

posiada na składzie wszystkie tomiki

LWOWSKIEJ BIBLIOTECZKI PEDAGOGICZNEJ

1. Dr. Jan Kuchta: „Typologia nauczyciela“ 0.90 zł.
2. Dr. P. Z. Dąbrowski: „Dziecko leniwe“ 1.— zł.
3. Dr. J. B. Konstantynowicz: „Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole“. Cz. I. Teoretyczna 1.50 zł.
4. Dr. J. B. Konstantynowicz: „Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole“. Cz. II. Praktyczna 1.50 zł.
5. Dr. H. Podkulska: „Środowisko w świetle badań współczesnej pedagogiki“ 1.50 zł.
6. Dr. L. Blaustein: „Karność w nowoczesnym wychowaniu“ 1.50 zł.
7. Dr. J. Kuchta: „Dziecko włóczęga“ 1.50 zł.
8. Dr. J. Kuchta: „Psychologiczne i wychowawcze podstawy nowych programów“ 1.50 zł.
9. L. Siemińska: „Główne kierunki współczesnej pedagogiki“. — Pedagogika katolicka 1.50 zł.
10. Dr. Jan Kuchta: „Dzieci trudne do wychowania“ (I. Uczeń zuchwały) 1.50 zł.
11. Dr. H. Podkulska: „Środowisko wielkomiejskie“ 1.50 zł.
12. Dr. E. Croner: „Pedagogika humanistyczna“. (E. Spranger) 1.50 zł.
- 13—14 Dr. J. Krystanowski: „Metoda szkiców i zagadnień“ 1.95 zł.
15. Dr. L. Blaustein: „Lenistwo u dzieci i młodzieży“ 1.50 zł.
16. Dr. H. Podkulska: „Środowisko rodzinne“ 0.90 zł.
17. Dr. A. Kulczycki: „Charakterologia“ F. Künkla 1.50 zł.
18. Dr. J. Kuchta: „Dzieci trudne do wychowania w świetle badań psychologii głębi“ w druku
19. Dr. A. Kulczycki: „Uczeń kłamca“ 1.50 zł.
20. Prof. Stef. Malinowska: „Współpraca szkoły z domem“ 1.75
21. St. Łotocka: „Plan Pracy Wychowawczej dla kl. I—VII szkół powszechnych“. (II. wyd. rozszerzone) 0.80 zł.
22. St. Łotocka: „Jak się przygotować do egzaminu praktycznego na nauczyciela szkół powszechnych?“ 1.50 zł.
23. St. Łotocka: „Statut Szkół Powszechnych“ 0.95 zł.
24. Ks. Mgr. J. Fondaliński: „Nowe psychoanalityczne badania Ch. Baudouina“ w druku
25. L. Łotocka: „Dziecko sierota“ (Psychologia. Wychowanie) 1.10 zł.
26. Dr. M. Grzędzińska: „Wychowanie dziewcząt“ w druku
27. Dr. J. Kuchta: Psychologia uczenia - podlotka (z pamiętnikiem).

LWOWSKA BIBLIOTECZKA PRZEKŁADÓW DZIEŁ PSYCHOLOGICZNYCH

1. L. S. Wygotski: Nowe kierunki psychologii. I. „Psychologia strukturalna“ 1.50 zł.
2. M. Szirwindt: Nowe kierunki psychologii. II. „Behawioryzm“ 1.50 zł.
3. F. Künkel: „Psychologia indywidualna“ w druku
4. M. Wertheimer: „Psychologia postaci“ w druku
5. E. Croner: „Nowoczesne wychowanie dziewcząt“ 1.80 zł.

Prof. STEFANIA MALINOWSKA

**WSPÓŁPRACA
SZKOŁY Z DOMEM**

(Dzieje rozwoju i wytyczne organizacji dla wychowawców oraz kół rodzicielskich, szkół powszechnych - średnich - zawodowych).

LWÓW 1937.

Skład główny: Księgarnia R. Schweitzera we Lwowie
ul. Batorego 26.

Cena 1.75 gr.

1,80

Biblioteka Pedagogiczna CEN
nr inw.: KG - 107



BC KSK / 107

107

lic. Pedagog.

lp. ~~124~~

TEFANIA MALINOWSKA

126

WSPÓŁPRACA SZKOŁY Z DOMEM

(Dzieje rozwoju i wytyczne organizacji
dla wychowawców oraz kół rodzicielskich,
szkół powszechnych - średnich - zawodowych).

N=40 B.K.

107-101

~~BIBLIOTEKA
Gimn. H. Gzarnieckie
w LUBLINIE~~

LWÓW 1937.

Skład główny: Księgarnia R. Schweitzera we Lwowie
ul. Batorego 26.

~~BIBLIOTEKA
Gimn. H. Gzarnieckie
w LUBLINIE~~

118

37.018.2: 37.064



107

WSZELKIE PRAWA ZASTRZEŻONE

BIBLIOTEKA
Gimn. H. Czarnieckie
w LUBLINIE

iw. 2623.

„Nowa Drukarnia Lwowska“ Lwów, Akademicka 16.

Dzieje wzajemnego stosunku szkoły i domu.

Zagadnienie stosunku szkoły i domu mogło zaistnieć dopiero wtedy, kiedy szkoła urosła do roli samodzielnego czynnika wychowania. Jakkolwiek wychowanie jest funkcją społeczną i nie może być dla społeczeństwa rzeczą obojętną, jak się to wychowanie odbywa, jakie wartości kulturalne oraz w jaki sposób przyswajają sobie młode pokolenie, to mimo to „pierwsze wychowanie“ należy do rodziny i zasadniczo „rodzina“ jest pierwszym i może głównym etapem w wychowaniu dziecka. Przez długie wieki wychowanie na łonie rodziny było też jedyne. Szkoła jest czynnikiem o wiele późniejszym. W starożytności, poza Grecją a zwłaszcza Spartą, gdzie państwo wywierało silny wpływ na wychowanie, całe wychowanie spoczywało w rękach rodziców (28. I; 34; 38)¹⁾ Zadanie rodziców sprowadzało się do tego, aby w ramach rodziny przygotować dzieci do życia w samej rodzinie oraz na ogół do wypełnienia tych obowiązków, które sami spełniali (65; 62). Było to możliwe dzięki temu, że ustalony tradycją ustrój społeczny nie dopuszczał możliwości wydobycia się ze swego stanu i przejścia do stanu innego, zazwyczaj w danej hierarchii społecznej wyżej położonego. Syn musiał być tym, czym był ojciec. Dlatego też rodzice mieli obowiązek przygotować swe dziecko do wypełnienia tych zadań, które sami spełniali. Wychowanie w ramach rodziny odbywało się wtedy za pomocą ćwiczenia; przez cią-

¹⁾ Pierwsza liczba wskazuje liczbę porządkową „Bibliografii“, pod którą daną pracę zacytowano na stronicach ostatnich niniejszej książki; druga liczba oznacza stronicę dzieła (rzymska I, oznacza tom).

głe ćwiczenie i naśladowanie zaprawiano dziecko do pewnego rodzaju zajęć, przekazywano zdobyte doświadczenia w zakresie potrzeb społecznych, higieny, pojęć moralnych. S. Hessen, zgodnie ze sformułowaniem Monro'ego, uważa, że takie pierwotne wychowanie jest niczym innym, jeno „Przysposobieniem do środowiska bez postępu“. „Dziecko uczy się używać łuku i strzały, wyprawiać skórę zabitego zwierzęcia, przygotowywać pokarm, tkąć, wyrabiać naczynia gliniane, tylko drogą spostrzeżeń czynności dorosłych... Wszystkie umiejętności, nabywane przez dziecko, osiąga ono dzięki powtarzanemu naśladowaniu przy coraz zmniejszającej się liczbie niepowodzeń i błędów“ (23; 25). Odbywało się to tak, jak jeszcze niekiedy w czasach obecnych rolnik zaprawia syna do uprawy roli, jak małomiasteczkowy kupiec — zaprawia syna do handlu. Podobnie w średniowieczu dzieci szlachty uczyły się rzemiosła rycerskiego, poznawały praktycznie swoje przyszłe obowiązki. Lecz i w późniejszych wiekach nie wiele się jeszcze zmieniło. Słusznie też powiada T. Rayment: „Im dalej cofamy się wstecz, aż do czasu pierwotnego społeczeństwa, tym mniej znajdujemy różnic pomiędzy domem i szkołą. Stary Testament n. p. nie wspomina nic o szkołach dla dzieci u starożytnych Żydów. Rodzice byli jedynymi wychowawcami, dom zaś jedyną szkołą. Na barkach ojca spoczywał ważny obowiązek; pouczać dzieci o ich obowiązkach i on spełniał ten swój obowiązek bądź to, kiedy pozostawał w domu, bądź też kiedy szedł drogą. I dopiero kiedy życie społeczne stało się bardziej skomplikowane, wynikła potrzeba „szkoły“. Aż do tego czasu, rodzina była jedynym czynnikiem wychowującym.¹⁾ Podobnie zauważa Dr. M. Ziemnowicz: „W tych formach (istnienia społeczeństwa) nie wybijała się rola nauczyciela, rola szkoły. Kształcenie odbywa się poza szkołą, nauczycielami są nie nauczyciele zawodowi, lecz reprezentanci danego stanu“ (67; 111).

Jednakowoż wychowanie rodzinne nie mogło wystarczyć na zawsze i w zupełności. Środki wychowawcze rodziny są prawie niezmiennie, konserwatywne i wskutek tego roz-

*) „Modern Educations: its aims and methods“. By T. Rayment: M. A. London, Longmanus, Green, and Co. 1935, str. 101.

wój ogólny musiał być niezmiernie powolny. W miarę rozwoju kultury, powstania specjalnych zawodów, społeczeństwo musiało stworzyć instytucję, któraby bardziej celowo, umiejętniej i w krótszym czasie przekazywała następnym pokoleniom doświadczenia i wiedzę nabytą przez pewne jednostki. Służyły temu pismo i książki, służyły szkoły, które znajomości pisma i sztuki korzystania z książek uczyły. Dopóki niewiele było doświadczeń do przekazywania, nie była wymagana zbyt wielka specjalizacja, nie trzeba było dużej liczby uczonych ludzi, szkół i nauczycieli było niewiele. Szkoła i nauczyciel byli więc potrzebni dopiero przy przygotowaniu do zawodów specjalnych. Forma szkoły odpowiadała potrzebom epoki, służyła pewnej dziedzinie wiedzy, więc najpierw religii (n. p. w Babilonii, Egipcie, w średniowieczu), nauce, potem dopiero różnym zawodom. Nauczyciel spełniał misję, do której nie dorosli rodzice, miał więc pełnię władzy nad dzieckiem w danym zakresie. Nie mogło więc być wtedy wpływów sprzecznych. (68; 211). Wynikało to już z samego charakteru szkoły, jako instytucji zamkniętej: „odosobnienie społeczne szkoły, jako grupy, jedyny w swoim rodzaju charakter doświadczeń i czynności stanowiących treść społeczną grupy, odosobnienie psychologiczne ogółu zajęć szkolnych jako zamkniętego i obiektywnie zdefiniowanego przez technikę pedagogiczną systemu działalności“ (69; I. 1937) powodowały, że szkoła tworzyła zamkniętą dla siebie całość. Uczeń pozostawał przez cały rok szkolny w szkole i pod jej jednolitym wpływem (n. p. „Ratio studiorum“ w kolegiach jezuickich — normowało sprawę nauczania i wychowania do najmniejszych szczegółów) lub też, o ile chodzi o nauczanie prywatne, domowe, nauczyciel angażowany przez rodzinę, był od niej całkowicie zależny. Stan taki utrzymał się na ogół aż do XIX wieku. O jakichś poważniejszych rozbieżnościach w tym okresie trudno mówić. Zagadnienie wzajemnego ustosunkowania się domu i szkoły wtedy nie istnieje. Uczeń przebywa albo wyłącznie pod wpływem szkoły (przynajmniej w czasie trwania roku szkolnego), albo — w wypadku nauczania w domu — pod wpływem domu.

Lecz już i wtedy musiały zachodzić pewne rozdzźwięki pomiędzy poczynaniami szkoły i rodziny; świadczą o tym, nie tak odosobnione głosy wybitnych teoretyków i prakty-

ków, o potrzebie nawiązania ściślejszego kontaktu pomiędzy szkołą i domem, a nawet próby nawiązania tego kontaktu.

Naogół bowiem aż do najnowszych prawie czasów stosunki pomiędzy rodziną i szkołą układały się tak, że:

1) albo cały obowiązek wychowania młodego pokolenia spoczywał na rodzicach np. u większości ludów pierwotnych, u ludów na niższych szczeblach kultury, przy czym instytucja szkoły jest zupełnie nieznana lub też wpływ jej jest minimalny; (w podobny sposób wychowywano dzieci warstw niższych u innych ludów starożytnych, w Egipcie, w Grecji, w Rzymie, podobnie też w średniowieczu i w czasach nowszych tak długo, dopóki nie wprowadzono obowiązku powszechnego nauczania).

2) Albo też wpływy wychowawcze były mniej lub więcej równomiernie podzielone pomiędzy rodzinę i szkołę, przy czym mogły zachodzić następujące wypadki:

a) przeważają wpływy domu, wpływy zaś szkoły albo dostrajają się do wymagań domu (n. p. w średniowiecznych szkołach miejskich, w wypadkach wychowania i nauczania domowego przy pomocy nauczycieli domowych) albo też biegną zupełnie niezależnie od wpływów domowych (n. p. w większości szkół parafialnych w dawnej Polsce, a nawet do niedawna we wszystkich prawie szkołach wiejskich).

b) przeważają wpływy szkoły, przy czym szkoła dąży do tego, aby wpływy domu zredukować do minimum (tak n. p. w szkołach jezuickich okres ferii letnich skracano do 4—6 tygodni; w „Collegium Nobilium“ dążono do tego, by uczeń, o ile możliwości, przez cały czas pobierania nauki nie opuszczał zupełnie zakładu; Rousseau wymagał aby wychowanka zupełnie odseparować od społeczeństwa),

c) pomiędzy wpływami szkoły i rodziny zachodzi o ile możliwości, jak najdalej posunięta zgodność i współdziałanie.

Ten ostatni wypadek jest właśnie ideałem epoki obecnej. W wiekach ubiegłych był on prawie zupełnie nieznan; konieczność i potrzebę uzgodnienia wpływów wychowawczych raczej wyczuwano podświadomie, niż rozumiano. Zazwyczaj n. p. w starożytnej Grecji, w Rzymie i w całym średniowieczu dziecko przez pewien okres czasu (zwykle do 6—7 r. życia) wychowywało się wyłącznie na łonie rodziny, dopiero później poddawane było pod wpływ szkoły, w Sparcie całkowicie (28; I. 34), w Atenach częściowo

wo (28. I, 38). W tym też kierunku szła teoria pedagogiczna; podczas gdy Plato żądał poddania całego wychowania nie tylko szkół pod nadzór państwa, Arystoteles zajmował stanowisko bardziej umiarkowane: „nie szedł w tym kierunku tak daleko jak Plato; mianowicie sprzeciwiał się zrywaniu więzów między dzieckiem a rodziną, dlatego też był zdania, że do 7 r. życia dziecko powinno się chować na łonie rodziny“ (28; I. 60).

Dopiero w epoce helenizmu spotykamy zjawiska, które pozwalają mówić o pewnego rodzaju zbliżeniu się pomiędzy szkołą i rodzicami. Nauka, szkoła, nauczyciel zyskują w owym czasie na znaczeniu i powadze, są poszukiwane „Wogóle natrafiamy podówczas na liczne ślady ofiarności obywatelskiej na rzecz szkolnictwa, ujawniającej się w postaci zapisów i fundacji na utrzymanie szkół pod nadzorem państwowym“ (28; I. 76). Jakkolwiek praca młodzieży w szkole nie była łatwa, to trudy osładzało gorące zainteresowanie się młodzieżą, która chętnie była widziana i radośnie witana przy wszelkich wystąpieniach publicznych (28; II. 83). Poza tym „rodzina starała się wspierać pracę szkoły przez szanowanie jej autorytetu, interesowanie się nauką dzieci, zachęcanie do niej“ (28; I. 85), a więc wręcz odmiennie niż w Rzymie w epoce cesarstwa, gdzie „ogół rodziców (z warstw wykształconych) nie podejmował się nauki swoich dzieci, powierzając je wykształcającym niewolnikom“ zazwyczaj Grekom (28; I. 87). Korzystając z tego desinteressement rodziny, a w znacznym stopniu i władz, szkoła, zwłaszcza na szczeblach wyższych (retoryka), oddalała się coraz bardziej od życia, zamykała się w sobie tak, że już Seneca uważał za wskazane wypowiedzieć znamienne słowa: „non vitae sed scholae discimus“.

Długi okres średniowiecza nie przyniósł zmian: rodzina i szkoła pozostały sobie obce, zajmowały się wychowaniem każda na swój sposób. To ustosunkowanie się, uświęcone tradycją, utrzymuje się jeszcze długo i w czasach nowożytnych, jakkolwiek nie brak oderwanych i dorywczych nawoływań do zmiany. Już około r. 1400 Piotr Paweł Vergeria wymaga, aby obok rodziców i państwo zajmowało się sprawami wychowania, aby nauczyciele i rodzice starali się poznać uzdolnienia wychowanka i od tego uzależnić sposób wychowania. W pół wieku później Mafeo Vegia doradza nie wysyłać dzieci daleko od domu na naukę, tylko uczyć w do-

mu, lub miejscowej szkole, wtedy bowiem rodzice będą mogli zaglądać częściej do szkoły i dowiadywać się o postępach w nauce; ten „nadzór rodziców korzystnie wpływa na naukę; rodzice najbardziej kochając swoje dzieci, najlepiej też o nie dbają” (28; I, 204). Podobnie największy pedagog Odrodzenia, Jan Ludwik Vives żądał, aby zamiast popisów przy końcu roku szkolnego, urządzać cztery razy do roku konferencje, na których omawia się postępy uczniów, informuje się rodziców; on też może pierwszy, podkreślał wielkie znaczenie domu rodzicielskiego w edukacji i żądał jego współdziałania ze szkołą.

Lecz nie po linii wskazań Vives'a poszła praktyka wychowania. Zrozumiano wprawdzie doniosłość wychowania, lecz oddziaływania wychowawcze ograniczono przeważnie do nauczania i przeniesiono je z natury rzeczy na teren szkoły. Wychowanie na łonie rodziny, właśnie to wychowanie, któremu pedagogowie doby obecnej przypisują tak doniosłe znaczenie, o ile chodzi o urabianie nawyków o podstawy charakteru, pozostało nadal w cieniu. Szkoła ówczesna nie uważała za wskazane troszczyć się o nie; zagadnienie wzajemnego stosunku rodziny i szkoły dla niej jeszcze się nie wyłoniło. Szkoły Jezuitów, gimnazjum Sturm'a, szkółki Janzenistów i inne ówczesne zakłady wychowawcze, starają się odgraniczyć swą młodzież jak najbardziej od wpływów rodziny. Najbardziej konsekwentnie przeprowadzili to Jezuici. Oni „starali się odciąć młodzież od wpływów świata zewnętrznego, utrudniając nawet komunikowanie się z rodziną, jako źródłem nie dających się skontrolować wpływów zewnętrznych. Dlatego też wakacje były w ich szkołach tak krótkie” (28; I. 235). Stanisław Konarski, pragnąc wychować nowych ludzi, a nie widząc możliwości skutecznego wpływania na pokolenie dorosłych, wprowadza w swojej szkole całkowite odcięcie wychowanka od wpływów domu i poddanie go wyłącznemu, niczym nie krępowanemu działaniu ducha zakładu. W tym samym kierunku podąża również teoria pedagogiczna. Jan Jakób Rousseu poddaje Emila całkowitemu wpływowi wychowawcy, ściślej się wyrażając, nie tyle świadomym krępującym wpływom, ile takiemu jednolitemu „prowadzeniu” przez wychowawcę, aby o ile możliwości jak najbardziej wszechstronnie mogła się rozwinąć jego „natura”. Żądając jednolitości wychowania, Rousseau usuwa Emila

z pośród społeczeństwa; jest to zabieg radykalny, w praktyce niemożliwy do przeprowadzenia. Dlatego też współczesna teoria i praktyka wychowania, jakkolwiek nie w jednym nawiązuje do myśli Rousseau'a, w tym wypadku podąża w innym kierunku: uzgodnienia wpływów wychowawczych w obu środowiskach, w których dziecko przebywać musi, w rodzinnym i szkolnym.

Z tego krótkiego przeglądu zdaje się wynikać, że — z nielicznymi wyjątkami — przeważał w owych czasach pogląd, jakoby wychowanie na łonie rodziny było mniej wartościowe i z chwilą wstąpienia do szkoły, powinno dziecko być poddane jedynie wpływom szkoły. Lecz równocześnie zaczyna się zaznaczać kierunek przeciwny. Komeński pierwszy wskazuje na doniosłość wychowania na łonie rodziny, jakkolwiek czyni to tylko w odniesieniu do okresu przedszkolnego, rozumiejąc przy tym przez „wychowanie” prawie wyłącznie „nauczanie”. Jednakowoż pochłonięty całkowicie kwestiami dydaktycznymi, nie wysnuł z tego swego stanowiska dalej idących wniosków. Do jego poglądu nawiązuje później Froebel, Montessori oraz inni, lecz i im chodzi nie tyle o uzgodnienie poczynań wychowawczych na terenie rodziny i szkoły, ile raczej o wcześniejsze wyrwanie dziecka z pod wpływu rodziny, niejako o rozszerzenie wpływu szkoły w dół, poniżej 7 r. życia. Stało się to z jednej strony pod wpływem zmienionych stosunków społecznych, a z drugiej pod wpływem wyników badań, które wykazały ogromną doniosłość tego okresu życia dla rozwoju psychicznego jednostki. (33).

Nie o wiele dalej posuwa to zagadnienie Pestalozzi. W dziele „Lenart i Gertruda” głosi zasadę wychowania domowego, lecz już wnet przychodzi do przekonania, że można szerzej i skuteczniej działać przez wychowanie połączone z nauką szkolną. Jednakowoż i on podkreśla z jednej strony konieczność oparcia się w pracy szkolnej na tym, co działo się w domu, z drugiej zaś nieodzowność pomocy rodzicom w ich pracy.

Jakkolwiek styl Pestalozzie'go jest mglisty, zdaje się, że z słów jego można wnioskować o przekonaniu, że rodzice często nie są przygotowani do umiejętnego wychowywania dzieci, że ich intuicja wymaga wsparcia przez „sztukę dorastających”.

Ta tendencja, tylko słabo zarysowana u Pestalozzi'ego

zaznacza się wyraźniej na polskim gruncie w poglądach i pismach współpracowników Komisji Edukacji Narodowej. Wszyscy oni uznają doniosłość wychowania szkolnego, lecz nie mniej usilnie podkreślają znaczenie wychowania rodzinnego, opartego na pewnych uświadomionych zasadach i żądają odpowiedniego uświadomienia rodziców. Tak n. p. A. Popławski, roztrząsając kwestię wychowania dzieci, podkreśla, że trudno o tym mówić, nie powiedziawszy nic o wychowaniu rodziców. Wychowanie publiczne opiera się bowiem już „na fundamencie założonym przez rodziców”. „Kiedy więc dobre skutki edukacji publicznej ze źródeł rodzicielskiej wypływają, kiedy przy przeciwności obydwóch, ta, która jest w dzieciach pierwszą, weźmie prędzej górę, jakże więc o poprawie edukacji domowej można radzić skutecznie? Nie znam innego lepszego sposobu tylko jedynie zacząć od oświecenia rodziców (28 a; II, 139). Przewidując zaś, że to oświecenie nie tak prędko pożądane wyda rezultaty, ogranicza nieco swoje żądania: „nic zaniedbywać nie należy, żeby rodzicielska edukacja, choć niezupełnie zgodna, to przynajmniej coraz mniej przeciwna, stosowała się do publicznej. Lepiej będzie, kiedy dziecię odesłane do szkół publicznych, niczego się wcale w domu nie uczy, niż żeby miała pojętność jego przytłumiona lub zrażona być przez złą naukę; lepiej będzie kiedy jego edukacja u rodziców przestanie na samej fizycznej, bez mieszania nieprzyzwoitej lub też złej nauki moralnej” (28 a; II, 140). Wydaje się, że do tych prostych a jakże trafnych uwag Popławskiego dzisiaj nie wiele trzeba dodać, jeżeli chodzi o realizację hasła współpracy domu ze szkołą, zwłaszcza w tej części jego uwag, gdzie on zaznacza, że jeżeli dom nie może współdziałać ze szkołą aktywnie, to już wiele robi, jeśli nie będzie zamierzeń szkoły krzyżować. Również postulat Popławskiego, aby celem uświadamiania rodziców wydawać odpowiednie książki, nie rychło doczekał się realizacji. (Dziś mamy ich już w Polsce kilkadziesiąt)¹⁾.

¹⁾ Por. wydawnictwo: „Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna”. Lwów. 1936—37 (25 tomików) — wydała księgarnia R. Schweitzera, Lwów, Batorego 26, — nadto — „Współpraca domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży” — zapoczątkowana w r. 1930 oraz: Biblioteka Wychowawcza „Dziecka i matki”, wydawnictwo „Bluszcz”.

Komisja Edukacji Narodowej w swoich „Przepisach dla szkół parafialnych” podkreśla również doniosłe znaczenie wychowania domowego dla wydajności pracy szkolnej. „Domy rodziców — czytamy tam — są niby pierwsze klasy szkół pierwiastkowych, gdzie w ohydostwie i pilnym dozozie utrzymywane dzieci łatwiejsze do obyczajności będą w szkołach parafialnych” (28 a; II, 142).

Pomimo nawoływań i teoretycznego uznania doniosłości wychowania domowego dla całokształtu zabiegów wychowawczych, w praktyce niewiele się zmieniło. Stan taki utrzymał się tak długo, dopóki nie uległy zasadniczej zmianie stosunki społeczne.

Zmienia się to dopiero na przełomie 18 i 19. w., a jeszcze bardziej w 19. w. zwłaszcza w drugiej jego połowie, gdy nauczanie staje się zbiorowe, gdy zaczyna ogarniać nie tylko tych, którzy z własnego popędu wstępują w mury szkolne, lecz najszersze rzesze obywateli. Stosunki bowiem układają się tak, że wzmacnia się przekonanie, iż ukończenie szkoły, zdobycie pewnej sumy wiedzy jest rzeczą konieczną dla uzyskania lepszych warunków życia. Rozwój demokratyzmu umacnia ponadto pogląd, że każdy obywatel winien przejść pewne minimum wychowania szkolnego, by mógł nieść świadomie odpowiedzialność za losy społeczeństwa i państwa. Dlatego też w 19. w., zwłaszcza w drugiej jego połowie szkoła nabiera innego znaczenia niż w wiekach poprzednich. Zwolna urasta ona do roli czynnika nadrzędnego w stosunku do poszczególnych rodzin, do roli instytucji społecznej.

W wiekach poprzednich szkoła ograniczała się do roli instytucji nauczającej i była prawie zależna od tych ugrupowań, które ją powołały do życia; im też oraz ich celom służyła. Taki charakter miały średniowieczne szkoły utrzymywane przez różne sekty, (np. w Polsce szkoły różnowiercze) oraz szkoły przeznaczone dla dzieci tylko pewnych stanów. Potrzebom pewnych warstw starały się te szkoły uczynić zaadość, do życia i warunków w tych warstwach panujących przygotować; szkoły jezuickie w Polsce nie wahały się nawet kultywować niektórych ujemnych rysów usposobienia ówczesnej szlachty, nie bacząc, czy tego rodzaju postępowanie jest korzystne dla państwa oraz innych warstw społeczeństwa, czy wręcz szkodliwe.

Szkoła 19. w., pojęta jako instytucja społeczna, uświa-

damia sobie stopniowo, że nie może wiązać się żądaniami, ani pragnieniami jednostek, lub warstw społecznych, lecz musi służyć ogólniejszym zadaniom, dążyć do realizowania własnych celów. Jakich? „Idea powszechnego nauczania — odpowiada na to pytanie Dr. M. Ziemnowicz — zatem idea nadania szkole charakteru instytucji społecznej, powstała w czasie rewolucji francuskiej; szkoła miała realizować ideał demokracji, miała kłaść podwaliny pod gmach społecznej pomysłowości, miała służyć dobru społeczeństwa“ (68; 211). W ten sposób szkoły od służby poszczególnym stanom lub też tylko nielicznym jednostkom pewnych stanów przechodzą do służby całemu społeczeństwu.

Ogromny ten przewrót dokonał się dzięki rewolucji francuskiej oraz prądom porewolucyjnym. Rewolucja francuska proklamowała wolność i równość obywateli, usunęła i rozbiła przywileje stanowe, wysunęła hasło nauczania powszechnego, bezpłatnego i przymusowego. Konstytucja z 4. IX. 1791 r. zawierała ważną w tym względzie zasadę: „Stworzy się i zorganizuje szkolnictwo publiczne, wspólne dla wszystkich obywateli, bezpłatne w tych częściach nauki, które są nieodzowne dla każdego“ (29; 639). Talleyrande, jeden z twórców szkolnictwa rewolucyjnego, konieczność nauczania powszechnego wiązał z ideą wolności i równości; ludzi wolnych — sądził on — można stworzyć tylko przez odpowiednie wychowanie. Condorcet zaś, zarysowując program polityki oświatowej dla XIX wieku, dowodził: „Wolna konstytucja, której by nie towarzyszyło powszechne oświecenie obywateli, sama się zniszczy wśród zaburzeń“ (29; 639). Jakobini marzyli nawet o przymusowym wychowaniu wszystkich dzieci bez różnicy płci w internatach państwowych. Zamieszki rewolucyjne, wojny napoleońskie, w końcu reakcja po powrocie Burbonów — unicestwiły praktyczne przeprowadzenie owych zamiarów w całej rozciągłości. Rzucone jednakowoż raz hasła nie zniknęły, lecz odżyły po pewnym czasie w innej postaci. Tak np. zamiar Jakobinów utrzymał się w potomości, w postaci zaprowadzenia przymusu szkolnego (29; 639).¹⁾ Poza tym głoszone przez

*) We Francji zasadę bezpłatnej nauki i obowiązku szkolnego („*gratuité, obligation, laïcité,*“) przeprowadzono dopiero w latach 1882—4. W Niemczech (protestanckich) już „*Das preussi-*

rewolucjonistów hasła liberalne padały na grunt przygotowany przez racjonalistów i z biegiem czasu wywołały daleko idące zmiany, które w miarę rozpadania się ustroju stanowego wywołały w poszczególnych państwach Europy zaprowadzenie powszechnego, bezpłatnego i obowiązkowego szkolnictwa dla mas ludowych. W polityce zwalczały one wszelkie przywileje stanowe, żądając dla każdej jednostki równych praw i wpływu na rząd przez tworzenie ciał reprezentacyjnych, przez prawo głosowania. Pod względem społecznym nowy ruch wyzwalał miasta z pod przewagi szlachty i zdobył dla nich szeroki samorząd, chłopów wydobył z poddaństwa i uwłaszczył. Na polu gospodarczym, doprowadził do zniesienia monopolu cechowego, otwierając teoretycznie każdej jednostce drogę do uczestnictwa w produkcyjnym i handlowym życiu narodu oraz wywalczył każdemu mieszkańcowi swobodę przesiedlania się. „Teraz upadły szranki, które przez wieki więziły jednostkę, nadchodził czas swobody, w której każdy mógł rozporządzić swoją osobą i pracą, ale równocześnie zmuszony był liczyć tylko na własne siły, sam zabiegać o swój byt“ (28; 11, 131; 29; 640).

Tego rodzaju zmiany szczególnie ważną czyniły sprawę wychowania; ono bowiem tylko mogło przygotować jednostkę do życia w nowych warunkach, uzbroić ją do walki o byt. Skoro brakło zewnętrznych podpór, tym usilniej trzeba było pracować nad wyrobieniem wewnętrznych zalet, mogących stanowić ostoję w życiu. Sprawa moralnego uzbrojenia jednostki do zadań życiowych staje się troską społeczeństwa, albowiem ostoję w życiu zapewnić jej może wyrobienie zalet wewnętrznych takich, jak poczucie obowiązku, wytrwałość i wierność zasadom, krytycyzm i samodzielność sądu. Skoro organizm człowieka musi być przygotowany do wy-

sche *allgemeine Landrecht*“ z r. 1794 postanawia, że „szkoły i uniwersytety są instytucjami państwa“. W rzeczywistości pełne upaństwowienie szkół nastąpiło dopiero w r. 1919. W Austrii szkolnictwo elementarne przejęło państwo od konsystorza w r. 1869. Hiszpania upaństwowiła swe szkoły w r. 1857. W Anglii „*Elementary Education Act*“ z 1870 i 1880 r. wprowadza obowiązkowość nauki w szkołach elementarnych. We Włoszech stało się to w r. 1871. W Japonii obowiązkowe państwowe szkolnictwo wprowadzono w roku 1872.

siłków fizycznych i moralnych, do pracy ciągłej i ciężkiej — wysuwa się problem wychowania fizycznego pojęty inaczej niż w wiekach ubiegłych. Znika pogarda do pracy fizycznej, zarobkowej. Rozwój techniki i nauk stawia znowu jednostce ogromne wymagania pod względem intelektualnym, wymaga wszechstronnego i rzetelnego przygotowania do wykonywania zawodu.

W nowych warunkach, zapoczątkowanych przez rewolucję francuską, na czoło zagadnień wysuwa się troska o należyte przygotowanie młodego pokolenia do walki o byt, o zrealizowanie i pogłębianie ideałów demokracji. Instytucją, na którą zwróciły się oczy społeczeństwa, stała się szkoła nie tylko średnia, lecz również i szkoły wyższe, przede wszystkim szkoła, przeznaczona dla najszerszych mas ludu. Szkoła uchodzi teraz za instytucję, która ma realizować ideały demokracji, kłaść podwaliny pod gmach społecznej pomysłowości, służyć dobru społeczeństwa. Określenie „dobra społeczność”, wskazanie środków do niego prowadzących nie było rzeczą łatwą i w miarę rozwoju społecznego ulegało bardzo znacznym wahaniom. Lecz szkoła, pojęta jako instytucja społeczna musiała w jakiś sposób nałożyć na nią żądanie rozwiązać.

Sądono, że społeczeństwo będzie tym lepsze, im z lepszych będzie składać się jednostek. Dlatego też zadanie szkoły upatrywano w urobieniu doskonałego człowieka. Należało z kolei określić cechy doskonałości i to takie, w które wyposażona jednostka, byłaby zawsze i wszędzie doskonała (szkoła bowiem miała służyć całemu społeczeństwu, nie zaś wychowywać jednostki dla poszczególnych stanów). Było to zadanie nie łatwe. Dlatego też w praktyce liberalizm nie poszedł tak daleko jak w hasłach. Jakkolwiek głoszone nauczanie dla wszystkich i dyskutowano o wychowaniu najszerszych mas ludu, w rzeczywistości ograniczano się do warstwy najmniejszej (burżuazji) i do jej potrzeb dostosowano szkołę. Pomimo nawoływań Pestalozzi'ego, główną opieką otoczono szkoły średnie. Formowanie ideałów nowego wychowania oparto o nowe prądy filozoficzne i kulturalne (niemiecka filozofia idealistyczna i neohumanizm), które rozwijały ideał o s o b o w o ś c i w człowieku.

Neohumanizm, harmonizował znakomicie z idealistyczną filozofią niemiecką. Nie dążył, jak to uczynił humanizm, do

naśladowania starożytności, lecz „szukał w świecie klasycznym ideałów moralnych i estetycznych. Zwracał się wprost do źródeł kultury starożytnej, do Grecji, i pod jej tchnieniem budował ideał wewnętrznej i zewnętrznej harmonijności człowieka, któraby go uniezależniła od zmiennych stosunków, czyniła wielbicielem przyrody i miłośnikiem ludzi, hołdownikiem dobra, prawdy i piękna“ (29; 642).

Pod wpływem obu tych kierunków, tworząc ideał wychowania, szukano doskonałości w rozwoju intelektualnym, w stworzeniu harmonii w dążeniach, w oddalaniu się od wszystkiego, co pospolite, codzienne, a w zbliżeniu do ideału dobra, piękna i prawdy, pojętych w formie doskonałej, i dlatego też, jak idee platońskie, oderwanych od życia codziennego. W ten sposób stwarzano wzniosły ideał harmonijnego rozwoju człowieka, wszystkich jego zdolności (władz umysłowych), lecz zarazem ideał zupełnie obcy życiu. Codzienne bowiem życie opiera się na specjalizacji, na wyćwiczeniu i wydoskonaleniu pewnych funkcji ponad inne, aby one mogły być jak najbardziej sprawne i spełniać zadanie przez życie wyznaczone (68; 212).

Ideał wychowania który był obcy i daleki życiu, pościągając za sobą, że również środki, które do realizacji tego ideału doprowadzić miały, musiały mieć charakter ogólny, abstrakcyjny, obcy życiu. Największym uznaniem cieszyły się takie przedmioty nauczania (języki klasyczne, matematyka), które ogarniały wielki zasięg, ćwiczyły wiele „władz umysłowych“ i niezbyt wielką miały łączność z życiem. W ten sposób zbudowano teorię wykształcenia formalnego, która stała się podstawą szkolnictwa średniego w w. XIX. Szkolnictwo to na przełomie XIX i XX w. doszło do szczytu swego rozwoju: zyskało znakomite wyposażenie materialne, wspaniałe budynki, pomoce naukowe, biblioteki, gabinety, wysoko kwalifikowane pod względem naukowym siły nauczycielskie; do doskonałości doprowadzono metody nauczania. A mimo to, jak wyraził się Quick,¹⁾ zgrzytało coś ciągle w woje szkolnym, wołano coraz głośniejszym głosem o reformę szkolną, mnożyły się narzekania, że szkoła nie spełnia swego zadania, że — chociaż jej program naukowy, z biegiem lat ustawicz-

*) R. Quick: „Reformatorzy wychowania“. Warszawa 1895 r.

nie poprawiany i uzupełniany, rozrósł się już w całą encyklopedię — nie przygotowuje do życia. Szkoła bowiem hołdując zasadzie kształcenia formalnego, oddalała się coraz bardziej od życia, nie liczyła się z potrzebami dnia, narzucała swoje żądania, starała się obejść rzeczywistość. Dążąc do wychowania człowieka doskonałego, który miał służyć wymarzonemu ideałom dobra, piękna i prawdy, żadną miarą nie mogła uzgodnić swych wymagań z wymogami życia, które stawiało w sposób nieubłagany swoje żądania, zakrojone na miarę powszedności.

Dziwne to zjawisko można wytłumaczyć tym, że jakkolwiek warunki życiowe uległy całkowitej zmianie, szkoła pozostała na stanowisku, które zajęła przed kilkunastu laty i tym samym stała się obcą i daleką życiu, zerwała z nim związek, nie potrafiła już przygotowywać powierzonych jej młodzieży do życia. Powody tego rozdźwięku tkwiły zdaniem Dra M. Ziemnowicza, w rozwoju życia społecznego i ekonomicznego, który dokonał się w drugiej połowie XIX w. (68; 213 i in.).

Wiek XIX realizuje stopniowe postulaty rewolucji francuskiej: równość ludzi w obliczu prawa i pochodzenie władzy od ludu. Jeżeli władza pochodzi od ludu i do niego należy, jeżeli ma być sprawowana nie przez jedną tylko wartość, lecz przez lud, to lud musi być do sprawowania władzy przygotowany tak, jak w okresach poprzednich były przygotowywane warstwy panujące. Jednostka przestaje już być czymś oderwanym od ogółu, nie może żyć tylko życiem własnym; jej zadanie i obowiązek: — żyć i pracować dla społeczeństwa. Wynika z tego konieczność zniesienia przywilejów rodowych, stanowych i majątkowych oraz takiego przygotowania, aby wszyscy mieli te same szanse życiowe. Pociąga to za sobą postulat obowiązkowego, powszechnego i bezpłatnego nauczania w szkołach dostępnych dla wszystkich. Celem szkoły staje się przygotowanie do życia społecznego, do pracy dla społeczeństwa (68; 214).

Podobnie jak warunki społeczne, również życie ekonomiczne zmieniło się niezmiernie. Produkcję ręczną, jednostkową, coraz bardziej wypiera produkcja maszynowa i masowa, dochodząca z czasem do doskonałości w amerykańskiej standaryzacji. Siłę mięśni zastępuje maszyna, która wymaga nie tyle siły fizycznej, ile zręczności, orientacji oraz rozwinię-

tego intelektu. Poza tym życie staje się coraz trudniejsze, bardziej skomplikowane; zwycięży w nim ten, kto jest lepiej do niego przygotowany, kto potrafi prędzej żyć się w zmiennej sytuacji, kto lepiej orientuje się w procesie produkcji. Równocześnie rozwój techniki oraz komunikacji stwarza odmienne podstawy życia ekonomicznego. Upadają i znikają w nich małe warsztaty; na ich miejsce powstają wielkie instytucje, które swoimi wpływami wiążą odległe o tysiące kilometrów źródła surowców, miejsca produkcji i rynki zbytu. Te nowe warunki wymagają nie tylko fachowego przygotowania, lecz również ogólnego wyrobienia, bystrej orientacji, rozległej wiedzy (68; 214).

W tych trudnych stale się zmieniających warunkach, oczy społeczeństwa zwracają się ku szkole, jako tej instytucji, która jedynie może odpowiednio przygotować młode pokolenie do życia i pracy. W miarę jak życie komplikuje się i staje się coraz cięższe, jak opanowanie nowych form życia staje się coraz trudniejsze, obowiązek przygotowania młodego pokolenia ciąży coraz bardziej na szkole.

Lecz już lata przedwojenne, jeszcze bardziej powojenne wykazały, że szkoła, przepojona tradycją wieków ubiegłych, nie jest w stanie sprostać temu zadaniu. Zbyt bowiem była odległa od życia, zbyt zamknięta w sobie, zbyt miała charakter instytucji nauczającej. Do tego jeszcze jej program nauczania za mało był związany z życiem. Rekonstruowano go ciągle, wprowadzano nowe przedmioty nauczania, polepszano metody nauczania, podwyższano kwalifikacje nauczycielstwa, lecz mimo to zgrzyty nie ustawały, nie milkły narzekania na szkołę, rozbrzmiewając może nawet głośniejsz, niż ongiś klasyczny protest Seneki: „non scholae sed vitae discimus“.

I już przed wojną, jeszcze zaś bardziej po wojnie światowej, zaczęły się gorączkowe poszukiwania przyczyn takiego stanu rzeczy oraz odpowiednich środków zaradczych. Poszukiwania poszły w różnych kierunkach, lecz wszystkie zgodnie podkreślały jedno: konieczność zbliżenia szkoły do życia współczesnego. Jedni zwrócili specjalnie uwagę na programy nauczania, podkreślając nieodzowność starannego wyboru i doboru tych dóbr i wartości kulturalnych, na których miało kształcić się młode pokolenie oraz związanie ich z życiem współczesnym czyli t. zw. zaktualizowanie materia-

łu nauczania. Wyniki badań nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży spowodowały przewrót w metodach wychowania i nauczania. Istnieje już bogata literatura o tym, w jakich kierunkach starano się posunąć metody wychowania (n. p. 33; 44; 46; 57; 65 i in.). Równocześnie zwrócono uwagę, że o ile wpływ szkoły ma być skuteczny i o ile szkoła naprawdę ma zamiar trzymać swą rękę na pulsie życia, nie może dla niej być rzeczą obojętną całe jej otoczenie, zwłaszcza otoczenie dzieci przebywających w jej murach. Nauczanie zwłaszcza w pierwszych latach nauki szkolnej (na stopniu epizodycznym — jak powiedział był S. Hessen), jeszcze bardziej wychowanie wtedy tylko może być skuteczne, kiedy szkoła pozna swoje środowisko i nie tracąc z oczu swych wzniosłych celów, w swojej pracy codziennej do potrzeb i możliwości owego środowiska nawiązywać będzie. Z drugiej strony okazało się, że na nic nie przydadzą się wysiłki samej szkoły, o ile otoczenie domowe ucznia nie będzie rozumiało poczynań i dążeń szkoły, oraz nie będzie z szkołą współdziałało. Wynikł stąd postulat współpracy szkoły i rodziny (domu), to znaczy taki rozdział czynności wychowawczych, aby za należyte wykonywanie jednych był przede wszystkim odpowiedzialny dom, drugich — szkoła, niektórych zaś równocześnie szkoła i dom. Ustalony bowiem tradycją podział czynności wychowawczych, że nauczanie należy do szkoły, wychowanie zaś przede wszystkim do rodziny nie dał się pod naporem wymagań praktyki życiowej dłużej utrzymać w mocy.

Na to, że szkoła widziała się zmuszona związać się ściślej z życiem i jego wymaganiami wpłynął nie tylko rozwój szkoły, jako samodzielnego czynnika wychowawczego. Zmiana dokonała się w znacznym stopniu pod wpływem odmiennego rozwoju i układania się stosunków społecznych w dobie obecnej, aniżeli w wiekach ubiegłych. O ile więc szkoła nie miała nadal pozostać obcą życiu i jego potrzebom, nie mogła nie związać się jak najbardziej ze społeczeństwem, w którym się znajdowała i dla którego pracować miała.

W procesie wychowawczym biorą udział dwa elementy: pokolenie wychowywane i pokolenie dorosłych. Proces ten jest dwukierunkowy: początkowo przeważa oddziaływanie dorosłych na młode pokolenie; z czasem jednak również i dorastające pokolenie, asymilując wartości kulturalne, wyt-

warza pewne swoiste wartości materialne i duchowe, pewne nowe idee, zwyczaje, przez co wywiera wpływ na dojrzałe pokolenie. Jeden ze współczesnych prądów pedagogicznych — pedagogika kultury — rozumiejąc pod terminem „kultura“ nie tylko już wytworzone dobra kulturalne, których nosicielem jest dane społeczeństwo, lecz proces duchowy, odbywający się na podstawie tych dóbr, wyróżnia w owym procesie trzy główne etapy: 1). rozumienie i używanie gotowych dóbr kulturalnych, — 2). wytwarzanie nowych dóbr kulturalnych i 3). urobienie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w niej udziału (47; 546). Dobra kulturalne, (n. p. ideały religijne, moralne, poznawcze, estetyczne, ekonomiczne) pojmują się przy tym jako nie dające się nigdy do końca wyczerpać cele — zadania, pobudzające dane społeczeństwo, względnie całą ludzkość kulturalną do nieustannej wytężonej pracy. Wychowanie, z punktu widzenia pedagogiki kultury, jest niczym więcej, jeno realizowaniem kultury w rozwijających się jednostkach. Realizatorem jest pokolenie dorosłe, wychowujące, które wprowadzając pokolenie wychowywane w świat wartości kulturalnych powoduje, że początkowo kultura danego społeczeństwa asymilując młode pokolenie, kształci je, urabia duchowo, czyni ludźmi danej epoki historycznej, państwa, narodu, pewnej grupy zawodowej. Lecz na tym ten proces nie kończy się; gdy bowiem jednostka przyswoi sobie tak głęboko kulturę danego społeczeństwa, że ona stanie się jego osobistym światem, wtedy staje się jej kulturą, czymś nowym w stosunku do kultury pokolenia wychowującego. Dlatego S. Hessen (używając terminu „wychowanie“ w znaczeniu nie czynności lecz wytworu) powiada, że „wychowanie jest niczym innym, jeno kulturą jednostki“ (23; 418).

Im społeczeństwo jest niżej zorganizowane, im mniejszy jest zasób wartości kulturalnych, tym zadanie wychowania jest łatwiejsze, mniej skomplikowane. Na niskim stopniu kultury wychowanie w ramach rodziny jest zupełnie wystarczające, aby młode pokolenie przygotować do jego przyszłych zadań w rodzinie i tej wąskiej grupie społecznej, jaką jest np. wieś. W miarę jak mnoży się ilość dóbr kulturalnych, jak poczucie wspólnoty rozszerza się na plemię, naród, państwo, ludzkość całą, rodzina nie może spełnić całkowicie zadania przygotowania młodego pokolenia do życia, wtedy zjawia

się instytucja nauczycieli i powstają szkoły, które swój program i metody nauczania dostosowują do potrzeb i wymagań społeczeństwa. „Rozwój i układ stosunków społecznych wpływa zarówno na formę wychowania, jak i na ostateczny cel edukacji”, powiada H. Rowid (57; 106). Dzieje wychowania podają liczne przykłady na to, jak zależnie od panującego „ducha epoki” zmieniały się zapatrywania na cele wychowania oraz na zadanie szkoły, jako organu wychowania. Jednostka bowiem musi być przygotowana do wypełnienia obowiązków, od których spełnienia zależy rozwój całego społeczeństwa. Aby zaś przygotowanie to było jak najbardziej celowe „szkoła nie może stać po za nawiasem życia, ale musi być wypadkową tych potrzeb, które społeczeństwo w danym czasie odczuwa, musi wychowywać takich obywateli, jakich w danej epoce społeczeństwo potrzebuje” (64; 14). Przez długie wieki wypełniała to zadanie rodzina, potem rodzina i szkoła, lecz najczęściej jedna niezależnie od drugiej.

Obecnie stosunki się zmieniły. Zmieniły się również formy gospodarki społecznej. Rodzina przestaje być tą jednostką samowystarczalną, jaką była dawniej. Proces produkcji przeszedł z domowych warsztatów do wielkich hal fabrycznych, organizacja produkcji wprowadziła specjalizację pracy. Dziecko już rzadko kiedy może obserwować całość procesu wytwarzania pewnego produktu i widzi tylko część tego procesu lub produkt gotowy. Życie rolnika, nawet rzemieślnika w małych miejscowościach, zachowało jeszcze dość wiele z cech dawniejszych i pozwala dziecku na praktyczne wnikanie w zajęcia rodziców. Lecz w innych zajęciach jest zupełnie inaczej. Dziecko robotnika fabrycznego już niema możliwości obserwować zajęcia ojca. Lekarz n. p. nie może wtajemniczyć syna w swoje zajęcie, lecz odsyła go do szkół specjalnych. Dom, który dawniej dawał dostateczne przygotowanie do życia, wpajał główne zasady życiowe, przekazywał cały swój dorobek duchowy i materialny, a zarazem i dorobek całego społeczeństwa, obecnie nie jest w stanie uczynić tego. To, co daje rodzina jest w obecnych czasach niewystarczające.

Zdawać się mogło, że szukanie wykształcenia i to wykształcenia zawodowego poza domem, jest czymś zupełnie naturalnym. Tak było przecież i w wiekach ubiegłych i już starożytni Grecy udawali się do Egiptu w poszukiwaniu wie-

dzy; Rzymianie wędrowali do Grecji, aby nauczyć się retoryki; synowie szlachty staropolskiej odbywali dalekie wędrowki po zagranicznych uniwersytetach. Jednakowoż w wiekach ubiegłych zjawisko to nie występowało w tak ostrej formie jak obecnie.

Zmiany sięgają daleko głębiej i obejmują dziedziny coraz to szersze. Oto już nie tylko w zakresie kształcenia rodzina nie może spełnić swego zadania i okazuje się konieczność współdziałania fachowych nauczycieli. Nawet dziedzina wychowania (w znaczeniu ciaśniejszym, z wyłączeniem nauczania 46; 8—9) uważana do niedawna za niepodzielną własność rodziny, wymyka się z jej rąk. W związku z rozwijającym się życiem przemysłowo - fabrycznym, rodzina traci swą spoiłość; dom przestaje być ogniskiem skupiającym stale członków rodziny a w związku z tym maleje jego znaczenie, jako środka wychowującego dzieci. Ojciec, a nierzadko i matka, pracując cały dzień poza domem, nie mogą zająć się wychowaniem dziecka i dlatego są zmuszeni przelewać co raz więcej czynności wychowawczych na szkołę lub inne instytucje wychowawcze (żłóbki, przedszkola, świetlice, czytelnie i biblioteki, kluby sportowe, wycieczkowe, różne stowarzyszenia młodzieży). Pod wpływem zmienionych stosunków społecznych i gospodarczych wychowanie dzieci i młodzieży ulega wielkim zmianom. Dzieci tracą naturalnych wychowawców i gdyby ich czynności nie przyjęły na siebie inne instytucje, musiałyby być pozostawione same sobie, a więc bez pomocy przy rozwijaniu się, ze szkodą dla nich samych i dla społeczeństwa. Społeczeństwo nie może na to zezwolić i dlatego tworzy najrozmaitsze instytucje opieki społecznej, a w stosunku do dzieci i młodzieży w wieku szkolnym przelewa oprócz nauczania coraz więcej czynności wychowawczych na szkołę.

Pedagog niemiecki Dr Siegfried Kawerau odróżnia dwie zadnicze formy wychowania: 1) wychowanie rodzinne w ognisku domowym i 2) wychowanie w ognisku szkoły, inaczej wychowanie społeczne albo pedagogiczne (według H. Rowida: „Szkoła twórcza” str. 115). Podobne rozróżnienie czyni też F. Znaniecki (69; 84 i in.). „Szkoła — powiada Kawerau — jest pierwszym krokiem na olbrzymiej drodze rozwoju, na której wychowanie rodzinne w coraz większej mierze zostaje wyparte przez wychowanie

pedagogiczne albo społeczne" (57; 115). Podobnie wyraża się F. Znaniecki: ... „rodzice są jeszcze ciągle wychowawcami z ramienia każdej z grup, do której sami należą i do której dzieci ich przypuszczalnie należeć będą — kościoła, państwa, narodu, klasy. Lecz powierzone im zadania są ograniczone i ograniczają się coraz bardziej. Nauczyciel, szkoła, instytucje wychowania pośredniego odbierają im przeważną część tych funkcji wychowawczych, które posiadali w poprzednim okresie; a nawet i te, które im pozostają, nie przysługują im bezwarunkowo, ponieważ faktycznie nie wiadomo, czy dzieci ich istotnie po dorostaniu wejdą do tych samych grup społecznych, do których oni należą. Mimo wszystko, co się mówi i pisze o ważności wychowania rodzicielskiego, każde społeczeństwo oczekuje od rodziców głównie nie przeszkadzania, w najlepszym razie współdziałania ze swymi specjalnymi instytucjami wychowawczymi i pozostawia im tylko te zadania, których jeszcze żadnym instytucjom powierzyć nie można. Prawda, iż do tych zadań należą wychowanie dziecka w pierwszych latach życia i te pierwsze lata w świetle nowszych badań psychologicznych okazują się najważniejsze; lecz właśnie tylko dlatego, iż wartości ich dotychczas nie znano, grupy społeczne pozostawiały je rodzicom" (69; 84).

Jest rzeczą jasną, że w obecnym stadium wychowanie społeczne albo pedagogiczne w ujęciu Kawerau'a i Znanieckiego jest jeszcze muzyką dalekiej przyszłości. Obecnie tylko coraz wyraźniej zaznaczają się pewne dążności, zarysowują się coraz liczniejsze fakty, które wskazują na to, że rozwój wypadków podąża przypuszczalnie właśnie w tym kierunku. Proces ten zaznacza się obecnie zwłaszcza wyraźnie w wielkich miastach, w dużych ośrodkach przemysłowych, handlowych i górniczych. Kryzys i bezrobocie rodziców, nie mogących podjąć nawet tym zadaniom wychowawczym, które obecnie jeszcze są powszechnie uważane jako bezprzecnie należące do rodziny, tylko przyspiesza ten proces. Rodzicom brak czasu, ponieważ oboje zazwyczaj cały dzień zajęci swą pracą zarobkową, często brak środków materialnych, przygotowania fachowego i potrzebnej wyższej kultury duchowej, aby wychowaniem dzieci mogli pokierować zgodnie z wymaganiami doby o-

becnej. W domu panują nierzadko nieodpowiednie stosunki higieniczne, brak światła, powietrza, zieleni, istnieje niepożądana atmosfera kulturalna i etycznie - religijna — które wpływają wprost ujemnie na charakter dziecka. Wskutek braku opieki, dzieci bywają często narażone na ujemne wpływy środowiska. „Nierzadkie są rodziny — powiada F. Znaniecki — u których stosunek rodziców do dzieci, poza tym minimum opieki fizycznej, jakie instynktownie w pierwszych latach daje matka, wogóle nie jest już stosunkiem wychowawczym, to znaczy, w których rodzice nie stosują się do jakichkolwiek norm w tym zakresie, nie spełniają żadnych zobowiązań względem dzieci lub nawet ignorują ich istnienie" (69; 1, 86). W takich warunkach nawet instynkt macierzyński niekiedy zawodzi, zdarzają się bowiem coraz częściej wypadki, że matki zostawiają dzieci nawet całymi dniami na łasce losu lub sąsiadów, oddają obcym rodzinom albo też podrzucają. Również i ojcowie coraz częściej zupełnie nie interesują się nawet fizycznym bytem dziecka.

W daleko jeszcze większej mierze niedomaga wychowanie kulturalne. Jest to zupełnie zrozumiałe. Skoro bowiem kultura jest przechowywana i przekazywana w grupach społecznych, to równomiernie ze stopniowym rozpędaniem się rodziny — grupy społecznej, zanika również czynność wprowadzenia dziecka przez rodzinę w kulturę. Tylko nieliczni rodzice usiłują swoje dzieci urobić na członków grup społecznych. Większość, zgodnie z rutyną, której sami, będąc dziećmi, podlegali i którą widzą stosowaną w codziennym życiu, zadowala się udzielaniem dzieciom minimalnego zasobu wiadomości oraz umiejętności w zakresie, który umożliwi porozumiewanie się z najbliższym otoczeniem. Poza tym uważa, że spełniła swój obowiązek, o ile tylko przekazała dzieci szkole lub innym instytucjom wychowawczym. Na wsi nawet i w tym kierunku wciąż jeszcze dają się obserwować liczne nieporozumienia oraz głębokie niedocenywanie znaczenia szkoły, nawet pomimo obowiązującego przymusu szkolnego. Tutaj bowiem, dzieci wstępują w ślady rodziców bez specjalnego wysiłku pedagogicznego, tylko wzorując się na ich postępowaniu i pomagają im w czynnościach zawodowych (69; 1, 88).

Na ogół jednakowoż coraz liczniejsze bywają wypadki, że nawet minimum dbałości o wychowanie kulturalne nie jest osiągnięte, zwłaszcza w sferach uboższych i niewykształconych, gdzie brak zainteresowań kulturalnych, a troska i praca pochłaniają cały czas i energię. (32; 27 i in.).

Ten powolny, lecz coraz wyraźniej zaznaczający się, proces zaniechania funkcji wychowawczej rodziny pociąga za sobą w dziedzinie wychowania młodego pokolenia daleko idące następstwa dla tych instytucji, które dawniej obok rodziny zajmowały się wychowaniem zwłaszcza zaś zgodnie z tradycją, nauczaniem. Zanim będą mogły urzeczywistnić się marzenia Kawerau'a o szkołach w przyszłości, obejmujących swym zbawczym wpływem i działalnością nie tylko dzieci, lecz również ich rodziców i tworzących w ten sposób gminy szkolne, wspólnoty (Lebensgemeinschaftschule) w ujęciu P. Petersen'a (57; 291 i in. — 65), w okresie przejściowym, który obecnie przeżywamy, obie formy wychowania: rodzinne i społeczne (pedagogiczne) istnieją obok siebie równocześnie i zależnie od środowiska ścierają się w większym lub mniejszym stopniu (75; 116). Zależnie też od środowiska wzajemny stosunek rodziny (domu) i szkoły przybiera różne formy. W środowiskach wielkomiejskich coraz silniej zarysowuje się typ wychowania społecznego (pedagogicznego) i wypiera pierwotniejszą formę wychowania wyłącznie rodzinnego. Szkoła, wchodząc w bardziej ścisły kontakt z domem uczniów, staje się ogniskiem, skupiającym dzieci i rodziców. Już nie tylko dzieci lecz i ich rodzice znajdują w szkole pokarm duchowy. Ponadto szkoła przejmuje w coraz większym zakresie te funkcje, które dawniej należały wyłącznie do rodziny. Takie czynności, jak: dożywianie i żywienie dzieci, dbałość o porządek i czystość ich ciała i odzieży, zaopatrywanie w odzież, w książki, pomoce naukowe, organizowanie zabaw i rozrywek dla dzieci, urządzanie wspólnych wycieczek, opieka nad dzieckiem w czasie feryj na koloniach i półkoloniach letnich, organizowanie tak zwanych świetlic i popołudniówek, wpajanie zasad życiowych, moralnych i społecznych i t. d. — oto czynności wychowawcze, którymi obok nauczania coraz częściej i usilniej zajmuje się szkoła, dążąc stopniowo do przeistoczenia się z miejsca

nauczania w szkołę wychowującą. Natomiast po odległych od centrów przemysłowo - kulturalnych miasteczkach i wsiach szkoła przeważnie jeszcze nadal zachowuje swój dawny charakter „miejsca nauczania“, dom zaś postępuje nadal swoim trybem i przygotowuje dzieci do prymitywnego życia społecznego, absorbując ich czas i siły na pracę w gospodarstwie domowym, na roli, przy warsztacie (40; 28, 45 i in.). Często rodzice wzbraniają się posyłać dzieci do szkoły, ponieważ tracą siłę roboczą w gospodarstwie. Stąd też dość często w takich stosunkach wynikają konflikty pomiędzy szkołą a domem, albo stan obojętności względem poczynań szkoły. Względy pedagogiczne wymagają, aby i w tych warunkach zaistniał stan współdziałania pomiędzy szkołą i domem.

Tak oto szkoła z jednej, dom rodzinny z drugiej strony dochodzą obecnie do stadium, w którym jak najściślejszy kontakt i współdziałanie są dla nich koniecznością. Szkoła, która w zaraniu swego istnienia dążyła do możliwości jak najściślejszego odosobnienia od reszty społeczeństwa, aby móc spełnić zakreślone zadanie i to dążenie zachowała w ciągu długich wieków, pod wpływem zmienionych warunków społecznych musiała wyjść ze stanu swej izolacji i zarówno swój program nauczania jak też metody wychowania do tych zmienionych warunków dostosować. Z drugiej strony, jakkolwiek przyrodzone dążności rodzicielskie nie mogą być wystarczającą podstawą stosunku wychowawczego, zwłaszcza w tak zmiennych warunkach jak obecne, to jednak stanowią one zazwyczaj potężny współczynnik psychologiczny, nadający temu stosunkowi taką żywotność, jaką z trudnością tylko bez ich współdziałania można by było osiągnąć. Dlatego, chociaż coraz silniej zaznacza się dążność ku tej formie wychowania, którą nazwano społeczną lub pedagogiczną, to w okresie przejściowym, całość procesu wychowawczego niełatwo mogłaby się obejść bez rodziców i ich

czynnego współdziałania. Tak więc „szkoła, podobnie jak inne instytucje wychowawcze, wtedy tylko odpowiedzieć może potrzebom społeczeństwa i spełnić swoje zadanie, jeżeli całe społeczeństwo, tj. wszystkie grupy oczekujące od niej przygotowania swych przyszłych członków, daleko więcej i czynniej się nią zainteresuje, niż obecnie i nie tylko ją do siebie ale i siebie do niej przystosuje”. (69; 1, 147).

II.

Konieczność współdziałania.

Przytoczony w poprzednim rozdziale krótki przegląd rozwoju stosunków, jakie panowały w ciągu wieków pomiędzy szkołą i domem, doprowadza do przekonania, że w obliczu doniosłych zmian natury społecznej i gospodarczej, szkoła nie mogła dłużej utrzymać się na stanowisku, jakie przez długie stulecia zajmowała. Na jej barki spadło o wiele silniej niż przed tym ogromnie odpowiedzialne zadanie przygotowania młodego pokolenia do życia społecznego. Zadanie to szkoła, o ile pragnie zachować swój autorytet, wykonać musi. W tym celu stara się swój program i metody dostosować do potrzeb i wymagań społeczeństwa i wejść z nim, a zwłaszcza z tą podstawową komórką społeczną, w jakiej dzieci najczęściej przebywają. t. j. r o d z i n ą, w możliwie ścisły kontakt. Z drugiej strony również i rodzina, spełniająca w zmienionych warunkach z coraz większym trudem swoje czynności wychowawcze, widzi się zmuszoną do szukania kontaktu ze szkołą. Poza tym współdziałanie leży w interesie całego społeczeństwa, które pragnie, aby młode pokolenie było najlepiej do życia społecznego przygotowane.

Aby móc dokładniej określić na czym to współdziałanie polegać powinno, wypada wyznaczyć na czym ma polegać owo przygotowanie młodego pokolenia do życia społecznego. Dr M. Ziemnowicz w krytycznym zarysie p. t. „Współpraca domu ze szkołą” przyjmuje, że praktycznie rzecz biorąc, przygotowanie winno pójść w trzech kierunkach: a) przez podanie potrzebnych wiadomości, czyli zaznajomienie i wprowadzenie w świat najważniejszych dóbr

kulturalnych, wytworzonych pracą minionych pokoleń; b) przez wszczęcie świadomości, że jednostka pełny rozwój osiągnąć może jedynie przez życie w społeczeństwie; wynika stąd konieczność wdrażania jednostki do zrozumienia mechanizmu życia zbiorowego, polegającego na poddawaniu swej woli, swoich pragnień i dążeń pod wolę zbiorową; c) przez takie moralne wyrobienie jednostki, aby ona zawsze dobro ogółu ceniła ponad własne, aby mając wybierać między dobrem a złem, pojętym społecznie lub wynikającym z moralności chrześcijańskiej, wybierała dobro nawet wtedy, gdy ono nakłada więzy i ograniczenia dla danej jednostki (68; 255).*)

To są najogólniej określone czynności wychowawcze, którym winno być poddane młode pokolenie. Które z nich należy do rodziny, jako instytucji społecznej, które zaś przypadną w udziale szkole?

Otóż przekazywanie pewnych wiadomości, oraz ćwiczenie umiejętności, jako praca fachowa, chętnie była i nadal jest przyznawana bez zastrzeżeń szkole. Rodzice w tym względzie uznają swoją niekompetencję i tę część pracy przekazują szkole.***) Jednakowoż i w zakresie udzielania wiadomości są pewne momenty, które dają się lepiej realizować, jeśli już nie przy czynnym współdziałaniu rodziców, to przynajmniej bez ich — najczęściej mimowolnego — przeciwdziałania. O ile chodzi o zakres udzielania wiadomości, to te (w naszych warunkach) bywają w ogólnych zarysach

*) Dziecko poznaje język najbardziej przez naśladowanie mowy otoczenia. O ile otoczenie nie zwraca uwagi na prawidłową wymowę ani na prawidłowe stosowanie form gramatycznych, szkoła — zwłaszcza powszechna tylko z trudem może przyzwycząić dziecko do prawidłowej wymowy a tym samym i do ortograficznego pisania (27; 5).

**) Tendencja ta zwłaszcza silnie zaznacza się w tych krajach, w których szkoła od dawna cieszy się ogromnym autorytetem lub gdzie organizacja szkolnictwa jest centralistyczna. Wprowadzone w Niemczech „Elternbeirat-y“ przy szkołach nie wykazały z tego powodu prawie żadnej działalności (64). Zupełnie inaczej wygląda ta sprawa w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (63; 49).

dość szczegółowo wyznaczone przez program nauczania i zmiana ich leży poza obrębem kompetencji zarówno szkoły samej, jak też i domu. Szkoła może tylko informować i uświadamiać dom, dlaczego dobór i układ dóbr kształcących jest właśnie taki, a nie inny.***) Zupełnie inne będzie ustosunkowanie się ucznia n. p. do języka łacińskiego lub matematyki, o ile w domu i wogóle w swoim otoczeniu nie będzie słuchał codziennie opowiadań na temat zupełnej bezwartościowości wymienionych przedmiotów. O ile więcej jest jeszcze wymagane wzajemne porozumienie o ile chodzi o stosowane przez szkołę metody nauczania. Nauczyciel, który w pierwszej klasie szkoły powszechnej stosuje n. p. metodę wyrazową nauki czytania, spotyka ogromne trudności, jeżeli rodzice, nie rozumiejąc zasad metody, a pragnąc „pomóc” swemu dziecku, wyuczają je mechanicznie czytać na pamięć całe stronicę „Elementarza”. Ile jest narzekań na stosowane przez szkołę n. p. laboratoryjne metody pracy, o ile rodzice, przyzwyczajeni do dawnych metod, nie rozumieją ich wartości kształcących. Zmniejszą się narzekania, o ile szkoła potrafi w odpowiednio prowadzonych pogadankach i referatach zaznajomić dom dlaczego właśnie stosuje się te, a nie inne metody. Jakkolwiek więc w zakresie doboru materiału nauczania i stosowania metod nauczania wpływ domu może być bezpośrednio minimalny, mimo to w miarę tego, jak szkoła w celach, w programie i metodzie pracy swojej zlewa się coraz silniej z życiem społecznym, oraz w miarę tego, jak dziecko staje się coraz wyraźniej ośrodkiem pracy w szkole, zwłaszcza w szkole powszechnej, coraz silniej zaznacza się potrzeba porozumienia się i współdziałania szkoły i rodziny (36; 4, 25 oraz pass). Ścisłej współpracy szkoły i domu wymaga zwłaszcza zalecane przez nowy program nauczanie łączne, w niższych klasach szkoły powszechnej. Poza tym nowe programy nauczania, wymagające uwzględnienia w nauczaniu materiału zaczerpniętego ze środowiska dziecka oraz regionu, zmuszają każdą szkołę do nawiązania bliższego kontaktu z otoczeniem. „Ze środowiska czerpać będzie szkoła najbliższy dziecku materiał dydaktyczny do opracowań i roz-

***) Duże usługi może tu oddać rodzicom praca Dr. Jana Kuchty: „Psychologiczne podstawy nowych programów” — Lwów. 1936. II. wyd. (Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna).

wiązań interesujących je, bo z życiem jego związanych, zagadnień, przeżyć, wprowadzających myśl dziecka na podstawie poznanego już materiału w coraz szersze kręgi zainteresowań zjawiskami życia w czasie i przestrzeni” (36; 6).

Wyniki pracy szkolnej będą również gruntowniejsze i trwalsze, o ile rodzina i wogóle całe środowisko pozaszkolne dziecka nie będzie przeciwdziałać poczynaniom szkoły, a nawet w miarę możliwości ze szkołą współdziałać. Z. Klemensiewicz w zarysie „Opieka rodziny nad mową dziecka” (27) wykazuje dobitnie na przykładzie opanowywania przez dziecko mowy, jak brak współdziałania otoczenia rodzinnego ze szkołą może paraliżować wysiłki szkoły w zakresie opanowania języka warstw wykształconych.*) Podobnie brak zrozumienia u rodziców dla piękna przyrody, jeszcze bardziej brak zrozumienia, że przyroda nie można poznać z samego podręcznika, że konieczne są okazy, hodowle, doświadczenia, wycieczki — może utrudniać szkole przyrodnicze wykształcenie młodzieży (por. Dr. Z. J. Bykowski: „Współdziałanie domu i szkoły w wykształceniu przyrodniczym młodzieży”. (5)**)

Nowe programy wyznaczają poważne miejsce d o m o w e j p r a c y u c z n i a, pojętej jako uzupełnienie i ugruntowanie, a w klasach wyższych również jako przygotowanie pracy szkolnej. W świetle postanowień statutu szkoły powszechnej, praca domowa ucznia winna być tak zorganizowana, aby była: a) uzupełnieniem nauki szkolnej, — b)

*) Dr. B. Suchodolski hołdując nowszym prądom filozoficznym i pedagogicznym, łączy wychowanie moralne z wychowaniem społecznym, „żadne z nich w odosobnieniu nie może być wystarczające, obie te dziedziny obowiązków są zespolone w życiu nierozłącznie” (60 a; 871).

**) Szkoła wprowadza t. zw. hodowle (kwiatów, roślin i tp.); „dom nie powinien tego wyszydzać lecz popierać” (16). — Liczne przykłady zaczerpnięte wprost z życia podaje M. Brandstädter w zarysie: „Z doświadczeń rodziców i nauczycieli” (Lwów—Warszawa 1932). — „Rzuć te kwiaty, je ciężko nieść; w domu mamy ładniejsze” — powiada matka i w ten sposób zabija w dziecku uwielbienie dla natury (str. 15). Albo chłopczyk płacze nad ptaszkiem, który zginął; ojciec nie podziela jego smutku i zabija w ten sposób litość do zwierząt (str. 16).

utrwaleniem, stosowaniem i rozszerzaniem nabytych w szkole wiadomości, — c) samodzielnym opracowywaniem nowych a łatwych tematów. — d) wyrobieniem umiejętności samodzielnej pracy. Realizacja tych postulatów wymaga od szkoły, aby nie tylko nauczała uczniów, lecz również aby wdrażała ich w metody uczenia się.¹⁾ Strona psychologiczno-metodyczna organizacji pracy domowej ucznia należy do szkoły; natomiast zewnętrzne warunki tej pracy zależne są od środowiska domowego ucznia²⁾ i współpracy szkoły z tym środowiskiem. Bezskuteczne bowiem będą żądania szkoły, aby dzieci miały taki czy inny zeszyt lub podręcznik, jeżeli dziecko tych zeszytów lub podręczników lub pieniędzy na nie z domu nie przyniesie. Niewiele pomogą nawoływania szkoły, że dziecko głodne pracować nie może, że musi mieć odpowiednie miejsce i czas do pracy, jeżeli dom będzie głuchy na prośby dziecka; na nic nie zdadzą się rady i wskazówki, udzielane przez szkołę, aby dziecko pracowało w domu przy odpowiednim oświetleniu, w izbie dostatecznie ogrzanej i przewietrzanej, jeżeli w domu nie będzie zrozumienia dla tych zewnętrznych warunków pracy (35; 99). Dlatego statut szkoły powszechnej (§ 67) zaznacza: „Łączność szkoły i domu w akcji wychowawczej polega przede wszystkim na zainteresowaniu i uświadamianiu rodziców o pracy i dążeniach szkoły i wzajemnym informowaniu się o pracy i warunkach ucznia oraz na czynnej współpracy rodziców ze szkołą“ (35; 99).

W jeszcze większym stopniu potrzebna jest współpraca szkoły i domu w zakresie wychowania. Wdrażanie do życia społecznego i urabianie charakteru moralnego nie może i nie powinno odbywać się bez pełnego porozumienia obu czynników: szkoły i domu, gdy chodzi o wychowanie do życia społecznego, a ponadto jeszcze trzeciego czynnika w wychowaniu kościoła, gdy chodzi o urabianie charakteru moralnego. Różdżwięki pomiędzy szkołą i domem w tym zakresie są o wiele więcej szkodliwe. Nauczanie bowiem oddawna stanowi niepodzielną domenę szkoły; lecz nie tak już mają się rze-

¹⁾ Lubecki: Jak się uczyć? Lwów, 1933. (Państw. wydawnictwo).

²⁾ Podkulska: Środowisko rodzinne. Lwów, 1936. (Lwowska Biblioteczka).

czy, o ile chodzi o wychowanie w ciaśniejszym znaczeniu tego wyrazu (46; 8—9). Chodzi tutaj ostatecznie o wytworzenie i utrwalenie pewnych pożądaných przez poszczególne grupy społeczne, czy też całe społeczeństwo poglądów, przekonań, sposobów działania, nawyków. Nawyki zaś jak informują o tym wyniki badań psychologicznych, powstają wskutek bezustannego powtarzania pewnych np. czynności i — jak długo nie zostaną do pewnego stopnia zmechanizowane, tak że odbywają się przy minimalnym udziale świadomości — nie cierpią wyjątków, a jeszcze bardziej niezgodności lub rozbieżności. Szkoła np. wdraża dziecko do ładu, porządku, systematyczności; w tym celu dzień szkolny winien być ujęty w pewien, jakkolwiek nieskostniały, system, powinien być racjonalnie zorganizowany. Podobnie całe życie domowe ucznia i jego otoczenia powinno świecić przykładem celowej organizacji; każdą swą czynność powinno dziecko wykonywać akuratnie — wtedy tylko można liczyć na pewne i dostrzegalne wyniki. Wtedy bowiem „następuje powolny proces organizowania się duszy dziecka: racjonalizacja i systematyzacja wysiłków, jasność i konsekwencja w myśleniu, przejrzystość wypowiedzi, rozwój pamięci, kształcenie woli; stąd wynikają nie tylko sukcesy w nauce szkolnej, ale organizuje się charakter dodatni, umiejętność pracować, dążyć i zwyciężać. I w tym kierunku szkoła powinna wywierać wpływ na rodziców“ (52; 16).

O ile chodzi o wdrożenie do życia zbiorowego w ogóle, do życia zaś w państwie w szczególności, to tutaj współdziałanie domu ze szkołą staje się koniecznością. Jednakowoż uzgodnienie poczynań szkoły i domu w tym kierunku natrafia na poważne trudności. Przy wdrażaniu bowiem w życie zbiorowe, w życie państwowe wkraczają w drogę pewne pojęcia polityczne, pewne zapatrywania partyjne, nawet stanowe lub wynikające z interesów pewnej grupy i bardzo często przeciwstawiają się szkole. Szkoła w zakresie wychowania państwowo - obywatelskiego wykonywa wyznaczony jej program wychowawczy w ramach pewnego ideału. Ideał ten nie może być społeczeństwu obcy, lecz nie może też pokrywać się z licznymi ideałami, które żywią pewne grupy; opiera się on na przeszłości, wyraża terażniejszość ale także musi przewidywać przyszłość i do niej młodzież i społeczeństwo przygotowywać i prowadzić (68; 260). Z istoty tak ujętego ide-

ału wychowawczego wynika, że ogarnia on całe społeczeństwo, że nieraz pragnienia społeczeństwa wyprzedza, że licząc się z ogółem i jego potrzebami, może być sprzeczny z dążeniami indywidualnymi. Szkoła nie może uwzględniać tych poszczególnych dążeń, nie może im ulegać, choćby dlatego, że jest ich wiele, i to zwalczających się; nie będąc instytucją stanową, tylko społeczną nie może służyć żadnemu z nich, lecz całemu społeczeństwu. Szkoła musi być wyrazem ogólnie pojętego dobra społecznego i do tego, które „jutro” ma być realizowane, prowadzić powinna; dlatego musi wznieść się ponad jednostki i poszczególne grupy oraz ich dążenia, musi patrzeć w dal i w dal prowadzić. Rozdźwięki pomiędzy szkołą i domem w tym kierunku mogą być źródłem nieporozumień i konfliktów, zwłaszcza wtedy, kiedy poczynania szkoły będą dla rodziców obce i niezrozumiałe. Dlatego ideologia szkoły musi być ogólniejsza, szarsza, aby w swoich ramach mogła niejako zmieścić wszystkich oraz, aby zapewnić wyniki w tym kierunku, musi być realizowana zgodnie zarówno przez szkołę, jakoteż przez dom; ze strony rodziców współpraca ze szkołą w tym zakresie wymaga pewnej abnegacji własnych pojęć politycznych i sympatii na rzecz ogólniejszych, ze strony zaś szkoły pewnej tolerancji, wynikającej ze zrozumienia różnic społecznych i wiary, że wszyscy pragną dobra ogólnego, jakkolwiek różnymi drogami do celu tego dążą (68; 256).

W zakresie wdrażania młodzieży w życie zbiorowe ważne jest rozróżnienie, które wprowadza Bogdan Suchodolski w zarysie: „Kultura współczesna i wychowanie młodzieży” (60). Rozróżnia on mianowicie między wychowaniem, opartym na informowaniu i wychowaniem przez uczestnictwo w pewnych procesach lub sytuacjach (60; 62).*) Rozróżnienie to, znane już dawniej na terenie dydaktyki jako przeciwstawienie nauczania opartego na pasywnym przyjmowaniu, nauczaniu opartemu na działaniu (learning by doing) i które tam dało dodatnie wyniki, jeszcze szersze powinno znaleźć

*) W artykule „Wychowanie moralno-społeczne” tenże autor wprowadza bardziej ściśle terminy na te dwa rodzaje wychowania: pierwsze nazywa: „wychowanie przygotowujące”, drugie — „uczestniczące” (60 a 907). Ściśle rzecz biorąc, terminy te nakrywają się tylko częściowo.

zastosowanie w dziedzinie wychowania społecznego. Są pedagodzy, którzy są zdania, że jedynie ten drugi sposób wychowania może być skuteczny i żądają przebudowania szkoły w tym kierunku; wszyscy jednak zgadzają się z tym, iż samo dostarczanie wiadomości, choćby nawet najbardziej umiejętne, nie posiada tej siły wychowawczej, co przeżyte przez młodzież doznania i wysiłki w takich sytuacjach, w których każda jednostka czuje się częścią pewnej większej całości, czuje się twórczą i odpowiedzialną za swe czyny. Jeżeli bowiem szkoła ma przygotować młodzież do życia, to hasło Decroly'ego „przez życie dla życia” musi tutaj znaleźć najszerze zastosowanie. Szkoła czyni to, stwarzając odpowiednie organizacyjne formy tej pracy (samorząd klasowy, organizacje i kółka młodzieży, harcerstwo i t. p.), w których młodzież ma sposobność wyzbywać się zakorzenionego przekonania, iż dobro jednostki i dobro zbiorowości muszą się wzajemnie wyłączać, kształcić inicjatywę i poczucie odpowiedzialności (60 a; 909 i in.). Praca szkoły w tym kierunku może jednakowoż dopiero wtedy wydać pożądane wyniki, kiedy również otoczenie domowe ucznia zrozumie dążenia szkoły i będzie w tym samym kierunku z nią współdziałało.*)

Także w dziedzinie kształcenia charakteru moralnego musi nastąpić porozumienie i ściśle współdziałanie z głównym reprezentantem tego działu wychowania — Kościołem oraz głównym wykonawcą zleceń Kościoła, rodziną. O ile już w zakresie nauczania, a jeszcze bardziej w zakresie uspołecznienia młodzieży, współdziałanie domu ze szkołą jest pożądane

* Stosowane do niedawna w tej dziedzinie metody wychowania, polegały przeważnie na „wmawianiu i wymaganju” (60 a; 941). Skuteczność zależy jednakowoż od możliwości wytwarzania warunków życiowych, któreby pozwalały na normalny rozwój osobowości. Dlatego dom i szkoła muszą wspólnie wyjść poza wszczepianie samych zasad postępowania i dołożyć starań, aby dopomóc jednostkom do odnalezienia i stworzenia potrzebnych, zdrowych warunków istnienia, takich sytuacji, w których zasady mogłyby być nie tyle wyuczane ale realizowane. Praca w tym kierunku wymaga jednakowoż wpływu na stosunki domowe ucznia, co bez trwałej i opartej na zdrowych zasadach współpracy szkoły i domu ledwie czy jest możliwe (60 a; 941).

a nawet konieczne, to w dziedzinie urabiania charakteru moralnego jest wręcz nieodzowne. W żadnej innej dziedzinie wychowania rozbieżności pomiędzy poczynaniami szkoły i domu nie mogą być tak szkodliwe, jak właśnie tutaj. Mogą bowiem powstać różnice, wynikające z poziomu moralnego środowiska, które wpływać będą neutralizująco na działanie szkoły i kościoła. Dążenie do skoordynowania wpływów na wyrobienie moralne było koniecznością po wszystkie czasy, ale ze szczególną siłą daje się odczuwać w czasach powojennych z powodu zachwiania a nawet zburzenia tych wszystkich prawd, które, jako słupy przewodnie przyswiewały niezmiennie pracy wychowawczej przez wieki całe. W takich warunkach tym bardziej konieczna jest współpraca tych wszystkich czynników, które o wynikach wychowania decydują.

Wojna światowa, a jeszcze bardziej dokonywujące się od pewnego czasu zmiany, zwłaszcza natury społecznej, spowodowały, że zachwiała się wiara w stałość głoszonych dawniej prawd i zapanowała względność na każdym polu. Upadły autorytety. Podkopanie autorytetu zaś jest równocześnie zachwianiem podstaw moralnych, niewzruszonych przez wieki całe. Wobec szybko po sobie następujących zmian pokolenie dzisiejsze zbyt mało miało czasu na przystosowanie się do nowych warunków i pozbawione kierowniczych stałych ideałów, znalazło się na grząskim gruncie relatywizmu, sceptycyzmu i materializmu, zatracając w sobie hart i siłę ducha, które tylko z silnej wiary w stały autorytet płynąć mogą.

Tak np. znika autorytet rodziny (68; 257). Rodzice przestają być autorytetem dla dziecka w nauczaniu, przestali swe dzieci uczyć, przestają wychowywać. Znikają również przesłanki autorytetu, rodzina bowiem znalazła się w rozbiciu. Bezrobocie ten proces tylko przyspiesza. Zjawisko rozluźnienia rodziny, występuje już nie tylko w dużych miastach, lecz przedostaje się nawet na konserwatywną wieś.*) Miejsce autorytetu rodziców coraz częściej zajmują przygodni „przyjaciele” i „doradcy”, którzy tym większy mają

*) Por. Bobkowski Adam: „Rozkład rodziny włościańskiej na Wołyniu a zwyczajne spadkowe”. (Rocznik Wołyński t. I. 1930).

wpływ, im silniej występują przeciw „staremu porządkowi” (68; 257).

Zmalał również autorytet polityczny i społeczny. W podrodze wojny lub w odmętach rewolucji padały, zdawało się, potężne państwa, kruszyły się trony, wykazując, że nie miały siły, ani autorytetu moralnego. Przewrót ten wstrząsł wszelkimi autorytetami społecznymi; uświęcony wiekami autorytet zewnętrzny, płynący z tradycji, ustalonego porządku, załamał się. Zastąpienie go autorytetem, wypływającym z pobudek wewnętrznych, wymaga dłuższego czasu (68; 258).

Ucierpiał nawet autorytet nauki. Coraz nowe odkrycia naukowe, a jeszcze bardziej wysuwane zbyt pochopnie przez żądną sensacji prasę daleko idące, niczym nie uzasadnione wnioski, wzbudzają lekceważenie do dawnej nauki, a w następstwie do nauki w ogóle, każąc czekać na nowe odkrycia, które, być może już jutro obalą dzisiejsze poglądy i teorię (68; 258).

Lecz relatywizm, sceptycyzm, nie są twórcze. Dlatego młode pokolenie, zarażone nimi, żyje przeważnie pozbawione stałych ideałów, bez kierunkowej życia, bez wiary w autorytety, narażone na silne burze i wahania moralne, wydane na pastwę żądyż używania i wyżycia się. Tymczasem tylko silna wiara jest twórcza; ona budzi entuzjazm, każe zdobywać się na wysiłek. Dlatego też coraz bardziej widoczne są usiłowania by znaleźć nowe, trwałe podstawy, poszukiwania wartości duchowych, dążenia do wskazania ideału, bez którego trudno sobie wyobrazić wychowanie.

„W tym czasie, kiedy z chaosu wyłania się nowy świat, podkopanie fundamentów moralności grozi cofnięciem się człowieka wstecz; w tym czasie należy dołożyć wszelkich starań, aby młodzieży ułatwić znalezienie kierunkowej życia” — powiada Dr. M. Ziemnowicz (68; 259). Kierunkowa życia oparta na pewnych i zdrowych zasadach, to właśnie podstawa, na której może się budować charakter moralny. Podstawa ta musi być budowana planowo, systematycznie i w pracy tej nie może braknąć ani szkoły, ani domu, ani kościoła.

Zagadnienie komplikuje się jeszcze dlatego, że nie tylko dom i szkoła wychowują dziecko; wpływają na dziecko, wychowują je i uczą ponadto różne instytucje, warunki, zja-

wiska życia — całe środowisko w sposób mało uchwytne, lecz nie mniej pewny i silny.*) Lecz w splocie tych licznych czynników, które wpływają na wychowanie młodzieży, dom i szkoła wybijają się — a przynajmniej powinny — na pierwsze miejsce. Zagadnienie wzajemnego ustosunkowania się obu czynników w zakresie pracy wychowawczej nad młodym pokoleniem stanowi tedy tylko część szerokiego zagadnienia: ustosunkowania pracy szkolnej do życia i pracy wychowawczej do środowiska. W miarę tego jak szkoła w celach swoich, programie i metodzie pracy zlewa się coraz silniej z życiem społecznym oraz w miarę tego, jak dziecko staje się coraz wyraźniej ośrodkiem pracy w szkole, zagadnienie współdziałania szkoły i domu narzuca się coraz natarczywiej i wymaga realizacji.

III.

Próby realizacji współpracy w naszych czasach.

Rozdziały poprzednie miały za zadanie wskazać na przesłanki, z których w dobie obecnej wynikła konieczność możliwie systematycznej współpracy szkoły i domu w zakresie wychowania młodego pokolenia. W wiekach ubiegłych żądano współdziałania domu rodzicielskiego ze szkołą; zazwyczaj chodziło jednak wyłącznie o współdziałanie ze szkołą w dziedzinie nauczania, albo też w zakresie zabezpieczenia szkole materialnych środków egzystencji. Kiedy współpracę domu i szkoły później podjęto na większą skalę, ten rodzaj współpracy; materialne wspomaganie szkoły, wysunięto na jedno z czołowych miejsc, tak, że niekiedy zupełnie przysłańsą sobą inne rodzaje współpracy.

Ale już w w. XV. Mafeo Vegia, wysuwając ponownie postulat współdziałania domu ze szkołą, podchodzi do niego z innej strony: uważa, że nie wystarczy oddać dziecko do szkoły, lecz rodzice powinni więcej interesować się wycho-

*) Por. J. Chałasiński: „Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne“ (11) Dąbrowski i Lepecki: „Wychowawcze wpływy pozaszkolne i zagadnienia zużytkowania ich dla celów wychowania w szkole średniej“ (15), — 3 prace Dr H. Podkulskiej: „Środowisko“, „Środowisko rodzinne“, „Środowisko wielkomiejskie“. Lwów, 1936.

waniem dzieci i oddawszy je do szkoły, dowiadywać się o ich postępkach w nauce. Podobne wymagania wysuwa J. L. Vives.

W w. XVIII. zaznacza się dalszy postęp w tej dziedzinie. Już A. Komeński rozprawia szeroko o „szkole macierzyńskiej“ i o tym, ile dobrego może uczynić uświadomiona w sprawach wychowania matka. J. J. Rousseau prostuje to i powiada, że matka ma być pierwszą żywicielką dziecka, ojciec zaś pierwszym nauczycielem (28 a; II, 14 i n.). W rzeczywistości chodzi o to, że najlepsza szkoła nie potrafi naprawić dziecka, już w domu źle wychowanego, że w całości kształcie procesu wychowawczego, wychowanie domowe odgrywa częstokroć decydującą rolę i że rodzice do tego zadania muszą być odpowiednio przygotowani. W Polsce o potrzebie uświadamiania rodziców, o znaczeniu wychowania domowego szeroko rozprawiali A. Popławski, Staszic i Piramowicz; Jędrzej Śniadecki ułożył nawet coś w rodzaju Vademecum dla rodziców w sprawach wychowania. Obecnie sprawa ta jest więcej jeszcze aktualna. Powstają osobne wydawnictwa mające na celu uświadomienie rodziców o znaczeniu odpowiedniego wychowania dzieci od lat najmłodszych oraz o zadaniach szkoły. („Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna“ i inne) a nawet mówi się o wychowaniu rodziców (59 4). Część pracy w tym zakresie przebiera na siebie szkoła, urządzając odpowiednie referaty i pogadanki na zebraniach Kół Rodzicielskich.

Tak więc już w wiekach ubiegłych poszczególne rodzaje współdziałania domu ze szkołą nie były zupełnie nieznanne, przynajmniej w teorii. Stosowanie ich w praktyce na szerszą skalę i w sposób systematyczny jest już dziełem czasów nowszych. Na ziemiach polskich datuje się ono dopiero od XX wieku. Pod zaborem austriackim nawiązania kontaktu z domem domagały się, jakkolwiek bardzo oględnie, rozporządzenia austriackiego ministerstwa z 17 grudnia 1907 i 21 listopada 1909 r.; owocem tych dążeń stały się konferencje wywiadowcze. Na terenie b. Kongresówki akcja współdziałania domu ze szkołą rozwinęła się na szerszą skalę w 1905, w związku z wybuchem strejku szkolnego i organizacją szkół prywatnych polskich; wtedy powstają tam „Opieki rodzicielskie“ lub „Kół przyjaciół szkoły“, które odegrały doniosłą rolę w życiu prywatnych szkół polskich (I; 12).

Na zachodzie współpraca szkoły i domu, czyli udział zorganizowanych rzesz rodzicielskich w pracy szkolnej nad wychowaniem dzieci szkolnych, jest znana o wiele wcześniej. Może najszerze rozmiary przyjęła ona w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. O rozmiarach, formach i metodach współpracy szkoły z domem w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej informuje zarys Dr. J. Panenkowej p. t. „Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej” (49) oraz liczne artykuły w czasopismach pedagogicznych (np. 38; 63; i in.).

Zapoczątkowanie współdziałania szkoły i domu w Ameryce Północnej w formach zorganizowanych przypada w udziale Alicji Birney, która w r. 1896 powzięła myśl zwołania konferencji matek dla omówienia najbardziej palących zagadnień wychowawczych i postulatów, mających na celu dobro dziecka, oraz dla zwrócenia uwagi na pierwszorzędną rolę rodziny w dziedzinie wychowania. Konferencja odbyła się w r. 1897 i doprowadziła do utworzenia stałej organizacji o charakterze biura informacyjnego o sprawach dotyczących wychowania i dobra dziecka w ogóle. Nazwano ją „The National Congress of Mothers”. W następnych latach w miarę rozszerzenia zakresu działania, nazwę zmieniono, aż ostatecznie w r. 1924 ustalono ją na „Narodowy Kongres Rodziców i nauczycieli” (The National Congress of Parents and Teachers”). Organizacja rozwijała się szybko, w iście amerykańskim tempie, wydawała swój stały organ, zwoływała Zjazdy Międzynarodowe, prowadziła kursy. W r. 1927 doprowadziła do stworzenia Międzynarodowej Federacji Rodziny i Szkoły („The International Federation of Home and School.”), której zadaniem jest „zespalenie w porozumieniu się i współpracy wszystkich czynników, zajmujących się wychowaniem dzieci w domu, szkole i społeczeństwie” (49; 7).

O rozmachu, sile i żywotności organizacji świadczy między innymi ilość członków: w 1930 r. było ich 1,481.405. Podstawową komórką organizacyjną są koła lokalne; o ile w jakimś stanie jest ponad 20 kół lokalnych z ogólną ilością conajmniej 500 członków, organizuje się tam Oddział Stanowy; wyższymi instytucjami są: Zarząd Główny i Walne Zgromadzenie. Członkami Kół lokalnych są nie tylko rodzice i nauczyciele, lecz też i inni obywatele. Koła lokalne, zależnie od zainteresowań i terenu działania swoich człon-

ków, rozpadają się na liczne typy, n. p. zrzeszenia przed-szkolne, kluby młodych matek, związki rodzicielsko - nauczycielskie przy szkołach powszechnych, średnich, przy kościołach, przy szkołach wyższych, kluby ojców, kluby matek, koła studiów pedagogicznych i t. p. Skala zainteresowań jest więc bardzo szeroka i wykracza daleko poza to, co u nas jest znane pod nazwą działalności Kół rodzicielskich (49; 10).

Z działalności zrzeszeń są wykluczone dążenia o charakterze politycznym, ekonomicznym i sekciarskim; główne dążenia tych licznych kół — to dobro dziecka. Kongres formuje swoje cele ogólne w sposób następujący: 1) pracować dla dobra dziecka w domu, szkole, kościele i społeczeństwie; 2) podnieść poziom życia rodzinnego; 3) dążyć do reform ustawodawczych w celu zapewnienia odpowiedniej opieki prawnej nad kobietami i dziećmi; 4) pracować nad zbliżeniem rodziny i szkoły tak, ażeby rodzice i nauczyciele mogli inteligentnie współdziałać w wychowaniu dziecka; 5) wytworzyć świadomy prąd opinii publicznej, któryby poparł dążenia wychowawców w kierunku stworzenia najlepszych warunków fizycznego, moralnego, umysłowego i duchowego wychowania dzieci i młodzieży (49; 10).

Praca nad porozumieniem i zbliżeniem szkoły i domu, prowadzona i kontrolowana przez szereg lat, dała już wkrótce możliwość stwierdzenia dodatnich wpływów, które rodzice i nauczyciele wywierają na siebie wzajemnie. Jeśli chodzi o pomoc rodziców dla szkoły, to kongres stwierdza, że: 1) zasadnicza poprawa szkolnictwa nie jest możliwa, dopóki silna opinia publiczna nie oświadczy się za nią i nie zacznie się jej domagać; na opinię zaś publiczną najskuteczniej mogą wpływać zainteresowani sprawą rodzice; 2) swobodna dyskusja na wspólnych zebraniach rodziców i nauczycieli na tematy pedagogiczne rozwiązuje często drobne indywidualne trudności; 3) łatwiej jest utrzymać dzieci w karności, gdy one zdają sobie sprawę z tego, że rodzice i nauczyciele nie tylko rozumieją się, ale i współpracują ze sobą; 4) znajomość z rodzicami umożliwia szkole lepsze zrozumienie dziecka i jego potrzeb; 5) gdy rodzice rozumieją pracę szkolną i jej metody, to łatwiej jest rozwinąć w dzieciach lojalność w stosunku do szkoły: wysiłki nauczyciela stają się bardziej

owocne i łatwiej jest przeprowadzić na terenie szkoły drobne pożądane reformy (49; 12—13).

Z drugiej strony również szkoła wyświadcza pomoc rodzicom: 1) dzięki wspólnym zebraniom rodziców i nauczycieli duch szkoły może skuteczniej sięgać do rodziny; 2) szkoła może dać rodzicom nowe punkty patrzenia na dziecko, jego naturę i możliwości, oraz na potrzebę przygotowania się do obowiązków rodzicielskich; 3) zrozumienie metod nauczania i wychowania ułatwia rodzicom udzielanie dzieciom w domu pomocy potrzebnej dla uzupełnienia i stosowania nauki szkolnej; 4) rozwija się zainteresowania zagadnieniami wychowawczymi i metodami, zmierzającymi do przygotowania dziecka do życia (49; 14; podobnie 63;).

Przedstawiony powyżej sposób realizowania hasła zbliżenia szkoły i domu dla wychowania młodego pokolenia, nie jest jedyny. Oprócz niego szerokim zastosowaniem cieszą się tam jeszcze: 1) instytucja „nauczycielek wędrownych” (visiting teacher) i 2) „school publicity”, co możnaby określić jako wyprowadzanie szkoły na forum publiczne i na odwrót, wprowadzanie społeczeństwa do szkoły (63). Zadaniem nauczycielki wędrownej jest odwiedzanie domów uczniów, zwłaszcza mniej zamożnych, i przez osobisty kontakt wpływanie w kierunku dodatnim na ucznia, i jego otoczenie. W tym celu nauczycielki te, które same lekcji nie udzielają, utrzymują specjalne wykształcenie. W naszych warunkach czynność ta bywa powierzona nauczycielom samym, zwłaszcza opiekunom klas, którzy zdobyte na tej drodze doświadczenia, mogą bezpośrednio zużytkować w swej pracy wychowawczej. — Zadaniem „School publicity” jest zaznajomić nie tyle rodziców dzieci w wieku szkolnym ile całe społeczeństwo z pracą szkolną, budzić zrozumienie i poparcie dla tej pracy, wskazywać na braki, przeszkody i trudności, do których usunięcia szkoła potrzebuje zainteresowania i poparcia całego społeczeństwa. Jako środki ku temu służą: a) odwiedzanie szkół przez rodziców („going — to — school”), b) liczne imprezy, urządzone przez szkołę i dzieci szkolne dla rodziców i przyjaciół szkoły, c) propaganda w prasie oraz d) propaganda szkolna, znajdująca swój wyraz w urządzanym corocznie w listopadzie „tygodniu wychowania” (63; — 35).

Dzięki przedstawionym powyżej zabiegom z jednej strony i specyficznym warunkom jak np. odmienny charakter narodowy, odmienny ustrój szkolnictwa z drugiej, szkoła w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej potrafiła rzeczywiście nawiązać ścisły kontakt ze społeczeństwem i zbliżyć się do życia i jego wymagań, jakkolwiek zupełne uzgodnienie roli wychowawczej różnych czynników wychowujących jest jeszcze wciąż zadaniem przyszłości. Faktem jest jedno: szkoła publiczna w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej odciąża więcej aniżeli u nas rodziców w ich pracy wychowawczej; pracuje ona wielostronnie i przy pomocy nader różnych środków, nie ogranicza się jedynie do nauczania i kształcenia intelektu, lecz dąży do opanowania osobowości młodzieży w całości.

Jak bardzo realizacja idei współdziałania domu i szkoły w zakresie wychowania młodego pokolenia zależy od takich czynników jak charakter narodowy, ustrój społeczny, ustrój szkolnictwa, świadczą o tym odmienne kształty jakie przybrała idea współdziałania szkoły i domu we Francji i Niemczech. We Francji w latach powojennych powstało silne dążenie do odbudowania życia rodzinnego, jako podwaliny odrodzenia kraju; w związku z tym kwestia współdziałania szkoły i domu stała się bardzo aktualna. Utworzono przy szkołach rady rodziców, na których omawia się sprawy związane z wychowaniem domowym. Lecz udział rodziców w zebraniach jest dowolny i sporadyczny (38;).

W Niemczech już w latach przedwojennych, jeszcze bardziej po wojnie, zaczęło tworzyć podobne rady rodzicielskie (Elternbeirat)*)

Zadaniem tych rad było popieranie i pogłębianie stosunku pomiędzy szkołą i domem oraz zapewnienie wspólnej pracy i wzajemnego wpływu na siebie. Ogólny charakter tych rad w stosunku do szkoły miał być doradczy. Jednakowoż wskutek zakorzenionego poglądu, że szkoła ma być instytucją nauczającą, rady te z nielicznymi wyjątkami (np. w szkole Wynekena, Bertholda Otto, P. Petersena i in.) zadań swych nie spełniły (64; 38).

*) W myśl rozporządzenia ministerialnego z dnia 5 września 1919 r.

Przy centralistycznej organizacji wychowania szkolnego władze naczelne narzucają formy i treść pracy szkolnej. Formy i treść pracy szkolnej (ustrój i program szkół) ustala w Polsce Ministerstwo W. R. i O. P. Lecz Ministerstwo W. R. i O. P. dąży do tego, aby być wyrazem rozwoju społecznego i w tym celu przewiduje stały kontakt ze społeczeństwem za pomocą tworzenia przy odnośnych władzach szkolnych rad powiatowych i okręgowych, a jako organ doradczy ministra „Państwową Radę Wychowania“. Rady te reprezentują obok fachowych pedagogów wszystkie czynniki zainteresowane w wychowaniu i mogące na wychowanie wywierać wpływ (68; 214).

W ten sposób jest zabezpieczony związek szkolnictwa ze społeczeństwem. Poza tym wyrazem łączności ze społeczeństwem są powstające przy każdej niemal szkole Koła rodzicielskie, łączące rodziców całej szkoły.*) Były próby utworzenia jednej wspólnej organizacji Kół Rodzicielskich z siedzibą w Warszawie na wzór amerykańskiego „The National Congress of Parents and Teachers“, jednakowoż organizacja taka nie wytrzymała próby życia. Utrzymały się Koła Rodzicielskie, obejmujące swoją działalnością teren całej szkoły oraz jeszcze mniejsze komórki, zwięzające swój zakres działania do terenu jednej tylko klasy t. zw. Patronaty klasowe, których członkami są rodzice dzieci uczęszczających do danej klasy. Ta ostatnia forma współdziałania, o ile tylko jest należycie wyzyskana i umiejętnie prowadzona, wydaje się być najbardziej

*) Koła Rodzicielskie — jak dotychczas — powstają przeważnie przy szkołach w miastach i rozwijają swą działalność tam, gdzie wśród rodziców znajdują się jednostki o chęci do pracy. Przy szkołach wiejskich czynne Koła Rodzicielskie są rzadkością, przeważnie wskutek swoistych zapatrywań włościan na szkołę, jako na instytucję, mającą dzieci nauczyć sztuki czytania, pisania i rachunków. Wychowaniem dziecka zajmuje się rodzina i środowisko wiejskie (40; 28 i n. — 58—59). Zupełnie podobnie zapatrują się na zadania szkoły rodzice-włościanie w innych krajach (por. Dr Johann Friedrich Dietz: „Das Dorf als Erziehungsgemeinde“ 2-e wyd., Wiemar 1931, oraz Dr Jan Kuchta: „Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna“ (32) i Jan Szelejewski: „Dziecko wiejskie“, Poznań 1933 r.

celowa, jak o tym świadczyć może sprawozdanie z pracy pewnego Patronatu klasowego, przedstawione w pracy St. Lisowskiego p. t. „Współpraca szkoły z domem“ (36).

Koła rodzicielskie tworzone początkowo na rozkaz władz szkolnych i mające przez nie wytknięte ogólne kierunki pracy (współpraca w wychowaniu i pomoc materialna w szkole), długo nie mogły znaleźć właściwej drogi. Zwłaszcza współpraca wychowawcza nastroczała początkowo znaczne trudności, wynikające stąd, że rodzice interpretowali pojęcie współdziałania jako równorzędność, uważając, że mogą i powinni zabierać głos w sprawach wychowania swoich dzieci, wskazywać na niedomagania szkoły i dążyć do ich usunięcia. Lecz szkoła, z jednej strony związana dyrektywami centralnych władz szkolnych, z drugiej, będąc od szeregu lat odgradzona od życia, nie przyzwyczajona do tłumaczenia się z swoich poczynań, nie słusznie niechętnie odnosiła się do poczynań rodziców i żądała podporządkowania się Kół Rodzicielskich bezwzględnie pod zarządzenia szkoły. Stąd zamiast współpracy, opartej na wzajemnej szczerości i zaufaniu, zaistniał rozdzźwięk a w najlepszym wypadku nie dość ścisła i nie oparta na wzajemnym zrozumieniu współpraca, ograniczająca się przeważnie do materialnych świadczeń rodziców na rzecz szkoły bezpośrednio lub pośrednio w postaci składek na dożywianie, kolonie letnie, przybory szkolne i t. p. dla niezamożniejszej diatwy, oraz do informowania się o postępach uczniów w nauce przy bardzo małym uwzględnieniu działu może najważniejszego: współdziałania w zakresie wychowania w znaczeniu ściślejszym oraz w dziale wychowania rodziców (1; 40) oraz ich dokształcania w dziedzinie psychologii wieku dziecięcego i młodzieńczego, — umiejętnego roztaczania opieki wychowawczej nad tym, „jak się ich dzieci uczą“, co czytają, jak przepędzają czas wolny i t. p.

V.

Granice. Zakres i warunki współpracy.

Postulat współpracy szkoły i domu, realizowany w różnych krajach, nie wydał pożądaných rezultatów, przynajmniej nie otrzymano takich wyników, jakich się spodziewano; bardzo często zamiast współdziałania wynikały rozdziewki i nieporozumienia. Wynika pytanie: dlaczego jest tak, skoro współdziałanie okazało się koniecznością? Praktycy skłonni są odpowiedzieć na powyższe pytanie mniej więcej w następujący sposób: zagadnienie współpracy szkoły i domu może tylko wtedy być skutecznie realizowane, kiedy sobie uświadomimy, że: 1) istnieją pewne granice tej współpracy dla różnych środowisk dość różne — które w danym okresie czasu nie mogły być przekraczane. Prawdą jest, że szkoła współczesna przejmując na siebie coraz więcej czynności, które ongiś należały do rodziny, lecz mimo to są pewne czynności, które w istniejących warunkach muszą nadal pozostać niepodzielną własnością szkoły, a są też takie, którymi bezwzględnie musi zająć się rodzina. 2) Po dokładnym wydzieleniu grupy czynności wykonawczych, którymi wspólnie musi się zająć szkoła i rodzina, należy ustalić pewne formy organizacyjne, w których współpraca mogłaby być prowadzona. 3) Aby przyjętą formę wypełnić żywą treścią, należy ustalić warunki współpracy, oraz 4) Zakres współpracy. Wydaje się, że jest w tym sporo słuszności; jeśli bowiem spełnione będą warunki, w jakich współpraca w ogóle jest możliwa oraz nieprzekraczane będą granice, ani zakres przewidywanej współpracy — praca wstąpić musi na prawidłowe tory i wydać spodziewane wyniki.

Granice współdziałania domu i szkoły wynikają z natury samej współpracy. Szkoła była przez długie wieki instytucją nauczającą; rodzice oddawali do niej swoje dzieci, uznając tym samym swoją niefachowość w zakresie nauczania. Charakter ten szkoła zatrzymała też na ogół nadal i rodzice muszą uznać fachowość szkoły.

Również w dziedzinie ideologii szkoły w sprawach dotyczących ideału wychowania, wpływ rodziny musi być silnie ograniczony. W naszych warunkach ideał wychowawczy, który realizuje szkoła, jest ustalony przez naczelne władze

szkolne? nie bez porozumienia z większością społeczeństwa. Można by zarzucić, że właśnie w ten sposób szkoła odgranicza się od społeczeństwa i staje się obcą życiu. Obawy te są jednakowoż nieuzasadnione, albowiem szkoła już z nadto wrosła w życie społeczne i stała się czynnikiem niezastąpionym; zresztą szkoła z powodów które były wyszczególnione w rozdziale IV. musi wznosić się ponad interesy poszczególnych stanów, warstw i grup, oraz swoimi dążeniami i ideologią społeczeństwo nieco wyprzedzać. (68; 260—261).

Z uwag powyższych wynika, że współdziałanie rodziny ze szkołą musi zatrzymać się przed ideologią szkoły i przed jej fachowością; znajdzie natomiast dużo okazji do zrealizowania w innej dziedzinie: w dziedzinie wychowania i pomocy materialnej szkole. Lecz również w tej dziedzinie należy uczynić pewne rozgraniczenia, ustalić zakres kompetencji szkoły i domu.

Ponieważ dziecko uczy się również w domu, dlatego i rola otoczenia domowego jest bardzo ważna. W ten sposób znowu granice między pracą szkoły i domu stały się płynne. Obie więc instytucje, dom i szkoła, i uczą i wychowują zarazem, lecz każda z nich czyni to trochę inaczej. Prof. B. Suchodolski jest skłonny przyjąć, że istotne różnice pomiędzy pracą szkoły i domu tkwią nie tyle w zakresie, ile w rodzaju i metodach (60; 41). „Szkoła jest zbiorowością, gromadzi młodzież zrazu nawzajem sobie obcą, wiąże ją w klasy i podaje systematycznie pewne wiadomości. Uczenie się jest tu codziennym obowiązkiem, ale życie się z rówieśnikami dokonywa się powoli i samorzutnie“ (69; 41). Zbiorowo więc, w małym społeczeństwie szkolnym przebiega praca szkoły. Właśnie w tej zbiorowości, we wdrażaniu do życia gromadnego tkwi m. in. wartość szkoły, jak to już po raz pierwszy słusznie zaznaczył Kwintilian. Inaczej jest w domu. „Niema surowych wymagań pracy, nie ma przymusu zżywania się z obcymi. Tam (w szkole) jest się tylko dla nauki, dla osiągnięcia pewnego celu; tu (w domu) upływa życie; radość i smutek, zdrowie i choroba, praca i odpoczynek. Tamte stosunki (szkolne) są przemijające, te (domowe) rozpoczęły się w nieosiągalnych pamięcią czasach dzieciństwa... Bardziej tu można być sobą i pełniej wzrastać wewnętrznie, niż tam, wśród

gromady i pracy przymusowej. Tą własną, odrębną atmosferę dom powinien i może działać wychowawczo". (60; 28)*

Lecz w miarę tego, jak dziecko uczęszczając do szkoły, coraz bardziej się rozwija, wyłaniają się nowe zadania, których spełnienie przypada domowi w udziale. Do najważniejszych zalicza prof. B. Suchodolski następujące: 1) Bodaj czy nie najważniejszym zadaniem domu jest wszczepienie w młodzież przekonania, że wychowanie (kształcenie) jest identyczne z procesem rozwoju jednostki i dlatego trwa całe życie, nie zaś tylko w okresie uczęszczania do szkoły. Jednostka bowiem nastawiona „statycznie” w zakresie wychowania, może sobie urobić mylne przekonanie, że w pewnym momencie jest już gotowa, nie podejmuje zaś nowych wysiłków i dlatego w życiu dzisiejszym niełatwo da sobie radę. 2) Wychowanie obejmuje pełnię procesów życiowych, a nie tylko oświatę. „Szkodliwość przekonania, iż tylko przez oświatę wychowuje się człowiek, polega na tym, iż wszelkie inne sfery życia uniezależniają się od potrzeb i wymagań wychowawczych. Wydaje się wówczas człowiekowi, iż kiedy wyjdzie ze szkoły, kiedy wstanie od książki,—żyć może jakkolwiek—i nie jest już obowiązany dbać o swe pogłębienie, stykając się bądź z przyrodą, bądź to ze szkołą, bądź to z ludźmi. Zaczyna się resztę świata traktować ze stanowiska „użycia korzyści” (60; 29). Tymczasem młodzież już z domu powinna wynieść przekonanie, iż „wychowywać się możemy i powinniśmy w każdej sytuacji życiowej, w każdym naszym przeżyciu” (60; 29). Wtedy tylko będą mogli wychowywać się ludzie, którzy przyzwyczajają się żyć kultural-

*) W miarę tego, jak z przyczyn wskazanych w rozdz. II, rodzina — zwłaszcza w wielkich ośrodkach przemysłowych — ulega rozprężeniu, dzieci są pozbawione możności przebywania w tej wychowującej atmosferze rodzinnej; wynika stąd postulat, aby w poszczególnych klasach szkolnych, zapanowała atmosfera możliwie zbliżona do atmosfery rodzinnej, postulat ze względu na zbiorowość szkoły tylko w małym zakresie możliwy do zrealizowania; szkoła może być do pewnego stopnia drugą rodziną dziecka, ale nigdy w całości rodziny i jej wpływów wychowawczych zastąpić nie potrafi.

nie we wszystkich zakresach rzeczywistości i nie rozłamywać swej osobowości na dwie różne części: jedną zwróconą do oświaty, posłuszną idei kształcenia i drugą, związaną z resztą życia, kierującą się interesownością, głuchą na wszelkie wezwania do kulturalnego pogłębienia przebudowy. 3) Wytworzenie w młodzieży stosunku do prawdy. Nie chodzi przy tym o potoczne rozumienie nakazu: „Nie kłamać!”, lecz o wyrobienie umiejętności odróżnienia prawdy od sądów rzekomo tylko prawdziwych*, o uświadomienie, że sądów uzasadnionych naukowo z całą możliwą pewnością jest stosunkowo niewiele i że nie należy rzeczy wątpliwych albo względnych podnosić do wyżyn prawdy, zwłaszcza o ile to będą sądy wydawane w stosunku do ludzi**. 4) Wyrobienie u młodzieży bezinteresowności nie tyle w stosunkach między ludźmi ile w odniesieniu do pojmowania kultury. Chodzi o wyrobienie takiego nastawienia, aby kultury nie oceniać z punktu widzenia doraźnych korzyści. Umiejętność bowiem bezinteresownego spojrzenia na życie wiąże się ze zdolnością twórczego w nim udziału: „kto nie umie tworzyć, ten przywiązuje się do czegoś, kto zaś umie tworzyć, ten pochłonięty jest swym dziełem i staje się mniej wrażliwy na bezpośrednie zdobycze” (60; 33). B. Russel podkreśla również, że osłabienie instynktu własności musi pozostawać w związku z twórczą działalnością i że możliwości wychowania w tym kierunku, z powodu silnie zaznaczonego u dzieci instynktu twórczości, są bardzo wielkie. Na tej prawdzie opiera się nowa szkoła w swej pracy, ale najwięcej może zrobić dom, dostarczając dzieciom możliwości twórczego zużywania sił. 5) Wytworzenie umiejętności kulturalnego spędzenia czasu wol-

1) Robert Dinse: Das Freizeitleben der Grosstadtjugend. Berlin 1932.

Aloys Henn: „Pädagogik der Freizeit“. Donauwörth 1933.

*) Prof. Dr K. Twardowski: „O tak zwanych prawdach względnych“, Lwów, 1934.

Dr A. Kulczycki: Uczeń kłamca. (Wychowanie do prawdomówności“. Lwów, 1937.

**) „Cóż pewnego wiemy np. o gospodarce miasta, w którym mieszkamy?... Iluż ludzi wypowiedało z namietnością swój sąd o traktacie wersalskim i iluż czytało jego pełny tekst!?” (60)

nego od zajęć obowiązkowych oraz wyćwiczenie zdolności kontemplacyjnych. Nie spełni tego zadania dom, w którym panuje atmosfera zbyt ascetyczna, ani dom, w którym panuje kult powierzchownych rozrywek; w takiej atmosferze nie rozwiną się ludzie silni, umiejący żyć twórczo i kulturalnie (60; 34 i n.). Rozwinięcie zdolności kontemplacyjnych polegać ma na urobieniu takiej chęci do wiadomości tego, co się dzieje dookoła, tylko celowo wybierając to, co niesie ze sobą chwila, zastanawiać się nad zdarzeniami życia, utrwać w sobie to, co warto. Innymi słowy chodzi o wyrobienie u młodzieży zdolności żyć również zadumą, a nie tylko doznawaniem (60; 35). Form kontemplacji jest wiele. Do najłatwiejszych należy stosunek do przyrody. Szkoła dzisiejsza, wymagająca bezpośredniej obserwacji przyrody, stosującą szeroko wycieczki, popierającą sporty — zwłaszcza turystykę — działa w kierunku zbliżenia młodzieży do przyrody. Rzeczą domu jest współdziałać ze szkołą w tym kierunku, utrwać i pogłębiać uczucia estetyczne, dawać młodzieży możliwość je jak najczęściej przeżywać.

Wśród zadań szkoły na naczelne miejsce w ubiegłych okresach wysuwało się nauczanie. Obecnie podkreśla się coraz silniej, że szkoła ma nie tylko uczyć, ale — i to przede wszystkim — wychowywać. Szkoła naucza. „Lecz dzięki odpowiedniemu doborowi i układowi materiału nauczania oraz stosowaniu odpowiednich metod pracy szkoła przez samo już nauczanie zbliża ucznia do życia, do zrozumienia kultury współczesnej, jej źródeł i sił żywotnych oraz wychowuje, wyrabia pewną postawę wobec życia i dóbr kulturalnych. Dom działa w tymże kierunku bardziej całą swoją atmosferą (52; 17) mniej za pomocą świadomych wpływów; szkoła dąży do tego samego celu świadomie odwołując się do strony intelektualnej ucznia przy równoczesnym celowym, możliwie silnym wpływaniu na sferę uczuć i woli ucznia przez całą swoją atmosferę wychowawczą, przez odpowiednie wyzyskanie wszelkich stojących jej do dyspozycji środków”.

W pracy swej szkoła, zdaniem Prof. Suchodolskiego, powinna możliwie silnie dążyć do spełnienia następujących zadań: 1) okazując młodzieży kulturę jako dzieło ludzkie, tworzone w geograficznym środowisku, budząc zdolności

przyrodnicze wyjaśnienia zjawisk, powinna baczyć, aby nie wpoić przekonania, że badania naukowe mogą nam wyjaśnić wszystkie zagadki kultury. Odczucie granic naszej wiedzy zaszczerpia pewną pokorę wobec świata, budzi uszanowanie do życia, które nas otacza, stępią tak częstą u młodzieży brutalność wobec tego, czego nie rozumie i czego stworzyć nie potrafi (60; 42). Podobnie celowo prowadzona nauka historii powinna ostrzec młodzież przed uszanowaniem prymitywnej doktryny postępu, która prowadzi do złudnej wiary w to, że przyszłość zawsze musi być lepsza od przeszłości, do pewnego rodzaju pogardy tych, którzy nie uznali auta ani radia. Każda epoka ma własne światła i cienie, ma swoje równie trudne problemy i pod różnorodną formą ma podobne wartości (60; 44). 2) Już dom przyucza dziecko do życia w małej zbiorowości, jaką jest rodzina. Szkoła już swoją organizacją uczy żyć w większej zbiorowości. Nauka każdego przedmiotu ma sposobność wykazać, jak jednostka i zbiorowość są wzajemnie zależne. Organizacje szkolne pouczają o tym młodzież praktycznie; nauczanie dąży do tego samego celu, apelując do intelektu młodzieży, oddziałując przez intelekt na sferę uczuć i woli. 3) Do zadań szkoły należy również intelektualne wprowadzanie młodzieży w zagadnienia społeczno - gospodarcze tak, aby z jednej strony związać młodzież z formami współczesnego życia, by mogła ona posługiwać się nimi i służyć im, ale zarazem obudzić poczucie niedoskonałości i rozumną wolę naprawy (60; 45—46), wyrobić nastawienie dynamiczne, wyjaśnić stosunek do pracy, utrwalić przekonanie iż dobro jednostki i dobro zbiorowości nie muszą się wzajemnie wyłączać. To ostatnie przekonanie młodzież zdobywa również przez uczestniczenie w takich organizacjach szkolnych, w których własny rozwój osobowy i korzyść grupy ukazywałyby się jako ta sama sprawa wysiłku i wzrostu. W tych samych organizacjach młodzież winna na terenie szkoły kształcić w sobie inicjatywę i odpowiedzialność. W ten sposób częściowo za pomocą nauczania, częściowo zaś przez uczestniczenie młodzieży w organizacjach szkolnych, wychowuje szkoła młodzież pod względem moralno - społecznym.

Do zadań szkoły dołącza się obecnie w coraz większym zakresie troska o wychowanie i zdrowie młodzieży

(26), ostatnio zaś, przynajmniej częściowo dbałość o pożywienie, ubranie i przybory szkolne.

Wymienione ostatnio czynności, którymi coraz częściej musi zajmować się szkoła, należą przeważnie już do zakresu tych czynności, którymi szkoła i dom zajmują się wspólnie przy pomocy organizowanych przy szkołach organizacyj rodzicielskich. Działalność tych organizacji najczęściej też ogranicza się do akcji humanitarnej: dożywianie, opieka nad ubogą i zaniedbaną dźwiatwą, pomoc materialna umożliwiająca naukę dzieciom biednym a zdolnym (podręczniki, odzież, opłaty szkolne), wspieranie kolonii i półkolonii, w końcu pomoc materialna szkole samej (sekcje upiększania klas, uzupełnienia pomocy szkolnych i bibliotek, walka z „Książką zakazaną“¹⁾ i t. p.).

Częścią humanitarny, częścią wychowawczy charakter ma opieka organizacji rodzicielskich przy szkołach nad mieszkaniem uczniów, zwłaszcza t. zw. stancjami. Opieka ta wykonywana przez nauczycieli może niekiedy przybierać charakter kontroli, sprawowanej przez rodziców ma na celu bardziej higienę, fizyczną i moralną.

Większe znaczenie wychowawcze może mieć współpraca rodziców dla kulturalnego podniesienia ogółu młodzieży. Znaczna część młodzieży, pochodząc ze środowiska o niskim poziomie kulturalnym, nie ma możliwości zapoznać się z kulturalnymi formami życia. Szkoła musi więc nie tylko podawać pewne wiadomości przewidziane programem nauczania, ale również wdrażać młodzież w kulturalne formy życia, co może realizować najsukuteoczniej przy czynnej pomocy i współpracy rodziców z okazji urządzanych imprez towarzyskich (wieczorki, poranki, zabawy, tańce, przedstawienia teatralne). Podobne znaczenie wychowawcze mają zbiorowe wycieczki krajoznawcze lub rozrywkowe, urządzane wspólnie i przez dom.

Nieodzowne jest jednak współdziałanie szkoły i rodziców przy wychowaniu moralnym i społecznym. W tym zakresie rodzice muszą popierać poczynania i wpływy szkoły, jeśli nie czynnie przez podobną akcję w wychowaniu domowym, to przynajmniej — jak to słusznie podkreślił

¹⁾ Dr Jan Kuchta: „Książka zakazana“, jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania. Warszawa, 1933.

przy końcu XVIII. w. A. Popławski — przez nieprzeszkadzanie szkole. Każde wychowanie jest procesem złożonym z wielu aktów oddzielnych, których celem jest przyzwyczajenie jednostki do postępowania takiego, nie innego. Nie da się już obecnie utrzymać poglądu, że cnoty, moralności można nauczyć za pomocą samej teorii. W tym względzie idziemy raczej za Arystotelesem, że cnota musi być praktykowana, o ile ma stać się szlachetnym nawykiem. Dlatego dom i szkoła muszą działać najbardziej zgodnie nie tylko w stosunku do dziecka, ale jeszcze bardziej w stosunku do siebie. Exempla, bowiem, trahunt!

Ujmując rzecz praktycznie, i dom i szkoła muszą wspólnie wychowywać do służby publicznej, wszczepiać poczucie obowiązku, odpowiedzialności, poszanowania osób drugich, oceniania ich nie według swoich zmiennych uczuć, lecz według ich rzeczywistej wartości dla życia ogólnego. Do tego celu szkoła dochodzi przez codzienne drobne działania, przez pozornie błahe wymagania i ćwiczenia. Wdrażanie do form kulturalnych względem kolegów jest w istocie uczeniem respektu dla drugich, powściągnięciem swej popędliwości. Posłuszeństwo wobec przepisów (nawet tak drobnych — jak np. przepisy dotyczące ubrania, chodzenia) jest jednak poddawaniem swej woli pod prawa ogólne. Do tego celu zmierza również udział młodzieży w obchodach i uroczystościach szkolnych. Budzą one uczuciowy stosunek do przeszłości i terażniejszości, uczą cenić zasługi dla ogółu, a przez samą organizację uczą współpracy i uświadamiają, że tylko celowy, zbiorowy wysiłek może na wielkie rezultaty liczyć. Wpływ będzie tym większy, im częściej również rodzice wespół z dziećmi w tych obchodach będą brali udział. Przez taki udział w pracach szkoły rodzice przywiązują się do szkoły, rozumieją jej poczynania, uznają szkołę za swoją, a wtedy wyrównuje się atmosfera, panująca w szkole i w domu. O ile udział jest szczery, młodzież widzi, że jest traktowana serio (jeden z koniecznych warunków powodzenia pracy wychowawczej!), żywa się ze starszym pokoleniem nie tylko w sytuacji: rozkaz — posłuszeństwo, ale w formie współżycia, uczy się być człowiekiem społeczeństwa dorosłych (68; 266).

I w tym miejscu dotykamy sprawy zasadniczej: fundamentem podstawowym, warunkującym skuteczność

współpracy jest nie tylko wiara w szkołę, zgodność w zaopatrywaniach i ideał wychowawczy, wzajemne wyrozumienie i zaufanie, lecz przede wszystkim życzliwość, przyjazny stosunek do człowieka i poważny, rzeczowy stosunek do pracy. Właśnie on, ten stosunek, wywołuje istotne zainteresowanie, chęć poznania dziecka, zrozumienia warunków jego życia, zrozumienia uchybień i braków dziecka i rodziców i rodzi chęć przyjścia im z pomocą w wychowaniu na tle warunków, w których żyją. Dopiero ten stosunek do człowieka (w pedagogice nazywają to: kontakt wychowawczy) popycha do pracy i w pracy samej rozwija wyczuwanie potrzeby współpracy (36; 6—7). Formy, regulaminy, statuty — to już rzecz drugorzędna.

Wszelkie czynności wychowawcze, wywierane przez szkołę i dom na młode pokolenie, można podzielić na:

- 1) wykonywane wyłącznie lub prawie wyłącznie przez dom (np. pielęgnowanie, to co Herbart nazywa Zucht),
- 2) wykonywane wyłącznie lub prawie wyłącznie przez szkołę (np. systematyczne i metodyczne nauczanie,
- 3) wykonywane przez szkołę i przez dom:
 - a) niezależnie od siebie, (np. dostarczanie dziecku pożywienia w domu i dożywianie przez szkołę; wdrażanie w zasady kultury życia codziennego),
 - b) na podstawie wzajemnego porozumienia lecz częściowo w szkole, częściowo w domu (np. nauczanie w szkole i odrabianie lekcji w domu; wpajanie zasad moralnych...),
 - c) wspólnie na terenie szkoły przy współdziałaniu dzieci, rodziców i nauczycieli (np. wdrażanie w kulturalne formy towarzyskie; urabianie społeczno - obywatelskie przy okazji wspólnych obchodów, uroczystości...).

Każda z tych czynności ma swoje znaczenie i niezaprzeczoną wartość w całości kształceniu procesu wychowawczego. To, co daje dom i to, co daje szkoła — uzupełnia się przy założeniu, że dom i szkoła działają zgodnie, wzajemnie siebie rozumieją i wspierają.

VI.

Uwagi końcowe o sposobie organizacji współpracy.

Dzieje wychowania zdają się wskazywać na to, że ogólny rozwój form wychowania podąża w kierunku od

wychowania rodzinnego ku wychowaniu społecznemu (pedagogicznemu). W dobie obecnej istnieją jednakowoż obok siebie obie formy wychowania. Dziecko przebywa częściowo w domu, częściowo w szkole. Aby wychowanie mogło być skuteczne, szkoła i dom muszą w zakresie swoich czynności wychowawczych porozumieć się i współdziałać tak, aby za pewne czynności wychowawcze był przede wszystkim odpowiedzialny dom, za inne — szkoła, za niektóre zaś i dom i szkoła. Ujmując rzecz najogólniej, wypada stwierdzić, że ani dom nie wychowuje wyłącznie, ani też szkoła nie uczy; dom i szkoła i uczą i wychowują, lecz czynią to każdy w innym zakresie i jeszcze bardziej za pomocą odmiennych metod. Ich prace uzupełniają się. Tym bardziej jest pożądany między nimi stosunek współdziałania, którego podstawowym warunkiem jest wzajemne zrozumienie, wyrozumiałość i zaufanie.

Jak do niego doprowadzić? Mym zdaniem, można to uzyskać ściśle przestrzegając wytycznych, podanych w pracy Ministerialnego Instr. Szkół Średnich Dra Jana Kuchty: „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna“ — przez Min. Wizytatora Szkół S. Seweryna:

...Przystępując do organizowania współpracy domu ze szkołą, najlepiej jest rozpocząć od zapoznania się z rodzicami każdej z klas osobno. Może to się odbyć albo w czasie indywidualnych rozmów z rodzicami (co jest zawsze najbardziej wskazane) albo też drogą odpowiednich ankiet, kart indywidualnych i t. p. środków.

Gdy poznało się już przynajmniej 3/4 rodziców klasy, należałoby zaprosić ich na zebranie. Zebranie czy zebrania takie muszą być przed tym dokładnie przemyślane i przygotowane i muszą dawać rodzicom coś konkretnego, praktycznego, pozytywnego. A więc tematami takich zebrań powinny być między innymi następujące sprawy: zaznajamianie się z pracą, z celami i kierunkiem wychowawczym szkoły, wyjaśnianie zakresu programu nauczania w danym zakładzie, zapoznanie się z metodami nauczania poszczególnych przedmiotów i z regulaminem klasy, poznanie jej warunków higienicznych i t. d. Po takim zapoznaniu się z wewnętrznym życiem szkolnym należałoby przejść do czynnego współdziałania rodziców w pracach szkolnych (np. dyżury przy śniadaniach, na pauzach, zabawach, w te-

atrze, kinie i t. p.) oraz do omówienia ogólnospołecznej wartości zbiorowych wysiłków rodziców na terenie szkoły. W ten sposób powstałyby patronaty klasowe.

W organizowaniu całej tej pracy nie można zapominać o tym, że inicjatywa powinna wychodzić od rodziców i że zawsze należy ją uszanować. Obowiązkiem zaś dyrektora czy kierownika szkoły jest wytworzenie takiej atmosfery, aby inicjatywa ta mogła powstać.

Dopiero po odbyciu konferencji z rodzicami uczniów poszczególnych klas należałoby zwołać walne zebranie wszystkich patronatów klasowych w celu wybrania odpowiedzialnych jednostek do Zarządu Głównego Koła Rodzicielskiego całej szkoły.

Lwów, dnia 30 kwietnia 1937.

Bibliografia:

- 1) Adamski Juliusz: „Koła Rodzicielskie i patronaty klasowe“, Rohatyn 1933.
- 2) Adler Alfred: „Psychologia indywidualna w wychowaniu“, Nakł. Gebethnera i Wolfa. Warszawa 1934.
- 3) Bernhardt E. Dr: „O pracy wychowawczej w szkole“, (Przegląd pedagogiczny 1931. Nr. 29).
- 4) Bornholz T. Dr.: „Organizacja pracy wychowawczej w szkole średniej“, (Muzeum r. 1930).
- 5) Bykowski Ludwik Dr: „Współdziałanie domu i szkoły w wykształceniu przyrodniczym młodzieży“, Lwów - Warszawa.
- 6) Bystroń Jan St.: „Szkoła i społeczeństwo“, Warszawa 1930.
- 7) Bühler Ch.: „Dzieciństwo i młodość“, Warszawa 1933.
- 8) Brzozowski J. J.: „Szkoły państwowe a organizacje rodzicielskie“, Warszawa 1927.
- 9) Brzozowski J. J.: „Szkoła i rodzina“, Warszawa 1930.
- 10) Ciembroniewicz J.: „Jak wychowywać dzieci w szkole elementarnej“, Lublin 1918.
- 11) Chałasiński J.: „Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne“, („Chowanna“ 1929, t. I).
- 12) Chirowski Rudolf Dr: „Rozmyślenia o kontakcie nauczyciela z uczniami“.
- 13) Danysz A. „O wychowaniu“, Lwów - Warszawa 1925.
- 14) Dąbrowski Piotr Dr: „Wychowanie dzieci i młodzieży“, (Encyklopedia wychowania t. I. str. 786 - 815).
- 15) Dąbrowski J. P. Dr.: „Wychowawcze wpływy pozaszkolne (w dziele: Z teorii i praktyki wychowania 1932 r. str. 164).
- 16) Dmowski Roman: „Szkoła i społeczeństwo“, Kraków 1905.
- 17) Foerster Fr. W.: „Szkoła i charakter“, Lwów 1928.
- 18) „Wychowanie i samowychowanie“, Lwów 1934.
- 19) Fuchs Dr: „Szkoła ogólnokształcąca jako zakład wychowawczy“, Przegląd Pedagogiczny R. 39. N. 4.

- 20) Galecki W.: „O młodzieży dzisiejszej i jej wychowaniu słów kilka“, (Przegląd Pedagogiczny, R. 10. N. 26).
- 21) Gentile C. „Reforma wychowania“, Warszawa 1932.
- 22) Haufe E. Dr: „Dziecko i rodzina“, Warszawa 1892.
- 23) Hessen S.: „Podstawy pedagogiki“ — Warszawa 1931.
- 24) Jasilkowski E. J. Prof.: „Wartość współpracy domu ze szkołą w państwowym wychowaniu młodzieży“.
- 25) Jeleńska L.: „Sztuka wychowania“, Warszawa 1927.
- 26) Kopczyński St. Dr: „Szkoła jako czynnik wychowania fizycznego“, (Przegląd Pedagogiczny r. 37, 1918 N. 5—6).
- 27) Klemensiewicz Z.: „Opieka rodziny nad mową dziecka“, Wyd. Książnica - Atlas, Warszawa - Lwów.
- 28) Kot St. Prof.: „Dzieje wychowania“ t. I., II., Lwów, 1934.
- 29) Kot St. Prof.: „Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej“, (Encyklopedia Wychowania, t. I str. 569—660).
- 29a) Kot St. Prof.: „Źródła do historii wychowania“, wybór t. I. 1929, t. II 1930.
- 30) Kuchta J. Dr: „Dziecko-Włóczęga“. Warszawa 1933.
- 31) Kuchta J. Dr: „Nauczyciel wychowawca i jego stosunek do ucznia w świetle badań psychologicznych“. Lwów 1934.
- 32) „Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna“, W-wa 1934.
- 33) Kuchta J. Dr: „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna“, Wyd. III, Nakł. „Naszej Księgarni“, Warszawa 1934.
- 33a) „Książka zakazana“, Warszawa 1933.
- 33b) „Uczeń zuchwały“. Lwów 1937.
- 34) Kreutz M. Dr.: „Rozwój psychiczny młodzieży“, Lwów 1933.
- 35) Litwin A. i Wiącek S.: „Praca domowa ucznia“, W-wa 1935.
- 36) Lissowski St.: „Współpraca szkoły z domem“, W-wa 1935.
- 37) Mittek Fr.: „Idea współdziałania w szkole nowoczesnej“, Włocławek 1928.
- 38) Moszczeńska I.: „Współpraca rodziny i szkoły we Francji, Niemczech i Ameryce“, (Przegląd Pedagogiczny, R. 10. 1926 Nr. 4).
- 39) Moszczeńska I.: „Zasada wychowania“, Warszawa 1900.
- 40) Mysłakowski Z. Dr Prof.: „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze“, Warszawa - Lwów 1931.
- 41) „Rozwój naturalny i czynniki wychowania“, Kraków 1925.
- 42) „Państwo a wychowanie“, Warszawa 1935.
- 43) „Pedagogika ogólna“, (Enc. Wychow. I.).
- 44) Mysłowski E.: „Metody wychowania współczesnego“, Szczep-rzeszyn 1931.
- 45) Markinówna E. Dr: „Psychologia indywidualna Adлера i jej znaczenie pedagogiczne“, Warszawa 1935 r.
- 46) Nawroczyński B.: „Zasady nauczania“, Wyd. „Książnica - Atlas, Lwów - Warszawa 1930.
- 47) Nawroczyński B.: „Współczesne prądy pedagogiczne“, (Encyklopedia wychowania, T. I. 525—568).
- 48) Niedźwiecki M.: „Dom i szkoła“.
- 49) Panenkowa I. Dr: „Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej“, Nakł. Książnica - Atlas, Lwów - Warszawa 1931.
- 50) Patri Angelo: „Nauczyciel w wielkim mieście“, (Tłum. z ang. J. Łaszczowa), Nakł. „Nasza Księgarnia“, Warszawa 1935.

- 51) Rendznerowa J.: „Współdział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży“.
- 52) Radziwinowicz W.: „Wychowanie organizacyjne na podstawie współpracy domu ze szkołą“, („Zręb“, Nr. 1-21, 1935, str. 11-21).
- 53) Rondthaler A.: „Współpraca domu ze szkołą“ (Przegląd pedagogiczny Nr. 17, Nr. 8, 1933).
- 54) Rudnicki Ap.: „Dom i szkoła“ („Rocznik Pedagogiczny“, t. II, Warszawa 1924, str. 121-126).
- 55) Rink A.: „Dom rodzinny a szkoła“ — ich wzajemny stosunek i wpływ na wychowanie — Tarnów 1892.
- 56) Russel B.: „O wychowaniu“, Warszawa 1932.
- 57) Rowid H.: „Szkoła twórcza“, Kraków 1929.
- 58) Sully J.: „Dusza dziecka“, Warszawa 1926
- 59) Stern W.: „Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre“, Leipzig. 1926.
- 59) a) Steckel W. Dr.: „Wychowanie rodziców“, Warszawa 1936.
- 60) Suchodolski B.: „Kultura współczesna a wychowanie młodzieży“. Nakł. Książnicy - Atlas“, Lwów - Warszawa b. r.
- 60a) „ „Wychowanie moralno - społeczne“. Encyklopedia wychowania tom I. str. 868—942.
- 61) Szczepański J.: „Przejście z rodziny do szkoły w życiorysach młodzieży“ („Przegląd socjologiczny“ t. III. z 1—2 (1935) str. 293—308).
- 62) „ „Wychowawstwo w naszych szkołach średnich“. (Przegląd Pedagogiczny R. 10. (1928) N. 4).
- 63) Wex R.: „Szkoła i dom w Ameryce“ („Przegl. Pedag.“ R. 15. Nr. 9, 11).
- 64) „ „Szkoła i dom w Niemczech“ („Przeg. Pedag. R. 15. Nr 4).
- 65) Ziemnowicz M. Dr.: „Problemy wychowania współczesnego“. — Wyd. III. Warszawa — Kraków 1930.
- 66) „ „Rodzina a wychowanie państwowe“, Warszawa 1932.
- 67) „ „Motywacja postępowania i jego ocena w życiu szkolnym“ („Chowanna“ 1932 r.).
- 68) „ „Współpraca domu ze szkołą“. („Chowanna“ r. VI. 1935. Nr. 5, 6).
- 69) Znaniecki Fl.: „Socjologia wychowania“ t. I. (1928) t. II. (1929).
- 70) Seweryn S.: Współpraca szkoły z domem. Warszawa. 1933. (Ob. poz. 33).

BIBLIOTEKA
 Gimn. H. Gzarnieckiej
 w LUBLINIE.