

ERWIN V. JOHANNINGMEIER\*

## Wychowanie publiczne w Stanach Zjednoczonych

### Wstęp

Wszystkie społeczeństwa, niezależnie od stopnia ich rozwoju, ustanawiają systemy kształcenia dzieci po to, aby zachować własną egzystencję, a nawet zapewnić realizację własnego interesu. W społeczeństwach, które nie zostały jeszcze dotknięte ekonomicznym zróżnicowaniem i specjalizacją kształcenie elementarne występuje zwykle w sytuacjach, kiedy dzieci obserwują i towarzyszą dorosłym w podstawowych procesach życiowych. Ponieważ jednak podstawowe procesy życiowe stają się coraz bardziej zróżnicowane i kompleksowe, społeczeństwo tworzy instytucje, których zadanie polega na zachowaniu podstawowych wartości i spełnianiu koniecznych funkcji społecznych. W dziedzinie wytwórczości pojawia się specjalizacja i zróżnicowanie. Jednostkom pozwala się zarówno dokonywać wyboru, jak i wyznacza swoiste zadania oraz obarcza się je odpowiedzialnością. W ten sposób kształcenie staje się procesem sformalizowanym. Niektórzy ludzie są wyznaczani do spełniania roli nauczycieli, a inni do roli uczniów. Obserwacja szkół i uczniów w różnych krajach oraz rozmowy z nauczycielami na tematy pedagogiczne pozwalają łatwo stwierdzić wiele podobieństw i różnic w systemach szkolnych. Wszędzie uczniowie przyswajają materiał w większości tych samych przedmiotów: języka ojczystego, historii, matematyki, nauk przyrodniczych. Nauczyciele zawsze domagają się lepszych warunków i środków dydaktycznych dla swoich uczniów. Z kolei uczniowie skarżą się, że materiał nauczania jest za trudny lub nie dość interesujący. Rodzice i przedstawiciele urzędów publicznych zawsze pragną, aby uczniowie

---

\* E.V. Johanningmeier jest profesorem historii wychowania w University of South Florida w Tampie. Napisał m.in. znane w świecie naukowych książki: *Americans and Their Schools* (Boston 1980) i *The Foundations of Contemporary American Education* (b.m. w 1987). Niniejszy tekst jest polskim przekładem jego wykładu pt. *Public Education in the United States*, wygłoszonego podczas posiedzenia naukowego Komisji Nauk Pedagogicznych PAN – Oddział w Krakowie, 4 maja 1989 r. Prof. Johanningmeier przebywał w Polsce na zaproszenie Katedry Historii Oświaty i Wychowania Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

i nauczyciele więcej pracowali. Systemy edukacyjne zawsze wyrażają swoiste dążenia polityczne, społeczne i ekonomiczne społeczeństwa. Każdy z nich posiada unikalne cechy, które wyrażają unikalną w swojej istocie tradycję i kulturę zbiorowości ludzkiej. Ponieważ w dziejach różnych społeczeństw i narodów można odnaleźć owe odmienności a zadaniem tego artykułu jest wskazanie swoistych cech systemu edukacyjnego w Stanach Zjednoczonych, jego treść dotyczy głównie amerykańskiego kształcenia i wychowania w XIX i XX w.

## Szkolnictwo elementarne

Odpowiedzialność szkoły publicznej za kształcenie elementarne pojawiła się stosunkowo niedawno w naszych dziejach. Dopiero bowiem w połowie XIX w. społeczeństwa zachodnie przyjęły zasadę, zgodnie z którą państwo ma prawo i obowiązek zapewnienia wszystkim dzieciom możliwości kształcenia. Wcześniej obowiązywała zasada, wedle której państwo miało prawo zapewnić rodzinie wpływ na wychowanie dzieci. Po wprowadzeniu obowiązku szkolnego panowała zgodność co do tego, że szkoła elementarna realizuje trzy zadania: 1) rozwój charakteru (wychowanie moralne); 2) kształtowanie lojalności wobec społeczeństwa, jego tradycji i praw (wychowanie obywatelskie) i 3) elementarne kształcenie (czytanie, pisanie i czasami arytmetyka).

Po zwycięskiej wojnie o niepodległość pojawiło się wiele książek szkolnych posiadających typowo amerykańskie znamiona. Najbardziej znany i cieszący się powodzeniem był *Amerykański podręcznik pisowni (American Speller)* Noaha Webstera z 1783 r., znany również jako „stary niebieski grzbiet” Webstera. W 1848 r. sprzedano aż milion egzemplarzy tej książki. Zawierała ona analizę dźwięku, samogłosek, spółgłosek, dwugłosek, akcentów i rytmu, jak również klucz wymowy po to, aby Amerykanie uczyli się raczej amerykańskiego akcentu niż angielskiego. Podobnie jak siedemnastowieczny *Elementarz nowoangielski (New England Primer)*, podręcznik ten zawierał wiele przestróg moralnych na temat pokory, litości, czystości serca, gniewu, sprawiedliwości i miłości bliźniego. Książka zawierała porady dla młodych mężczyzn i kobiet, jak wybrać współmałżonka. Obejmowała ona również instruktaż na temat pomiaru gruntów oraz treści, które obecnie można znaleźć w podręcznikach geografii i historii. Wydanie z 1798 r. zawierało także *Katechizm federalny*, który chwalił zalety republiki jako reprezentacji narodu. Po wprowadzeniu tego podręcznika niezliczone masy uczniów uczestniczyły w dyskusjach politycznych, podobnie jak dzieci w czasach kolonialnych Nowej Anglii w publicznych lekcjach katechizmu odbywających się w niedziele.

We wczesnym okresie niepodległości wielu Amerykanów wierzyło, że w celu ochrony państwa i tworzenia nowego narodu konieczne jest wychowanie. Przedkładano wiele propozycji dotyczących narodowego systemu oświatowo-wychowaw-

czego. Lecz Amerykanie niechętnie odnosili się do idei scentralizowanej struktury oświaty. Nie byli dostatecznie przygotowani do przyjęcia systemu państwowego, jak to choćby ilustruje odrzucenie przez Virginie ustawy Tomasza Jeffersona dotyczącej szerzenia wiedzy ogólnej (*More General Diffusion of Knowledge*) w 1799 r., która to ustawa nakazywała, aby wszystkie dzieci uczęszczały co najmniej trzy lata do szkoły utrzymywanej z funduszy publicznych.

Rozwój nowego państwa i jego miast, problemy wywołane dynamiczną urbanizacją i zmiany powodowane przez imigrację i industrializację uświadomiły Amerykanom potrzebę ustanowienia powszechnego i wolnego systemu edukacji publicznej. W latach 1790–1830 ludność Stanów Zjednoczonych wzrosła z 3,9 do 12,8 miliona mieszkańców, zaś ludność Nowego Jorku zwiększyła się z 60 000 do prawie 200 000. Wraz z rozwojem miast pojawiły się problemy biedoty. Próby niesienia jej pomocy przez zakładanie szkół dobroczynnych okazały się nieskuteczne. Rodzice uczniów uczęszczających do tych szkół czuli uraz z tego powodu, że szkołę i edukację publiczną traktowano jako dar, a nie prawo. W latach trzydziestych XIX w. pojawiły się obawy, czy istniejący porządek społeczny i nowo wprowadzane zasady życia politycznego mogą zostać utrzymane, jeśli wolność zostanie rozciągnięta na stale wzrastającą liczbę imigrantów. Edukację publiczną zaczęto traktować jako instytucję, która pozwalałaby zachować właściwą równowagę pomiędzy wolnością i potrzebą kontrolowania pojawiających się wówczas przemian społecznych.

W latach dwudziestych, trzydziestych i czterdziestych XIX w. wielu czołowych działaczy oświatowych kraju zaczęło propagować ruch szkół powszechnych: James G. Carter i Horace Mann w Massachusetts, Delvit Clinton w Nowym Jorku, George Wolf i Thadeus Stevens w Pensylwanii, Henry Barnard, który pracował w Rhode Island i Connecticut, Isaac Crary i John Pierce w Michigan, Calvin Stowe w Ohio i wielu innych. Dowodzili oni, że dzieci posiadają prawo do wykształcenia, i że państwo ma obowiązek subwencjonować kształcenie wszystkich dzieci, dzięki czemu istniejący porządek społeczny zostanie zachowany. Kontrolowanie szkolnictwa przez państwo stało się koniecznością, chodziło bowiem o wyeliminowanie zróżnicowania jakości i warunków pracy szkół istniejących w wielu okręgach. Lokalne zarządy szkolne gromadziły fundusze, otrzymywały dotacje od rządów stanowych i rządu federalnego, wreszcie administrowały szkolnictwem na podstawie praw stanowych, państwowych i lokalnych.

Wielu działaczy ruchu szkół powszechnych wyjeżdżało do Prus, a po powrocie próbowało adaptować rozwiązania pruskie do warunków oświatowych panujących w ich stanach. Pod koniec XIX w. wprowadzili oni szkoły różnych stopni organizacyjnych, ustanowili nadzory pedagogiczne, zorganizowali zakłady kształcenia nauczycieli i rozpoczęli kreować przepisy obowiązujące przy kwalifikowaniu nauczycieli, a także opracowali szczegółowe plany budynków szkolnych i ich umeblowania, gromadzili, tworzyli i rozpowszechniali środki dydaktyczne. Próbowali nawet zastąpić rutynowe rozwiązania wewnętrzne szkoły tradycyjnej nowym pojmowaniem dyscypliny szkolnej i nową organizacją klasy szkolnej. Dowodzili przy tym, że

wszystko to powinno być oparte na teorii pedagogicznej, która rozważa i odkrywa istotne cechy dzieciństwa.

Amerykanie zapożyczyli ideologię wychowawczą i nowe poglądy na dziecko, przede wszystkim na to, jak się uczy, a jak powinno być uczone, od trzech wybitnych pedagogów europejskich: J.H. Pestalozziego, J.F. Herbartu i F.W.A. Fröbela. Od Pestalozziego przejęli pogląd, że dziecko uczy się w drodze poznania zmysłowego, a zatem powinno ono poznawać zarówno rzeczy, jak i ich opisy, oraz zasadę, że apelowanie do naturalnych skłonności dziecka wspomaga procesy uczenia się o wiele bardziej efektywniej niż kara. Dzięki Herbartowi zwrócili uwagę na zainteresowania jako podstawę uczenia się i na konieczność wiązania przez nauczycieli nowych wiadomości z tymi, które uczniowie już poznali.

Fröbel z kolei, który twierdził, że dzieci rozwijają się przez zabawę, samokspresję i manipulowanie przedmiotami wywarł pośredni wpływ na rozwój w Stanach Zjednoczonych edukacji przedszkolnej. Te nowe poglądy wyzwoliły amerykańską szkołę elementarną od tradycyjnego nacisku na ścisłą dyscyplinę oraz od prawie wyłącznego podkreślania potrzeby uczenia jedynie czytania i pisania. Dopomogły również przekształcić szkołę w instytucję, która wykorzystuje i wspomaga naturalny rozwój dziecka oraz podaje wiedzę z różnych przedmiotów. Pod koniec wojny secesyjnej program szkoły elementarnej został znacznie rozszerzony, podobnie zresztą jak i okres obowiązków szkolnego. Wprowadzenie prac ręcznych, gospodarstwa domowego, robót stolarskich, rysunku, mineralogii, geologii, języków obcych, fizjologii, muzyki i innych przedmiotów pokazuje, że istniały próby rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci oraz wspomagania procesów adekwatnego pojmowania różnorodności społecznej, naukowej i estetycznej świata, który je otacza.

W ostatnim ćwierćwieczu XIX w. zaczęto przyglądać się dziecku z punktu widzenia psychologii rozwojowej. W 1883 r. G. Stanley Hall prowadził badania, w których próbował bliżej i naukowo określić zasadę, że nauczyciele powinni opierać się na wiadomościach już przez uczniów posiadanych. W 1894 r. Narodowe Stowarzyszenie Pedagogiczne utworzyło wydział studiów nad dzieckiem, a w rok później stowarzyszenia studiów nad dzieckiem zostały utworzone oddzielnie w ponad dwudziestu stanach. Odtąd nauczanie elementarne pozostawało pod wpływem to jednej, to znów innej teorii psychologicznej. Uczeń Halla Arnold Gesell badał rozwój dzieci, określił stopnie tego rozwoju i ustalił normy dla każdego z nich, oraz wprowadził do nauki pojęcie „gotowości do czytania” („reading-readiness”), które orzeka o tym, że dziecko nie może uczyć się czytać, dopóki nie osiągnie właściwego stopnia rozwoju.

Psychologia rozwojowa sformułowała alternatywny względem behawiorystów pogląd na temat czynników zmian sfery fizycznej i psychicznej dziecka. Behawiorysty, np. John B. Watson, kładli zdecydowany nacisk na czynniki środowiskowe. W związku z tym ich zwolennicy podkreślali walor rozwijania właściwych przyzwyczajzeń u dziecka. Przykładali oni mniejszą wagę do rozwoju strony emocjonal-



nej osobowości dziecka niż teoretycy psychologii rozwojowej. Edward L. Thorndike podkreślał konieczność znalezienia raczej wewnętrznych, niż zewnętrznych motywacji uczniów do nauki i działania. Jak wiadomo, swoją teorię spożytkował w ulepszeniu języka i struktury podręczników arytmetyki.

W latach dziewięćdziesiątych XIX w. John Dewey dokonał syntezy i redefinicji kilku pojęć filozoficznych i psychologicznych, które wcześniej rozwinęli amerykańscy herbartyści. Przyczynił się w ten sposób do rozwoju teorii wychowania i udowodnił, że uczenie się nie występuje bez wysiłku, a wysiłek nie pojawia się bez zainteresowania. Uczniowie muszą być zatem aktywnie zaangażowani w swoje działania. Aby sprawdzić i zademonstrować swoją teorię otworzył w 1896 r. szkołę-laboratorium, gdzie dzieci uczyły się na zajęciach dotyczących rozwoju cywilizacji, współdziałania społecznego i in. Ważnym rezultatem tego eksperymentu było ukazanie wzajemnych związków pomiędzy różnymi dziedzinami kształcenia.

Na początku XIX w. Lewis Terman ulepszył test inteligencji Stanforda-Bineta. Terman i inni, którzy wierzyli, że inteligencja jest kategorią możliwą do ustalenia, ożywili ruch pomiaru psychologicznego w Stanach Zjednoczonych. Niektórzy utrzymywali, że inteligencja jest niezmienna i że w wyniku jej pomiaru dzieci powinno się podzielić na grupy i uczyć je według różnych programów dostosowanych do poziomu inteligencji. Inni znów twierdzili, że uczniowie bez względu na zróżnicowanie społeczne i kulturalne oraz niezależnie od poziomu zdolności, powinni uczyć się wspólnie według jednolitego programu nauczania.

Program badawczy „rusz głową” (*Head Start*) z 1965 r. zwrócił uwagę na badania, wykonane w latach czterdziestych XX w. w Uniwersytecie Iowa pod nazwą *Przystanek pomysłowości dziecka (Child Welfare Station)*. Podobnie jak inne prace, również i te badania ukazały, że doświadczenia wyniesione przez dziecko z przedszkola pozytywnie wpływają na jego rozwój intelektualny a często także na decyzję w sprawie wczesnego startu szkolnego dzieci. Obecnie rozpoczynają one naukę w szkole elementarnej w wieku pięciu lub sześciu lat. Jest to zgodne z opiniami pedagogów i rodziców, którzy sądzą, że wczesne lata dzieciństwa są najważniejsze w kształceniu elementarnym, ponieważ w tym właśnie okresie dzieci nabywają umiejętności i kształtują w sobie zdolności poznawcze, przystosowują się do środowiska pod względem społecznym i emocjonalnym, uczą się postrzegania potrzeb społeczeństwa, przygotowują się do podjęcia działalności w zakresie postępu ekonomicznego, zarówno własnego, jak i ogólnego.

Nauka w szkole elementarnej trwa zazwyczaj sześć do ośmiu lat. Potem uczniowie mogą pójść do szkoły średniej (*the junior high school, the high school*). Stany Zjednoczone jako państwo nie posiadają prawa orzekającego o obowiązku uczęszczania dzieci do szkoły. Prawa takie posiadają poszczególne stany federacji, dzięki czemu około 97% dzieci amerykańskich w wieku 5–13 roku życia (ok. 30 milionów) uczęszcza do szkół elementarnych. Istnieje blisko 18 000 okręgów szkolnych nadzorowanych przez 103 000 członków zarządów szkolnych.

## Szkolnictwo średnie

Wszyscy Amerykanie ze średnim wykształceniem uczęszczali do jednej z 26 500 szkół średnich. Niektórzy z nich wstąpili do czteroletniej szkoły średniej po ukończeniu ośmioklasowej szkoły elementarnej, inni rozpoczęli naukę w trzyletniej wyższej szkole średniej (*the senior high school*) po ukończeniu trzyletniej niższej szkoły średniej (*the junior high school*). W 1874 r. sąd najwyższy stanu Michigan wydał orzeczenie, według którego pobieranie podatku wspierającego publiczne szkolnictwo średnie było zgodne z konstytucją. Odtąd szkoły średnie stały się najbardziej popularną formą zdobywania średniego wykształcenia w Stanach Zjednoczonych. W 1880 r. istniało około 800 szkół średnich, a dziesięć lat później co najmniej 2 500. W 1890 r. liczba uczniów szkół średnich (203 000) była ponad dwukrotnie wyższa od liczby studentów w akademiach (95 000). Jednakże odsetek młodzieży w wieku 14–17 lat uczęszczającej do szkół średnich był ciągle mały i wynosił 7%.

W latach dziewięćdziesiątych XIX w. pojawiły się pewne tendencje do traktowania szkoły średniej jako „kolegium ludowego”, które niwelowałyby różnice pomiędzy bogatymi i biednymi oraz służyło uczniom pochodzącym ze wszystkich klas społecznych, a więc zarówno „synom i córkom chłopów, mechaników, robotników, górników, kupców, jak i ludzi wolnych zawodów i kapitalistów”. Inni postrzegali szkołę średnią jako instytucję przygotowującą młodzież do studiów uniwersyteckich. Zróżnicowanie w programie, wymaganiach i jakości szkół średnich niepokoiło profesurę uniwersytetów, która opowiadała się za pewnym ujednoczeniem wymagań w stosunku do kandydatów na studia i tym samym za uproszczeniem oceny ich przygotowania rzeczowego.

W 1892 r. Narodowe Stowarzyszenie Pedagogiczne wyłoniło tzw. Komitet Dziesięciu, którego zadaniem była ocena poziomu nauczania poszczególnych przedmiotów w szkole średniej. Komitet poruszył m.in. ważną kwestię, czy mianowicie „nauczanie przedmiotów szkolnych powinno być zróżnicowane dla tych, którzy udają się do kolegiów, dla tych, którzy zamierzają studiować w uniwersytetach i dla tych, którzy przypuszczalnie nigdzie nie pójdą”? Tenże Komitet, pod przewodnictwem Charlesa W. Eliota, stwierdził, że przedmioty najlepiej przygotowujące uczniów do szkoły wyższej są równie pożyteczne w przygotowaniu ich do pracy zawodowej i społecznej. Opowiedział się zatem przeciwko oddzielnym programom dla tych, którzy planowali studiować w uniwersytecie. Uczniom – zgodnie z postanowieniem Komitetu – pozwolono jednak dokonywać wyboru jednego z czterech typów kształcenia w szkole średniej. Były to: typ klasyczny, łacińsko-przyrodniczy, neofilologiczny i angielski. Komitet nie zgodził się z poglądem, jakoby łacina i greka były przedmiotami istotnymi we wszystkich typach kształcenia. Greka obowiązywała jedynie w klasycznym programie kształcenia, zaś łacina – w klasycznym i łacińsko-przyrodniczym. Algebra, geometria, fizyka, chemia i historia

obowiązywały we wszystkich typach kształcenia. Zwolennicy Herberta Spencera wierzyli, że na przedmioty przyrodnicze i praktyczne należy położyć większy nacisk. Niektórzy utrzymywali, że opracowując swoją koncepcję, Komitet opierał się na błędnym przeświadczeniu, że kształcenie w danym przedmiocie uczyni uczniów biegłymi w wykonywaniu wszelkich skomplikowanych zadań. W przeciwieństwie do zaleceń Komitetu Dziesięciu, w okresie późniejszym szkoły średnie dodały do swoich programów przedmioty handlowe i zawodowe, aby zadowolić tych, którzy byli zdania, że szkoła średnia powinna odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy.

Ujednoczenie szkolnictwa średniego nastąpiło na początku XX w. W roku 1909 za sprawą Charlesa W. Eliota, przewodniczącego Zarządu Fundacji Carnegiego dla Popierania Kształcenia, który przekonał nauczycieli, że jednostka nauczania w szkole ma zawierać 120 godzin dydaktycznych lub jedną czwartą rocznego wymiaru pracy szkoły, w szkołach amerykańskich zaczęła obowiązywać oparta na tej zasadzie, tzw. „jednostka Carnegiego”. Ponadto Eliot uzyskał zgodę na to, aby roczny wymiar pracy szkoły średniej obejmował nie więcej niż cztery pełne jednostki. W ślad za tym uniwersytety ustaliły, żeby nie przyjmować uczniów, którzy nie zaliczyli 14 lub 16 jednostek nauczania. Dzięki temu dyplom ukończenia szkoły średniej stał się świadectwem dopuszczającym do studiów uniwersyteckich. Ponieważ uniwersytety sporządziły wykaz przedmiotów wymagających zaliczenia przed rozpoczęciem studiów, uczniowie nie mieli za wiele do wyboru. Ale niektórzy podejmowali naukę na kursach przygotowawczych w uniwersytecie, inni natomiast zapisywali się na kursy zawodowe lub handlowe. Kryterium selekcji uczniów i absolwentów szkół średnich stanowiła więc ich pozycja społeczno-ekonomiczna. Dlatego niejednokrotnie zgłaszano pretensje do szkół średnich, które – jak utrzymywano – przyczyniają się do rozwarstwienia społecznego, odmawiając młodzieży upośledzonej społecznie i ekonomicznie równości w zakresie warunków startu.

Na przełomie XIX i XX w. wielu reformatorów oświaty zwróciło się ku szkolnictwu zawodowemu, które bezpośrednio służyło zaspokajaniu potrzeb społecznych, jak i łagodziło problemy biedoty. W 1906 r. zostało założone Narodowe Towarzystwo Promocji Szkolnictwa Przemysłowego. Rozpoczęło ono kampanię propagującą kształcenie zawodowe, w której podkreślano, że szkolnictwo zawodowe jest „mądrą inwestycją dla narodu”. Propaganda ta przyniosła rezultat w 1917 r., kiedy to została uchwalona ustawa Smitha-Hughesa. Dzięki niej uzyskano fundusze na wprowadzenie do programu szkół średnich kształcenia rolniczego, zasad prowadzenia gospodarstwa domowego oraz kształcenia zawodowego. Ruch kształcenia zawodowego uświadomił społeczeństwu, że podstawowym zadaniem szkolnictwa średniego jest przygotowanie uczniów do pracy. Zachęciło to do formułowania wniosków w sprawie przekształcenia niższej szkoły średniej w instytucję selekcyjną uczniów i kierującą ich na tor kształcenia akademickiego bądź zawodowego.

W 1918 r. Amerykanie otrzymali trwały dokument na temat zadań szkolnictwa średniego opracowany przez Narodową Komisję do Reorganizacji Szkolnictwa Średniego. Raport nosił nazwę *Podstawowe Zasady Szkolnictwa Średniego*. Szkoła

średnia, czytamy w nim, powinna odpowiadać potrzebom społecznym i osobowości uczniów, uwzględniać wiedzę pedagogiczną z zakresu teorii i praktyki dydaktyczno-wychowawczej i być czuła na zmiany warunków życia społecznego i ekonomicznego. W raporcie ogłoszono siedem kardynalnych pryncypiów amerykańskiego systemu wychowawczego. Były to: 1. wychowanie zdrowotne; 2. opanowanie podstawowych umiejętności intelektualnych (czytania, pisanie i rachowania) oraz sprawności w wyrażaniu myśli w mowie i na piśmie; 3. docenianie wartości życia rodzinnego i domowego; 4. wykształcenie zawodowe; 5. wychowanie obywatelskie; 6. przygotowanie do umiejętnego wykorzystania czasu wolnego; 7. ukształtowanie etycznego charakteru. Należy podkreślić, że Komitet Dziesięciu oraz Narodowa Komisja do Reorganizacji Szkolnictwa Średniego istotnie wpłynęły na dalsze dyskusje o szkolnictwie średnim.

Liczba uczniów w szkołach średnich wzrastała, nauczyciele zauważyli, że zdolności uczniów i poziom ich wiedzy nie były tak dobre jak poprzednio. Już w 1890 r. pojawiły się spekulacje na temat wpływu umasowienia szkoły średniej na jej poziom. W latach dwudziestych XX w. niektórzy utrzymywali, że uczniowie nie byli wówczas tak zdolni, jak ich poprzednicy sprzed pierwszej wojny światowej. Inni twierdzili, że szkoła średnia, podobnie jak elementarna, powinna służyć wszystkim dzieciom, niezależnie od pochodzenia i zasobności rodziców. W latach trzydziestych i czterdziestych wydatnie wzrosła liczba uczniów szkół średnich, wskutek czego rozszerzono możliwości wyboru profilu kształcenia. Przejawiało się to we wprowadzeniu większej ilości zajęć pozalekcyjnych, zwłaszcza sportowych i klubowych.

Zalecenie Narodowej Komisji do Reorganizacji Szkolnictwa Średniego, aby młodzież do lat osiemnastu uczęszczała do szkoły średniej, nie zostało od razu zaakceptowane. Dopiero na początku wielkiego kryzysu (1929–1930) więcej niż połowa (dokładnie 51%) dzieci w wieku 14–17 lat uczęszczało do szkół średnich. W 1910 r. odsetek ten wynosił 15%, a w 1920 wzrósł do 32%. W kolejnych dekadach wzrastał on sukcesywnie do 73% w 1940, 77% w 1950, 86% w 1960 i 94% w 1970 r.

W końcu lat pięćdziesiątych i na początku sześćdziesiątych pojawiło się dążenie do doskonalenia jakości szkoły średniej. Poszukiwano i otaczano specjalną opieką uczniów zdolnych i kierowano ich zainteresowania na problemy techniczne. Pod koniec drugiej wojny światowej tacy uczeni, jak Jame B. Conant i Vannevar Bush ostrzegali przed wyraźnym zmniejszeniem się liczby uczonych, specjalistów z zakresu nauk ścisłych i przyrodniczych. Inni obwiniali szkołę, że marnuje czas ucznia, nie potrafi rozwijać jego umysłu, wskutek czego wypuszcza ludzi zaledwie umiających czytać i pisać. Wielu wyrażało pragnienie powrotu do tradycyjnego programu szkoły średniej obejmującego przedmioty przyrodnicze, matematykę, historię, język angielski i języki obce. Wierzyli oni, że nauczanie tradycyjnych przedmiotów pomoże uczniom zrozumieć nowoczesny świat i jego technologię. W październiku i listopadzie 1957 r. Związek Radziecki umieścił na orbicie okołoziemskiej Sputnika I i II, a w grudniu tego roku pierwsza tego typu próba Stanów



Zjednoczonych nie powiodła się. Wydarzenia te były wodą na młyn krytyki, która domagała się, aby szkoły położyły większy nacisk na nauczanie tradycyjnych przedmiotów.

W 1957 r. James Bryant Conant kierował ogólnoamerykańskimi badaniami szkolnictwa średniego. Wsparcie fundacji Carnegiego umożliwiło Conantowi i jego współpracownikom obserwację 103 szkół w 26 stanach. Odwiedzali oni szkoły w miastach, które liczyły od dziesięciu do stu tysięcy mieszkańców. Raport Conanta z 1959 r. pt. *Amerykańska szkoła średnia w dobie obecnej* był zestawem zaleceń możliwych do zaakceptowania dla większości Amerykanów. Opowiadali się oni za zwrotem w kierunku istniejącej już „rozszerzonej szkoły średniej” (*comprehensive high school*) oraz przeciwko radykalnym zmianom. Owa rozszerzona szkoła średnia miała przygotowywać uczniów do spełniania powinności obywatelskich w warunkach ustroju demokratycznego przez kształcenie ogólne. Powinna ona dawać możliwości wyboru przedmiotów, które kształtowałyby pożyteczne umiejętności, a przede wszystkim powinna zapewnić wysoki poziom kształcenia w zakresie matematyki, przedmiotów przyrodniczych i języków obcych dla 15% uczniów bardzo zdolnych. Conant postulował, aby ci właśnie uczniowie zaliczyli program składający się z co najmniej osiemnastu jednostek, które obejmowałyby cztery jednostki matematyczne, cztery jednostki z jednego języka obcego, trzy jednostki z przedmiotów przyrodniczych, cztery jednostki języka angielskiego i trzy jednostki z zakresu nauk społecznych. Rekomendacje te były bardzo zbliżone do zaleceń opracowanych wcześniej przez Komitet Dziesięciu.

Podczas gdy Conant prowadził swoje badania, Kongres Stanów Zjednoczonych przeznaczył specjalny fundusz na cele nauczania przedmiotów przyrodniczych i matematyki. Narodowa Fundacja Naukowa wsparła wysiłki Komitetu Nauk Fizycznych w dziele opracowania nowych programów nauczania fizyki w szkołach średnich, które upowszechniono w 1960 r. W 1958 r. Zespół do Badań Szkolnej Matematyki stwierdził, że nauczanie matematyki powinno zostać zreformowane, i że szkoły przede wszystkim potrzebują nowych podręczników. Pod koniec 1959 r. Zespół opracował serię książek dla klas od siódmej do dwunastej, po czym ponad 25 000 uczniów otrzymało „nową matematykę”. Wkrótce przekazano uczniom „nową biologię” i „nową chemię”. To, że zdolni uczniowie uzyskali szansę pogłębiania nauki z zakresu matematyki, nauk przyrodniczych i języków obcych było skutkiem wydanej w 1958 r. ustawy o ochronie edukacji narodowej. Dzięki niej uzyskano fundusz na kształcenie doradców zespołów sprawdzających predyspozycje uczniów w kierunku matematyczno-przyrodniczym.

W latach sześćdziesiątych czynniki społeczne i ekonomiczne stanęły u źródeł innych żądań kierowanych w stronę szkoły średniej. Podczas gdy waga kształcenia w szkole średniej i potrzeba służenia uczniom, niezależnie od tego, czy zamierzali oni podjąć studia, czy też szukać pracy, zostały proklamowane na dziesięciolecia, rzeczywistość prześcignęła retorykę epoki powojennej. Po drugiej wojnie światowej rynek pracy potrzebował młodych ludzi posiadających podstawowe umiejętności, co

najmniej równe tym, które wynosili ze szkoły średniej jej absolwenci. Przedsiębiorstwa przemysłowe i handlowe nie prowadziły już kursów przyuczających do pracy – jak to było poprzednio. W tym samym czasie bezrobocie w niektórych regionach osiągnęło poziom krytyczny. W swoim drugim raporcie o szkolnictwie średnim, zatytułowanym *Slamsy i przedmieścia* (1961) Conant opisał i upowszechnił te niepokojące informacje.

Conant i jego współpracownicy przeprowadzili przedtem badania w głównych miastach amerykańskich. Wyniki badań pozwoliły na stwierdzenie, podkreślone w raporcie, że na obszarach śródmiejskich szkoły oferowały młodzieży wykształcenie bezpośrednio związane z jej przyszłym zatrudnieniem. Organizowanie kursów zawodowych i zawodowego instruktazu stało się tu konieczne. Stąd też szkoły musiały przyjąć na siebie odpowiedzialność za rynek pracy. Conant rozumiał jednak, że szkoły nie mogły poświęcać się wyłącznie takiej misji, mimo że istniały możliwości zatrudnienia ich absolwentów. W ciągu następnych kilku lat, przy wsparciu Fundacji Carnegiego, opracował więc dwa programy dla szkolnictwa średniego: jeden dla uczniów z przedmieść, drugi dla młodzieży z obszarów śródmiejskich, gdzie przeważała biedota. Pierwszy typ szkoły prowadził do uniwersytetów, dając zarazem uczniom większe możliwości awansu intelektualnego i ekonomicznego, drugi natomiast był zorientowany na rynek pracy nie wymagającej od młodzieży wysokich kwalifikacji. Te propozycje wychodziły naprzeciw potrzebom, które pojawiły się w nowym okresie rozwoju społeczno-ekonomicznego państwa. Stanowiły one zarazem swoistą krystalizację sprzeczności występujących w amerykańskim szkolnictwie średnim od blisko stulecia.

Kręgi pedagogiczne i polityczne wysuwały różnorodne żądania i oczekiwania pod adresem szkoły średniej, zaś uczniowie, rodzice i krytycy wyrażali swoje niezadowolenie z efektów działalności szkoły. Pod koniec lat sześćdziesiątych i na początku siedemdziesiątych opinia publiczna poparła zasadę odpowiedzialności szkoły za wykształcenie młodzieży. Dla jednych oznaczało to, że szkoła powinna dokumentować postępy uczniów przy pomocy obiektywnych testów osiągnięć szkolnych. Dla innych oznaczało to obniżenie podatków szkolnych, a dla jeszcze innych powrót do tradycyjnego zestawu podstawowych przedmiotów nauczania. Rosnąca niechęć do szkoły, ruch szkół alternatywnych i ataki na monopol szkolnictwa publicznego ze wszystkich stron politycznego establishmentu – wszystko to wskazywało na potrzebę nowego podejścia do zagadnienia szkoły średniej.

Końcowy raport i zawarte w nim zalecenia ogólnoamerykańskiego komitetu do spraw szkolnictwa średniego i kształcenia dorastającej młodzieży (1976) stwierdzają, że rozszerzonej szkoły średniej nie należy obarczać odpowiedzialnością za całość kształt zadań kształcenia młodzieży. Przekonują dalej, że istnieje wiele innych środków służących realizacji zadań edukacyjnych, i że programy kształcenia humanistycznego i zawodowego obejmują nie tylko młodzież, lecz także zainteresowanych nimi dorosłych. W powyższym raporcie zalecano, aby nadać nową treść pojmowaniu szkoły jako instytucji rozwijającej intelekt. Zakwestionowano więc

tradycyjny wzorzec szkolnictwa, opowiadając się za powołaniem szkół specjalistycznych, zaocznych, w których nauka trwałaby krótko. Jest to konieczne z uwagi na potrzeby tych, którzy posiadają już kwalifikacje zawodowe. Podkreślono też, że „obowiązek codziennego uczęszczania do szkoły powinien zostać złagodzony przez ograniczenie czasu trwania lekcji do dwóch, najwyżej czterech godzin, tak jak to ma miejsce w uczelniach akademickich”.

Czy szkolnictwo średnie zachowa obecne zadania i cechy, z wewnętrznymi sprzecznościami i napięciami, czy też będzie reformowane zgodnie z wyzwaniem nowych czasów, to pytania na które odpowiedzą historycy w przyszłości. Ale przecież wiele zadań przypisanych szkole średniej wydaje się posiadać cechy trwałe. Na przykład w 1980 r. raport Narodowej Fundacji Naukowej ukazał, że Związek Radziecki osiąga lepsze niż Stany Zjednoczone rezultaty w przygotowaniu uczniów szkół średnich do życia w specjalistycznym społeczeństwie technologicznym. Dane tego raportu są analizą porównawczą liczby godzin przeznaczonych na nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkołach średnich obydwóch krajów. Pokazują one, że o wiele mniejsze są wymagania obowiązujące w tym względzie w szkołach amerykańskich. Nie pierwszy to raz szkoły średnie są obwiniane za zaniedbania w spełnianiu przez nie akademickiej misji. Jednakże należy podkreślić, że obecnie Amerykanie wierzą, iż istnieje bezpośredni związek pomiędzy rezultatami pracy szkoły a narodowym bezpieczeństwem i ekonomicznym dobrobytem.

Z języka angielskiego przełożył *Czesław Majorek*

## Literatura

- Children and Youth in America: A Documentary History*, t. I –III. Pod redakcją R.H. Bremmera i in., 1970.
- G.J. Clifford, *The Shape of American Education*, 1975.
- Education in the United States: A Documentary History*, t. I –V. Pod redakcją S. Cohena, 1974.
- J. Goodlad, *Facing the Future: Issues in Education and Schooling*, 1977.
- E.V. Johanningmeier, *Americans and Their Schools*, 1980.
- E.V. Johanningmeier, *The Foundations of Contemporary American Education*, 1987.
- H.C. Johnson, Jr. and E.V. Johanningmeier, *Teachers for the Prairie: The University of Illinois and the Schools*, 1972.
- E.A. Krug, *The Shaping of the American High School*, 1964.
- D. Tyack, *The One Best System*, 1974.