§ 33. W programie szkoły powszechnej rozróżnia się trzy szczeble: szczebel pierwszy obejmuje elementarny zakres wykształcenia ogólnego, szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego, szczebel trzeci ma nadto przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje, winny być uwzględnione w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli.

§ 34. Program szkoły powszechnej stopnia I realizuje większą część pierwszego szczebla w ciągu 4 pierwszych lat, resztę pierwszego szczebla oraz najważniejsze składniki drugiego i trzeciego szczebla w ciągu trzech lat następnych, przytem w taki sposób, że już po piątym roku nauki osiąga się ogólne przygotowanie w zakresie pierwszego szczebla programowego.

§ 35. Program szkoły powszechnej stopnia II realizuje pierwszy szczebel w pierwszych 4 latach nauki, drugi i najważniejsze składniki trzeciego — w 3 latach następnych.

§ 36. Program szkoły powszechnej stopnia III realizuje pierwszy szczebel w 4 pierwszych latach nauki, drugi w 2 następnych latach, t. j. w piątym i szóstym, trzeci — w siódmym roku nauki.

§ 37. W programie szkoły powszechnej każdego stopnia są następujące obowiązkowe przedmioty: religja, język polski, historia, geografia, nauka o przyrodzie, arytmetyka z geometrią, rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew i ćwiczenia cielesne.

Wprowadzenie innych przedmiotów obowiązkowych lub nadobowiązkowych określają osobne przepisy.

§ 38. Zakres materiału i plan godzin dla szkół powszechnych wszystkich 3 stopni określają osobne programy nauki.

§ 39. Nauczanie winno mieć charakter wybitnie praktyczny, dostosowany przede wszystkim do najbliższego środowiska szkoły i jego potrzeb gospodarczych.

§ 40. Nauczanie w szkole powszechnej winno być dostosowane do wieku i rozwoju uczniów, wiązać się ściśle z pracą wychowawczą oraz zapewniać:

- a) osiągnięcie przepisanych programem wyników nauki,
- b) możliwie pełny rozwój uzdolnień uczniów,
- c) stopniowe zaprawianie uczniów do samodzielności i systematyczności w pracy oraz do stosowania w życiu praktycznym nabytych wiadomości i sprawności.

§ 41. Nauczanie opiera się przede wszystkim na pracy w szkole. Praca domowa ucznia uzupełnia ją i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości nabytych podczas nauki w szkole, a nadto do samodzielnego opracowywania nowego dostępnego tematu.

Praca domowa w klasie I może występować nie wcześniej, niż w drugim półroczu i to w wymiarze bardzo ograniczonym. W klasach następnych wymiar pracy domowej zwiększa się powoli i stopniowo, tak jednak, że w klasach, do których uczęszczają roczniki 5—7, nie może przekraczać normy $1\frac{1}{3}$ godziny dziennie.

§ 42. Metody nauczania winny uwzględniać w należytej mierze rolę:

- a) nauczyciela,
- b) podręcznika i środków pomocniczych,
- c) urządzeń szkolnych,
- d) samodzielnej pracy ucznia.

§ 43. Nauczyciel uczy, organizuje naukę głośną i cichą, daje wskazówki do pracy domowej, bada postępy i sprawdza wyniki nauki zarówno całej klasy (kompletu — § 48), jak i poszczególnych uczniów. Winien on przytem zastanawiać się nad celowością i skutecznością stosowanych przez siebie metod pracy i obmyślać sposoby usunięcia braków.

§ 44. Podręcznik zależnie od przedmiotu, przy którym jest stosowany, służy do utrwalania, porządkowania i zdobywania wiadomości oraz do wyrabiania sprawności. Uczniom trzech ostatnich roczników służy nadto do orjentowania się w całości materiału. Środki pomocnicze, zależnie od przedmiotu, w którym są stosowane, służą w stosunku do poszczególnych zagadnień kursu nauki tym samym celom, co i podręcznik.

§ 45. Urządzenia szkolne, np. sala gimnastyczna, ogród, pracownia i t. p., winny umożliwiać stosowanie metod pracy właściwych dla danego przedmiotu i klasy.

§ 46. Samodzielna praca ucznia winna polegać na braniu żywego i czynnego udziału w całej pracy w szkole i w domu, zwłaszcza na opracowywaniu bądź omawianych już tematów, bądź też dostępnych nowych przez właściwe korzystanie z podręczników, środków pomocniczych i urządzeń szkolnych.

§ 47. Żadna metoda nie może być uznana za wyłącznie obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu.

Kierownik łącznie z gronem nauczycielskim winni troszczyć się o dobór metod i o zdobycie środków pomocniczych, czyniących zadość postulatowi, wskazanym wyżej w §§ 39—46, a odpowiadających warunkom i możliwościom szkoły.

B. Organizacja nauczania.

§ 48. Nauka w szkole powszechnej może odbywać się:

- a) w poszczególnych klasach, uczących się w osobnych izbach pod kierunkiem różnych nauczycieli,
- b) w kompletach, złożonych z klas, uczących się równocześnie w tej samej izbie pod kierunkiem jednego nauczyciela,
- c) w zespołach, złożonych z uczniów różnych klas,
- d) w grupach, złożonych z uczniów tej samej klasy.

Klasa (oddział), komplet, zespół nie może liczyć więcej, niż 50 uczniów. Wyjątki mogą być czynione przy nauczaniu śpiewu i ćwiczeń cielesnych.

Nauczanie religii w zespołach regulują osobne przepisy.

§ 49. W klasach o kursie rocznym program nauki wyczerpywany jest w ciągu każdego roku szkolnego.

§ 50. Przy nauczaniu klasy o kursie więcej niż rocznym stosuje się zależnie od przedmiotu:

- a) albo cykliczność całkowitą, polegającą na tem, 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, przytem takich, że można rozpoczynać naukę od którejkolwiek z nich,
- b) albo cykliczność częściową, polegającą na tem, 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 2, w klasie o kursie trzyletnim po 3 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.

§ 51. Komplet może składać się z 2 klas kolejnych, łączonych w sposób, wskazany w przepisany programie nauki.

§ 52. Przy nauce w komplecie każda klasa uczy się według własnego programu, z wyjątkami, wskazanymi w przepisany programie nauki.

§ 53. Przy nauczaniu w komplecie według 2 różnych programów, zasadniczo jedna klasa ma naukę głośną, druga zaś cichą. O ile plan godzin na to pozwala, należy dążyć, aby przedmioty jednoczesnej nauki były te same.

§ 54. Nauka cicha uzupełnia naukę głośną i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości, nabytych podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego przygotowywania i opracowywania nowego dostępnego tematu.

Odpowiednio zorganizowana nauka cicha łącznie z nauką głośną winna zapewniać całkowitą realizację programu i osiągnięcie przepisanych wyników nauki.

§ 55. Tworzenie zespołów przewiduje się przy nauczaniu:

- a) religii w przypadkach, określonych przez osobne przepisy,
- b) ćwiczeń cielesnych (podział według płci),
- c) zajęć praktycznych.

Niezależnie od tego mogą być tworzone na stałe lub doraźnie zespoły chóralskie.

Nauczanie w zespole odbywa się według specjalnego programu, przepisanego dla danego zespołu.

§ 56. W klasach V, VI i VII, liczących więcej niż 40 uczniów, może być stosowane tworzenie grup przy nauczaniu przyrody i zajęć praktycznych. Jedna klasa może być podzielona tylko na 2 grupy, które uczą się według tego samego programu.

§ 57. W klasie I winien uczyć wszystkich przedmiotów tylko jeden nauczyciel; tej samej zasady należy przestrzegać w klasie II, a w miarę możliwości stosować w klasach III i IV. Wyjątek może być czyniony dla nauki religii.

W klasach wyższych, t. j. V, VI i VII, nauczają w zasadzie kilku nauczycieli, z których każdy uczy pokrewnych przedmiotów. Jednak w każdej klasie jeden z nauczycieli winien mieć znaczącej liczbę godzin.

§ 58. Należy dążyć, aby ten sam nauczyciel prowadził klasę przez kilka lat; z reguły zaś nauczyciel, który uczy klasę I, winien uczyć w następnym roku szkolnym klasę II.

VI. Program i organizacja pracy wychowawczej.

§ 59. Program wychowania winien, zgodnie z funkcją społeczno-państwową szkoły powszechnej, zapewnić dzieciom — przez wyrobienie religijne, moralne, umysłowe, fizyczne — podstawy wychowania, niezbędne dla każdego obywatela, oraz właściwe przygotowanie do życia z należytem uwzględnieniem kultury życia codziennego. Program ten winien być dostosowany do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci.

§ 60. Organizacja wychowania winna uwzględniać ścisłą koordynację wszystkich poczynań wychowawczych, jak również wszystkich czynników współdziałających pod kierunkiem kierownika szkoły, oraz przewidywać stosowanie właściwych i celowych metod wychowawczych, odpowiadających rozwojowi psychicznemu i fizycznemu dzieci.

§ 61. Poznanie dziecka i środowiska, w którym ono żyje, jest niezbędnym warunkiem pracy wychowawczej w szkole.

Kierownik i grono nauczycielskie winni ułatwiać dzieciom, rozpoczynającym dopiero naukę, wdrożenie się do życia w środowisku szkolnym, w ciągu zaś całego pobytu dziecka w szkole winni przysposabiać je do wejścia w życie w szerszym społeczeństwie i zaprawiać do pracy społeczno-obywatelskiej.

§ 62. Kierownik łącznie z gronem nauczycielskim, czuwając nad wytworzeniem odpowiedniej atmosfery wychowawczej, realizują program wychowania przez:

- a) bezpośredni swój wpływ na uczniów w szkole i poza szkołą,
- b) nauczanie,
- c) dopomaganie uczniom do samowychowywania się,
- d) organizowanie życia zbiorowego uczniów,
- e) utrzymywanie stałej łączności z domem w pracy wychowawczej.

Oddziaływanie wychowawcze winno nadto obejmować wyzyskiwanie dodatnich wpływów środowiska pozaszkolnego, a przeciwdziałanie wpływom ujemnym.

§ 63. Bezpośredni wpływ kierownika i nauczycieli na klasę i poszczególnych uczniów wyraża się przede wszystkim przez życzliwy i opiekuńczy stosunek do nich, dbałość o ich zdrowie i bezpieczeństwo, dawanie osobistego przykładu oraz opiekę nad organizacjami uczniów.

Wpływ ten stanowi podstawowy czynnik oddziaływania wychowawczego zwłaszcza w stosunku do uczniów najmłodszych.

§ 64. W nauczaniu wartości wychowawcze winny być osiągnięte przede wszystkim przez:

- a) dobór i wyzyskanie treści,
- b) dostosowaną do danego poziomu organizację nauczania,
- c) właściwy stosunek nauczyciela do nauczania (umiłowanie pracy),
- d) wyrabianie w uczniu samodzielności, aktywności, systematyczności i rzetelnego stosunku do pracy.

§ 65. Kierownik i grono nauczycielskie winni dopomagać uczniom do samowychowywania się, uwzględniając zarówno ogół uczniów, jak i indywidualne ich właściwości. Zwłaszcza zaś winni oni zwrócić uwagę na uczniów mniej zdolnych, trudniejszych do prowadzenia, będących w cięższych warunkach życiowych oraz dotkniętych brakami fizycznymi.

§ 66. Podstawową formą życia zbiorowego w szkole jest klasa (komplet), jako grupa społeczna. W obrębie klasy uczniowie powinni przyzwyczajać się do życia zbiorowego przede wszystkim przez wytwarzanie przyjaznej atmosfery koleżeńskiego współżycia.

W stosunku do uczniów starszych życie zbiorowe może nadto znajdować swój wyraz w innych formach organizacyjnych, najlepiej odpowiadających potrzebom i zainteresowaniom uczniów oraz zamierzeniom wychowawczym szkoły.

Mogą to być:

- a) organizacje klasowe i międzyklasowe, które powstają i rozwijają swoją działalność jedynie za zgodą i pod opieką szkoły,
- b) organizacje międzyszkolne dopuszczone przez władze szkolne, a mające w danej szkole swe koła lub też członków wśród jej uczniów.

Kierownik łącznie z gronem nauczycielskim wnikają w treść i działalność wszystkich organizacji, wymienionych pod lit. a), i opiekują się nimi, czuwając nad właściwym ustosunkowaniem się uczniów do pracy w organizacjach i nad tem, by udział w nich nie przeszkadzał w pracy szkolnej.

Kierownik nadto ma prawo i obowiązek wnikania bezpośrednio lub za pośrednictwem wyznaczonego przez siebie nauczyciela szkoły w pracę wszystkich organizacji, wymienionych pod lit. b).

§ 67. Łączność szkoły i domu w akcji wychowawczej polega przede wszystkim na zainteresowaniu i uświadamianiu rodziców o pracy i dążeniach szkoły, wzajemnem informowaniu się o pracy i warunkach życia ucznia oraz na czynnej współpracy rodziców ze szkołą. Łączność ta, wyrażająca się w stałych oraz w doraźnych formach, winna przyczyniać się do bliskiego i ścisłego współdziałania szkoły i domu.

Kierownik i grono nauczycielskie winni nadto brać żywy udział w pracach z zakresu opieki społecznej nad swoimi uczniami, a tam, gdzie tego zachodzi potrzeba, budzić inicjatywę.

Kierownik łącznie z gronem nauczycielskim mają obowiązek roztoczenia szczególnej opieki nad uczniami, przychodzącymi z dalszych okolic i przyjeżdżającymi, oraz nad warunkami życia tych uczniów, którzy mieszkają nie w domu, lecz na stancjach, w internatach i bursach.

§ 68. Kierownik łącznie z gronem nauczycielskim winni w miarę możliwości ułatwić uczniom, pozostającym ostatni rok w szkole, poinformowanie się o różnych zawodach, ewentualnie przy pomocy poradni zawodowych.

§ 69. W pracy wychowawczej szkoły biorą udział wszyscy nauczyciele. Ze względu na charakter szkoły powszechnej i jej organizację każdy nauczyciel własny i kierownik z reguły jest opiekunem klasowym.

§ 70. Opiekun klasowy ma pod swoją opieką jedną lub więcej klas. Rozkład obowiązków opiekuńczych nad klasami powinien być możliwie równomierny.

Należy dążyć do tego, aby opiekę nad daną klasą lub klasami miał nauczyciel, który ma w tej klasie czy klasach większą liczbę godzin nauki, przytem jednak jest pożądana ciągłość pracy opiekuńczej, polegająca na sprawowaniu opieki nad tymi samymi uczniami przez parę lat.

VII. Uczniowie.

A. Zadania i obowiązki uczniów.

§ 71. Wychowując się i kształcąc w szkole, uczeń ma przypisać sobie do tego, by przez dalszą pracę nad sobą w okresie młodzieńczym stał się pożytecznym obywatelem Państwa.

§ 72. Uczeń dąży do wyrobienia religijnego, do uszlachetniania swych uczuć i umacniania charakteru, a zarazem kształci swój umysł i zdobywa sprawność fizyczną.

§ 73. W szczególności uczeń:

- a) pracuje chętnie i sumiennie w szkole i w domu, starając się, by praca jego była zawsze rzetelna, dokładna i wytrwała,
- b) wypełnia dokładnie wszystkie swoje obowiązki,
- c) kocha rodziców, szanuje nauczycieli, a względem wszystkich osób, które go otaczają, jest ufnym, życzliwym i uczynnym, w miarę możliwości pomaga w pracy innym, zwłaszcza słabszym od siebie,
- d) jest koleżeńskim, bierze czynny udział w życiu swej klasy, a w klasach wyższych nadto w życiu organizacji uczniowskich, do których należy,

e) dba o czystość ciała, jest schludny w ubiorze, współdziała w utrzymywaniu ładu w szkole, szanuje cudzą własność i ochrania dobro publiczne, a zwłaszcza nie niszczy przedmiotów i urządzeń szkolnych,

f) ćwiczy i usprawnia ciało, aby być zawsze dzielny i zdolnym do znoszenia niewygód.

Uczeń jest śmiały i pogodny, zawsze mówi prawdę, kocha swoją szkołę i dba o jej honor.

B. Przyjmowanie i przechodzenie uczniów.

§ 74. Zasady przyjmowania uczniów do klasy I określają przepisy o wykonaniu obowiązku szkolnego.

§ 75. Przyjmowanie do klasy II i następnych odbywa się na zasadzie osobnych przepisów z zachowaniem następujących warunków:

- wiek nie niższy niż 7 lat ukończonych — dla kandydata do klasy II; wiek ten podwyższa się stopniowo o jeden rok do każdej następnej klasy,
- egzamin wstępny, stwierdzający, że kandydat posiada zasób wiadomości i sprawności, wymaganych dla wstępujących do danej klasy.

§ 76. W obrębie szkół tego samego stopnia przechodzenie uczniów z klasy do klasy odbywa się na podstawie świadectwa bez egzaminu, przewidzianego w § 75 lit. b), i bez straty roku.

§ 77. Przechodzenie uczniów szkół stopnia I do szkół stopnia II i III oraz uczniów szkół stopnia II do szkół stopnia III odbywa się na podstawie świadectwa bez egzaminu:

1. ze szkół stopnia I:

- | | |
|---|---------------------------|
| a) po ukończeniu kl. I, II, III — do kl. II, III, IV, | } szkół stopnia II i III, |
| b) po ukończeniu z pomyślnym wynikiem co najmniej jednego roku kl. IV — do kl. V. | |

2. ze szkół stopnia II:

po ukończeniu kl. I, II, III, IV, V — do kl. II, III, IV, V, VI szkół stopnia III.

§ 78. Poszczególni uczniowie, jeśli wynik ich nauki, stwierdzony na świadectwie rocznym (§ 86), jest pomyślny, mogą przechodzić na warunkach wskazanych w § 75:

1. ze szkół stopnia I:

po jednym roku klasy III — do klasy IV,	} szkół stopnia II i III.
a) wyjątkowo po drugim roku klasy IV — do klasy VI,	

2. ze szkół stopnia II:

po jednym roku klasy VI — do klasy VII szkół stopnia III.

§ 79. Przechodzenie uczniów szkół stopnia III do szkół stopnia II i I oraz uczniów szkół stopnia II do szkół stopnia I odbywa się na podstawie świadectwa:

1. ze szkół stopnia III:

- | | |
|---|---------------------|
| a) po ukończ. kl. I, II, III, IV, V — do kl. II, III, IV, V, VI | } szkół stopnia II, |
| b) po ukończ. kl. VI — na drugi rok nauki kl. VI | |
| c) po ukończ. kl. I, II — do kl. II, III szkół stopnia I; | |

2. ze szkół stopnia II:

po ukończeniu kl. I, II — do kl. II, III szkół stopnia I;

3. ze szkół stopnia III i II:

po ukończeniu kl. III, IV, V, VI — do kl. IV szkół stopnia I, w której uczeń pozostaje do czasu wypełnienia obowiązku szkolnego i otrzymuje w razie pomyślnego końcowego wyniku nauki świadectwo ukończenia szkoły.

§ 80. Przechodzenie uczniów w obrębie szkół różnych stopni w przypadku niepomyślnego wyniku nauki w danej klasie odbywa się w sposób następujący:

- | | |
|---|--|
| 1. ze szkół stopnia I do szkół stopnia II i III | } do takiej samej klasy jak ta, z której uczeń przechodzi; |
| ze szkół stopnia II do szkół stopnia III | |
| ze szkół stopnia III do szkół stopnia II | |

jeżeli jednak uczeń klasy IV szkoły stopnia I ukończył pierwszy rok nauki z wynikiem pomyślnym, a drugi rok nauki z wynikiem niepomyślnym, przechodzi na podstawie świadectwa do klasy V szkół stopnia II i III;

2. ze szkół stopnia II i III do szkół stopnia I:
 - a) z kl. I i II — do kl. I i II
z kl. III — na drugi rok nauki w kl. III,
 - b) z kl. IV, V, VI — do kl. IV szkół stopnia I, w której uczeń pozostaje do czasu wypełnienia obowiązku szkolnego i otrzymuje w razie pomyślnego końcowego wyniku nauki świadectwo ukończenia szkoły.

C. Ocena uczniów.

§ 81. Nauczyciel, dążąc stale i konsekwentnie do urabiania sobie opinii o uczniu, poznaje możliwie dokładnie:

- a) warunki domowe życia i pracy ucznia,
- b) jego właściwości fizyczne i stan zdrowia,
- c) jego właściwości psychiczne, a zwłaszcza przejawiające się u niego zainteresowania i uzdolnienia,
- d) ustosunkowanie się jego do pracy, zwracając szczególną uwagę na pilność i wytrwałość,
- e) wyniki osiągnięte w pracy,
- f) ustosunkowanie się jego do życia klasy i szkoły.

W szczególności nauczyciel wnika w trudności, których uczeń nie może pokonać, i stara się poznać przyczyny niepowodzeń ucznia w pracy.

§ 82. Kierując się powyższymi danymi, nauczyciel stosuje odpowiednie środki oddziaływania wychowawczego i pomaga uczniowi w pracy, udzielając mu w miarę potrzeby wskazówek, niezbędnych do jej poprawienia i ulepszania.

§ 83. We wszystkich klasach — z wyjątkiem klasy I — nauczyciel, przyjmując jako kryterjum wymagania obowiązującego programu, ustala z końcem każdego okresu oceny wyników nauki ucznia ze wszystkich przedmiotów, których uczy, oraz ocenę zachowania się ucznia. Przy ocenach postępu ze śpiewu i ćwiczeń cielesnych bierze się przede wszystkim pod uwagę wysiłki ucznia w kierunku zdobywania usprawnienia, odpowiadającego jego możliwościom oceny wyraża się w odpowiednich stopniach. O ile w danej klasie uczy kilku nauczycieli, ustala ocenę zachowania się ucznia Rada Pedagogiczna (ewentualnie w składzie niepełnym). W księgach szkolnych notuje się prócz stopni krótkie motywy ocen niedostatecznych.

Stopnie, ustalone z końcem okresu drugiego są zarazem stopniami za pierwsze dwa okresy, stopnie, ustalone z końcem okresu trzeciego, są zarazem stopniami za pierwsze trzy okresy, stopnie ustalone z końcem okresu czwartego, są zarazem stopniami rocznymi.

Przy końcu pierwszego półrocza oraz z końcem roku szkolnego uczeń otrzymuje świadectwo, które zawiera wyrażone w stopniach oceny wyników nauki ze wszystkich przedmiotów, nauczanych w danej klasie, oraz ocenę zachowania się ucznia.

O wynikach nauki po pierwszym i trzecim okresie zawiadamia się rodziców względnie opiekunów uczniów.

§ 84. Uczniowie klasy I nie otrzymują wyrażonych w stopniach ocen ani świadectw szkolnych. Z końcem jednak pierwszego półrocza oraz z końcem każdego następnego okresu nauczyciel ustala opinię swoją, dotyczącą zachowania się oraz postępów ucznia w nauce, i zapisuje ją do ksiąg szkolnych.

§ 85. Wszyscy uczniowie klasy I przechodzą w zasadzie do klasy II.

Pozostawienie ucznia w klasie I na rok drugi może nastąpić wtedy jedynie, gdy uczeń wskutek zbyt słabego rozwoju i przygotowania w żaden sposób nie będzie mógł sprostać wymaganiom programu klasy II.

Uczniowie klasy I otrzymują z końcem roku szkolnego zaświadczenia, stwierdzające, czy przechodzą do klasy II, czy też pozostają w klasie I.

Promowanie uczniów do klasy III i następnych odbywa się na podstawie stopni rocznych ze wszystkich przedmiotów obowiązujących, nauczanych w danej klasie. Uczeń jest promowany do klasy następnej, o ile z przedmiotów tych posiada stopnie conajmniej dostateczne.

W wyjątkowych przypadkach, określonych przez specjalne przepisy, uczeń może być promowany do klasy następnej, mimo, że nie ze wszystkich przedmiotów posiada stopnie conajmniej dostateczne.

Kierownik szkoły ma obowiązek wspólnie z nauczycielem zbadać dokładnie tych uczniów, którym grozi nieuzyskanie promocji. Dotyczy to zwłaszcza uczniów tych klas, które uczy jeden nauczyciel.

Decyzję o niepromowaniu ucznia należy w księgach szkolnych uzasadnić.

§ 86. Uczniowie, uczęszczający do klas dwu- względnie trzyletnich, przechodzą bez wyjątku w obrębie tych klas z jednego roku nauki na drugi i otrzymują na świadectwie rocznem stwierdzenie pomyślnego lub niepomyślnego wyniku nauki.

D. Ukończenie szkoły i uprawnienia.

§ 87. O ukończeniu szkoły powszechnej stanowi pomyślny wynik nauki w ostatnim (najwyższym) roku nauczania, a mianowicie: w szkole stopnia I — w trzecim roku nauki w klasie IV (z uwzględnieniem jednak postanowień § 79 p. 3 i § 80 p. 2 b), w szkole stopnia II — w drugim roku nauki w klasie VI (z uwzględnieniem postanowień § 79 p. 1 b), w szkole stopnia III — w klasie VII.

Uczniowie, którzy w powyższy sposób ukończyli naukę, otrzymują świadectwa ukończenia szkoły powszechnej stopnia I, II lub III.

§ 88. Uczniowie, którzy uczynili zadość obowiązkowi szkolnemu, a nie mają warunków do otrzymania świadectwa ukończenia szkoły powszechnej, otrzymują, gdy opuszczają szkołę, zaświadczenie, stwierdzające wypełnienie obowiązku szkolnego z wyszczególnieniem stopnia szkoły, czasu trwania nauki i ukończonej przez nich klasy, względnie klasy i roku nauki.

§ 89. Ukończenie szkoły powszechnej stopnia II i III daje podstawę do nauki w gimnazjach, seminarjach dla wychowawczyń przedszkoli, w szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego, opierających się na drugim lub trzecim szczeblu programowym, oraz w szkołach zawodowych doksztalających, opierających się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej.

§ 90. Ukończenie klasy VI szkoły powszechnej stopnia III daje podstawę do nauki w gimnazjach, seminarjach dla wychowawczyń przedszkoli oraz w szkołach zawodowych, opierających się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej.

§ 91. Ukończenie z pomyślnym wynikiem klasy IV szkoły powszechnej stopnia III lub II albo pierwszego roku nauki w klasie IV szkoły powszechnej stopnia I daje podstawę do nauki w szkołach zawodowych stopnia niższego oraz w szkołach doksztalających zawodowych, opierających się na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej.

Postanowienia przejściowe.

§ 92. W okresie wyjątkowo trudnych warunków finansowych ogólne liczby uczniów w szkole każdego stopnia mogą być o 20 większe od liczb, wskazanych w §§ 8—10, t. j. mogą wynosić:

1.	w szkole stopnia	I o 1 nauczycielu	80 uczniów,
	" "	" I o 2 nauczycielach	140 "
2.	" "	" II o 3 "	180 "
	" "	" II o 4 "	230 "
3.	" "	" III o 5 "	280 "
	" "	" III o 6 "	330 "

§ 93. W okresie wyjątkowo trudnych warunków finansowych ogólna liczba uczniów w klasie (oddziale), komplecie, zespole może być o 10 większa od liczby, wskazanej w § 48, t. j. może wynosić 60.

IX. Zakończenie.

We wprowadzanej obecnie w życie reformie ustrojowej wszystkie rodzaje szkół i wszystkie działy szkolnictwa ulegają daleko idącym zmianom. Jakież są charakterystyczne cechy nowej szkoły powszechnej? Postaram się nakreślić je w paru zdaniach.

Nowa szkoła powszechna jest powszechną w swej istocie, gdyż przeznaczona jest zarówno dla tych, którzy na niej swe wykształcenie kończą, jak i dla tych, którzy je będą aż do najwyższych stopni kontynuowali. Akcentuje ona mocno swą rolę wychowawczą oraz bardzo silny związek ze środowiskiem, dla którego jest przeznaczona; związek ten przejawia się w uwzględnianiu warunków i potrzeb społecznych i gospodarczych życia praktycznego zarówno w dziedzinie nauczania, jak i wychowania.

Każda szkoła powszechna, zachowując ogólne normy organizacyjne i naukowe oraz cele wychowawcze, stanowi odrębną jednostkę, żyjącą własnym, charakterystycznym i związanym wielostronnie ze środowiskiem, któremu służy, życiem. Stosując metody masowego oddziaływania na uczniów, szkoła nie traci jednak z oczu konieczności indywidualnego opiekowania się poszczególnymi uczniami.

Statut określa więc „sytuację społeczną“, organizację i program szkoły. O istotnej wartości poszczegółnej szkoły zadecyduje jej życie, jej służba dla środowiska, w którym się znajduje.

SPIS RZECZY.

	Str.
I. Pochodzenie nazwy „szkoła powszechna“ i jej znaczenie . . .	3
II. Zasady organizacji szkolnictwa powszechnego	8
III. Nauczyciele	14
IV. Program i metody nauczania	20
V. Organizacja nauczania	24
VI. Jak wychowuje szkoła powszechna	32
VII. Uczniowie	37
VIII. Tekst statutu publicznych szkół powszechnych	48
IX. Zakończenie	72