

Grey Scale #13

DANES
-PICTA
.COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

Rok IX

№ 47

JAKOB ZYLBERBERG

*dupl.*SZKOLNICTWO POWSZECHNE
W AUSTRII

POD RZĄDAMI SOCJAL-DEMOKRATÓW

(AUSTRIACKA SZKOŁA PODSTAWOWA)

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI”, S. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, 1935

BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

Rok IX

№ 47

JAKÓB ZYLBERBERG

dupl.

SZKOLNICTWO POWSZECHNE
W AUSTRII

POD RZĄDAMI SOCJAL-DEMOKRATÓW

(AUSTRIACKA SZKOŁA PODSTAWOWA)

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI”, S. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, 1935

SZKOLNICTWO POWSZECHNE W AUSTRII
POD RZĄDAMI SOCJAL-DEMOKRATÓW

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

Rok IX

Nr 47

JAKÓB ZYLBERBERG

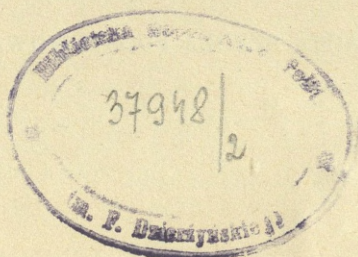
SZKOLNICTWO POWSZECHNE W AUSTRII

POD RZĄDAMI SOCJAL-DEMOKRATÓW

(AUSTRIACKA SZKOŁA PODSTAWOWĄ)

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI”, SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA, 1935

37



PRZEDMOWA.

Od roku 1918 świat pedagogiczny obserwuje z zainteresowaniem walki o *nową szkołę* w Związku Republiki Austrjackiej. Z chwilą załamania się monarchji i powstania Republiki szkoła, a szczególnie część szkoły powszechnej, weszła w nowy okres rozwoju. Gruntowna przebudowa, jaką podjęli zdecydowani reformatorzy szkolni z Ottonem Gloeckel'em na czele, dała początek *Austrjackiej Szkole Podstawowej*, będącej wyrazem systemu szkolnego znanego pod tą samą nazwą. Dobre skutki reformy, a szczególnie dobre wyniki szkoły podstawowej stały się wkrótce znane w szerokim świecie pedagogicznym krajów europejskich i wielu zamorskich. Rychło też ze wszystkich krajów przybyły do Austrii wycieczki naukowe, które potem rozślawiły po świecie szkołę podstawową i jej system, stwierdzając, iż szkoła ta jest wybitnym krokiem naprzód w realizacji nowoczesnych postulatów pedagogicznych.

W roku 1933 (w marcu) naskutek kryzysu politycznego władzę dyktatorską objął kanclerz Dr. Engelbert Dollfuss, opierający się na Heimwehrze i stronnictwie chrześcijańsko-społecznem, które zwalczało ostro szkołę podstawową od początku jej istnienia. Tragiczny epilog walk partyjnych w Republice, wojna domowa w lutym 1934 r., uczynił kanclerza Dollfussa panem Austrii. Z tą chwilą został przesą-

dzony los reformy austriackiej, a z nią jej najważniejszej zdobyczy — szkoły podstawowej. Wynurzenia ministra oświaty D-ra Kurta Schuschingga oraz czołowych przedstawicieli władz szkolnych, którzy reprezentują zwycięską Heimwehrę, utwierdzają nas w przekonaniu, że szkoła podstawowa austriacka przestaje istnieć. Tem niemniej jej znaczenie i rola, jaką odegrała nie tylko w Austrii, ale w całym świecie pedagogicznym, nie zostały umniejszone. Pozostanie ona nadal, choć już historycznym tylko, a nie żywym przykładem i wzorem realizowania najnowszych dążeń pedagogicznych. Pod tym względem, to znaczy jako wzór zrealizowań najnowszych dążeń pedagogicznych, przedstawiać będzie dla nas stałą wartość, czego dowodem jest wpływ, jaki wywarła na reformy szkolnictwa innych krajów. Także w polskich projektach, wydanych ostatnio przez M. W. R. i O. P., w wielu miejscach zaznacza się ten wpływ.

Dlatego sędzę, iż będzie interesujące dla polskiego nauczyciela zapoznać się ze szkołą austriacką, i tą drogą pragnę choć w części wypełnić lukę, jaka istnieje w naszej literaturze pedagogicznej, która poza luźnymi artykułami nie poświęciła temu tematowi godnej mu monografii.

Dla orientacji Czytelników pragnąłbym zwrócić uwagę jeszcze na głosy prasy po wypadkach lutowych 1934 r. Informuje nas dostatecznie o tem nowe pismo — *Die österreichische Schule*, które wychodzi jako dalszy ciąg miesięcznika *Der neue Weg*, wydawanego przez dawnych przeciwników reformy. Do lutego *Der neue Weg* mało się zajmował szkołą austriacką.

Od marca zastępca jego, *Die österreichische Schule*, poświęca wiele miejsca zagadnieniom reformy. Oczywiście nie tu miejsce na przeprowadzenie polemiki z tem pismem. Uważam jednak za konieczne poinformować Czytelników, iż stwierdzając na początku wielkie zasługi i dodatnie wyniki

austrjackiej szkoły, *Die österreichische Schule* nie ukrywa swego negatywnego stosunku do całości reformy. W krytyce swojej, nota bene bardzo gwałtownej i przepojonej nienawiścią polityczną, żąda tylu zmian zasadniczych, że z dawnej szkoły nic już nie pozostaje.

Dlatego uważam za konieczne pisać o wielu sprawach w czasie przeszłym.

W S T Ę P.

Niniejsza praca ma za temat austriacką szkołę podstawową, obejmującą pierwsze cztery lata nauczania. W ten sposób szkoła ta jest pierwszą połową powszechnej szkoły obowiązkowej. Drugą połowę stanowi również czteroletnia szkoła główna — Hauptschule. Obie razem wypełniają wymagania objęte ustawą o obowiązku szkolnym.

Szkoła podstawowa jest to całość o zdecydowanym obliczu i własnym charakterze, a nie ułamek całości, której na imię szkoła powszechna, jakby mylnie można było sądzić. W toku pracy okaże się to w sposób zupełnie wyraźny.

W tytule pracy szkołę nazwałem „austriacką”. Nie jest to zupełnie ściśle. Daję tu tylko obraz szkoły wiedeńskiej, a więc najwyżej zorganizowanej i najlepiej wyposażonej. Nie uwzględniam szkoły wiejskiej nisko zorganizowanej ani też szkoły innych „krajów” austriackich poza Wiedniem. Czynię to z następujących względów: chcę tu dać nie tylko sprawozdanie z jakiejś określonej szkoły, ale obraz szkoły, symbolizującej system i będącej wzorem urzeczywistnienia pewnego prądu pedagogicznego. Wszelkie trudności natury organizacyjnej czy politycznej nie mają tu wielkiego znaczenia, gdyż po pierwsze szkoła austriacka nie postawiła sobie za cel rozwiązywanie trudności tej natury, a po drugie te trudno-

ści nie mają wpływu na jej istotę. Nagromadzenie zaś odchyleń nieistotnych zaciemniłoby niewątpliwie obraz.

Dlatego ograniczyłem się w zasadzie do szkoły wiedeńskiej. Ona bowiem jest jedynie konsekwencją pierwotnego maksymalnego planu reformy. Istotne jednak sprawy, nawet niezwiązane wprost ze szkołą wiedeńską, również uwzględniam. W tym celu umieszczam na początku rozdział o stosunkach w Austrii powojennej, w wielu miejscach omawiam odchylenia od stosunków w tej samej dziedzinie na terenie Wiednia oraz podaję rozwiązanie zasadniczej trudności, na jaką natrafić może nauczanie syntetyczne w szkole nisko zorganizowanej.

Tytuł, choć nieścisły, zostawiłem w powyższym brzmieniu, gdyż taka nazwa utarła się w świecie pedagogicznym. Wszelkie bowiem sprawozdania niemieckich, angielskich i szwajcarskich pedagogów mówią o „austriackiej szkole”, choć piszą o szkole wiedeńskiej.

Do pracy tej posługiwałem się przede wszystkim austriackimi czasopismami pedagogicznymi, zwłaszcza: „Schulreform”, „Die Quelle” i „Volkserziehung”. Dalej posłużyły mi sprawozdania w formie książkowej R. Dottrens, J. Kobera i H. Fischla, urzędowe wydawnictwa centralnego ministerstwa oświaty oraz wiedeńskiego Stadtschulratu i liczne podręczniki metodyczne i szkolne. Wreszcie skorzystałem z informacji i wrażeń zebranych podczas wycieczki pedagogicznej do Wiednia, odbytej w marcu 1931 r. pod kierunkiem pana profesora Bogdana Nawroczyńskiego. Ponadto cała ta praca była pisana pod kierunkiem pana profesora Nawroczyńskiego, którego cenne wskazówki wielokrotnie wykorzystałem. Na tem też miejscu pragnę Mu złożyć najserdeczniejsze podziękowanie.

STOSUNKI W AUSTRII POWOJENNEJ.

Ostatnia wojna europejska, w której wyniku rozpadła się różnobarwna monarchja Habsburgów, zmieniła stosunki austriackie w sposób radykalny. Znikła bez śladu długowieczna monarchja austriacko-węgierska. To, co zostało na jej miejscu, nie miało i nie chciało mieć z nią nic wspólnego. Pojedyncze części ogromnego cielska rozpoczęły teraz życie bądź jako samodzielne twory organiczne, bądź jako członki nowobudujących się tworów. Nieszczęśliwy był tylko los Austrii niemieckiej. Wszystkie części składowe dawnej monarchji, zapatrzone w swoją przyszłość, mogły rozpocząć nowe życie. To, co leżało poza niemi, było przeszłością bezpowrotną, która więcej w rachubę nie wchodzi.

Austria niemiecka znalazła się w innem zupełnie położeniu. Proklamowana 12 listopada 1918 roku Republika znalazła się w sytuacji więźnia, wypuszczonego z długotrwałej niewoli, któremu jednak brakło przewodniej idei życia. Nie wiadomo było, od czego zacząć, bo nie wiadano, do czego zmierzać. Powszechnie wyczuwano konieczność rozpoczęcia potężnej pracy, ale niewiadomo było jakiej. Trzeba było budować, lecz brakło planu.

Położenie było trudne, a jednak należało koniecznie znaleźć wyjście. Tego wyjścia i dziś Austria jeszcze nie znalazła¹⁾; natomiast znalazła, i to nawet dość prędko, formę nowego życia. Jest to zasługa pierwszego jej rządu republikańskiego, rządu koalicyjnego, w którym najwybitniejszą rolę odegrali socjal-demokraci.

¹⁾ Por. w tej sprawie wiadomości polityczne za ostatnich kilka lat, dotyczące „Anschlusu”, unji państw naddunajskich i unji austro-węgierskiej.

Nowopowstała republika była tworem anormalnym. Cała jej powierzchnia zajmuje 100 tysięcy km kwadratowych, a podzielona jest na 9 republik związkowych (t. zw. „krajów”). Ludność całego państwa liczy 6 milionów, ale na samą stolicę przypada około 2 milionów. W dodatku zaznaczyło się wyjątkowo ciężkie położenie gospodarcze: wyczerpanie wskutek długotrwałej wojny i kryzys, wynikły z niemożności przystosowania się do nowych warunków. Trudności te odbiły się w wewnętrznym życiu młodej republiki rozbieżnymi dążeniami obywateli i walkami partyj politycznych. Trudności te wpłynęły, i to w tej chwili dla nas najważniejsze, na kwestję wychowania młodego pokolenia. Nie było to w Austrii nowością, jak zresztą i wszędzie, że reforma szkolna przychodziła w konsekwencji wielkiego wstrząsu społecznego.

W dziejach Austrii specjalne znaczenie w dziedzinie szkolnej miały: rok 1848 z walkami wolnościowymi i rok 1866, kiedy to załamał się po klęsce wojennej absolutyzm monarszy. Radykalna zmiana po ostatniej katastrofie z 1918 roku przyniosła tem ważniejszą reformę, że cały charakter organizacyjno-polityczny państwa oraz gospodarka dotychczasowa uległy zniszczeniu i przestały istnieć. Wszystko trzeba było budować na nowo, przyczem konieczność była tem pilniejsza, że były to sprawy, od których zawisła przyszłość kraju. Zrozumieli to też ci, którzy stanęli do pracy w tej ciężkiej chwili. Widzieli oni przed sobą tylko jedną możliwą do wyboru drogę — drogę przebudowy państwa od podstaw. Zaczęła się więc wyętzona praca. Od tych, co dopiero przychodzą, od tych, co potem będą dalej budować, od najmłodszych. Zaczęła się reforma wychowania, reforma szkolna. Podjęli ją ci, którzy najbardziej dotychczas byli pokrzywdzeni i którzy najwięcej mogliby dać — przedstawiciele szerokich mas ludowych.

Już pierwszy rząd koalicyjny rozpoczął tę pracę. Podsekretarzem stanu dla spraw oświaty¹⁾ w ministerstwie spraw wewnętrznych został Otto Gloeckel. Przez krótki czas dzie więtnastomiesięcznego urzędowania Gloeckel dokonał tego wszystkiego, co się do dziś dnia składa na istotę reformy austriackiej. Ustępując z ministerstwa wskutek zmiany rządu, Gloeckel zostawił reformę ugruntowaną w izbie szkolnej oraz wielki materiał do dalszej rozbudowy reformy. Wszystko było na najlepszej drodze. Lecz zaostrenie walk politycznych zahamowało dalszy pochód.

Reforma opierała się na liberalnej ustawie z dnia 21 grudnia 1867 roku i na specjalnej ustawie konstytucyjnej z dnia 1 października 1920 roku. Stosownie do tej ostatniej wszelkie zmiany na polu kultury i oświaty mogły odtąd być przeprowadzone tylko za równoczesną zgodą parlamentów: 1) krajowego i 2) związkowego (centralnego).

Żadnych zmian w ustawodawstwie szkolnem rząd koalicyjny nie przeprowadził. Cała praca reformatorska zmierzała do wytworzenia nowego ducha pracy szkolnej.

Następny po Gloecklu minister — Breisky, który tekę oświaty piastował w rządzie fachowym, odniósł się do reformy nieżyczliwie. W chwili największego napięcia pracy wydał okólnik, w którym podkreślił, że²⁾ „reforma nauczania może się obracać tylko w granicach zadań, ustalonych przez ustawę szkolną z roku 1869; pominięcie, przekroczenie lub zwężenie tych zadań i granic nie jest dopuszczalne”.

¹⁾ W Austrii nie było przed wojną osobnego ministerstwa oświaty, lecz tylko departament oświaty i kultury przy ministerstwie spraw wewnętrznych. Dopiero w czasach republiki (r. 1923) stworzono osobne ministerstwo oświaty.

²⁾ „Schulreform”, rocznik 1922: Lehmann, *Deutschösterreich bei Aufbau und Abbau*. Str. 271.

Takie stanowisko ministra wywołało reakcję. Nauczycielstwo było szczególnie oburzone i swemu oburzeniu dało wyraz w następujących przykrych słowach⁴⁾: „Smutna pustka charakteryzuje „działalność” następcy Gloeckla... Breisky od 27½ roku nie stykał się z nauczycielstwem szkół powszechnych; on nas dopiero oświeci!...”

Zareagowały także na to i szersze koła społeczeństwa. W ten sposób zaczęła się walka o reformę, w której wzięli udział nietylko fachowi zwolennicy czy przeciwnicy, ale cały naród, podzielony na dwa obozy. Obozy te grupowały się głównie dokoła dwóch stronnictw politycznych: 1) socjal-demokratów, występujących zdecydowanie w obronie reformy, i 2) chrześcijańsko-społecznych, broniących się przed „reformowaniem na łeb i na szyję”. Niezdecydowaną rolę grali wielko-niemcy, którzy jednak ostatecznie przeszli na stronę przeciwników zdecydowanej reformy. Wierni reformie pozostali socjal-demokraci, którzy tem samem przyjęli trudną rolę jej obrony i rozbudowy. Z trudnej tej roli wywiązali się dobrze, doprowadzając do tego, że przeciwnicy przyjęli wiele istotnych zasad, które poprzednio zwalczali.

Pierwszy sukces osiągnęli w roku 1924, kiedy ministerstwo Schneidera pracowało nad nowymi wytycznymi reformy, znanymi pod nazwą „Richtlinien”. Wytyczne te, poza nieistotnymi zmianami, są powtórzeniem „Leitsätze” z 1920 roku.

Większym jeszcze sukcesem dla reformy było wydzielenie gminy miasta Wiednia i przyznanie jej praw republiki związkowej, czyli kraju (trzeciego marca 1922 roku). To pociągnęło za sobą przyznanie Wiedniowi kompetencji władzy wykonawczej w zakresie szkolnictwa (na mocy § 13 ustawy z dn. 25 maja 1868 roku).

⁴⁾ Por. jak poprzednio.

Wiedeń chętnie skorzystał z tego prawa i już w tym samym roku 1922 została powołana do życia rada szkolna miasta Wiednia pod nazwą „Stadtschulrat für Wien”. Zakres władzy rady szkolnej miasta Wiednia był bardzo wielki. W roku 1922 rada szkolna obejmowała swoją działalnością¹⁾: 1) 564 szkół ludowych (powszechnych), w czym było 371 szkół publicznych, 48 prywatnych i 145 wydzielonych (Bürgerschulen); 2) 65 szkół średnich, w czym 7 seminarjów nauczycielskich, oraz 3) 155 szkół doksztalających.

Rada szkolna miasta Wiednia, która była równoważna radzie szkolnej krajowej, bo przysługiwały jej takie same kompetencje, była swego rodzaju parlamentem szkolnym. Pod względem swego składu rada szkolna była najbardziej demokratyczna ze wszystkich tego rodzaju instytucyj. Składała się ona bowiem w przeważającej liczbie z członków wybranych, nie znała prawie członków mianowanych, a czynnik urzędniczy grał w niej rolę minimalną.

Nie należy jednak z tego składu wyciągać wniosków co do fachowości wiedeńskiej rady szkolnej. Sąd mógłby być fałszywy. Bo właśnie równocześnie z demokratyzacją wysunięto postulat fachowości, który został również zrealizowany. Jest to widoczne odrazu ze składu pierwszej rady szkolnej. Rada ta składała się ze 109 członków. Wchodzili do niej: 1) prezydent miasta; 2) zastępujący prezydenta fachowy wiceprezydent (z wyboru); 3) 40-u wybranych z łona rady miasta; 4) 20-u wybranych z łona Senatu miasta; 5) referenci administracyjni (urzędnicy); 6) 9-u inspektorów krajowych; 7) 15-u inspektorów okręgowych; 8) 3 inspektorów-przedstawicieli wyznań religijnych po jednym z wyznań: katolickiego, ewangelickiego i mojżeszowego; 9) 8-u wybra-

¹⁾ „Schulreform”, 1922 r.: W. Tann, *Der Wiener Stadtschulrat*. Str. 177 i nast.

nych nauczycieli szkół średnich; 10) 10-u wybranych nauczycieli szkół powszechnych oraz 11) lekarz szkolny z wydziału zdrowia.

Wśród tych 109-u członków mamy 44-ech fachowców, nie licząc inspektorów wyznań. Dalej z reguły wybierało się z pośród rady i senatu również fachowców, tak że pierwsza rada szkolna liczyła wśród 60-u członków-przedstawicieli rady i senatu 18-u bezspornych przedstawicieli szkolnictwa¹⁾. Na czele rady stał od pierwszej chwili jej powstania Otto Gloeckel, którego na ten zaszczytny urząd powołała wola ludności. Widziano w nim powszechnie twórcę reformy i jako takiego powołano go na prezydenta „Stadtschulratu”, aby dalej budował swe dzieło. On tę swą rolę zrozumiał i dał temu wyraz po otwarciu rady w dniu 28 marca 1922 roku. Oto jego słowa²⁾:

„Przeprowadzenie reformy stało się kwestją życiową republiki... Musimy wychować republikanów sumiennych, radosnych, pracowitych i o zdrowych obyczajach. *Naszym celem jest uczynić Wiedeń ośrodkiem austriackiej reformy, miastem wzorowej szkoły...* Reforma szkolna jest przeprowadzona w sposób spokojny, ale zdecydowany we wszystkich kategoriach szkół. Od tego nic nas nie odwiedzie... Pomimo trudnych czasów udało nam się przystosować szkołę podstawową do wymagań nowoczesnej pedagogiki... *Na tej podstawie musimy dalej budować...* Zkolei będzie nas musiała zająć rozbudowa kształcenia nauczycieli wszystkich kategorii... Akademia nauczycielska będzie musiała ulec istotnej przebudowie. Prace wspólnot nauczycielskich muszą być silnie pobudzone; może uda się stworzyć centrum duchowe...”.

¹⁾ *Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien* za rok 1929/30, str. 12 i nast.

²⁾ „Schulreform” rocznik 1922: W. Tann, *Der Wiener Stadtschulrat*, str. 177 i nast.

W ten sposób Wiedeń przyjął na siebie dobrowolnie rolę pioniera reform pedagogicznych i zdobył uznanie całego świata pedagogicznego, zyskując miano „Mekki pedagogiki współczesnej”...

Ale poza zaszczytami spadła na Wiedeń także odpowiedzialność za reformę i jej przyszłość. Wiedeń stał się niejako reprezentantem reformy i jako taki był stałym przedmiotem ataków przeciwników reformy i miejscem schronienia i oparcia zwolenników. Swoją działalność prowadził z wielkim zrozumieniem znaczenia i wagi zagadnienia. Ani na chwilę nie przerwał pochodu swego. Nie cofnął się w swojej działalności, a przeciwnie, przy każdej sposobności rozszerzał jej podstawę. I w ciągłej walce codziennej zdobył sobie wartościową i wzorową pracą ogromny wpływ na szkolnictwo i pedagogikę. Wpływ ten zaważył także w walce o reformę dla całej Austrii.

Walka ciągnęła się na terenie reprezentacji narodowych, głównie w parlamencie centralnym i w prasie pedagogicznej, a nawet politycznej. W parlamencie reprezentował reformę Glöckel, który w nim zasiadał jako poseł, członek frakcji socjal-demokratycznej, a w prasie — liczne czasopisma, z których najważniejsze były: „Die Quelle”, najstarsze pedagogiczne czasopismo w Austrii, redagowane przez D-ra Edwarda Burgera, i „Schulreform”, redagowane przez najbliższych współpracowników Glöckla: Wiktora Fadrusa i Karola Linkego. W walce tej brało udział i społeczeństwo, o którego los przecież chodziło. Jego sympatje trudno jest określić jednym słowem. Jeśli chodzi o Wiedeń, sympatje były po stronie zdecydowanych zwolenników reformy. Inne kraje były bądź terenem o niezdecydowanych poglądach, bądź bardzo wyraźnie wrogie reformie. Stopniowo jednak reforma zdobywała sobie zwolenników i tem się tłumaczył jej postęp. Gdy jeszcze w 1924 r. dość pokaźna liczba związków

katolickich rodziców protestowała przeciw przeprowadzeniu reformy w szkole podstawowej, to już w r. 1927 sprawa ta została zakończona zwycięstwem reformy.

Szkoła podstawowa zachowała w 100% charakter, jaki jej nadała reforma z 1919 roku. Zdobyła sobie uznanie izb nauczycielskich, rodziców, a nawet zagranicy. Z kolei weszła na porządek dzienny sprawa następnych 4 lat szkoły powszechnej i związana z tem reforma szkoły średniej w całej rozciągłości. Nastąpiło ostre starcie. Wiedeń, jako reprezentant reformy, zgodnej z planem z 1919 roku, rzucił na szalę osiągnięte do tego czasu wyniki, przeciwnicy reformy, za którymi stało i ministerstwo (centralne) oświaty, opierali się jej w imię tradycji.

Pod naporem społeczeństwa doszło do kompromisu, podpisanego m. in. przez Gloeckla i Schneidera w dn. 9 i 11 czerwca 1926 r. Na mocy tego kompromisu zachowano równolegle do „szkoły głównej”, która obejmuje drugie cztery lata nauczania powszechnego, także gimnazjum niższe, odpowiednio zreformowane, dla zapewnienia uczniom „szkoły głównej” swobodnego przejścia do odpowiednich klas. Ustawa, która była zwycięstwem reformy, została przyjęta przez parlament (centralny) dnia 2 sierpnia 1927 roku. Przy tej okazji wygłosił Gloeckel przemówienie, wykazując w niem znaczenie tej nowej ustawy, wskazując, w jakim stopniu osiągnęła w niej reforma uwzględnienie swoich postulatów, i rzucając śmiałą myśl o przyszłych zamierzeniach. Oto jego słowa ¹⁾:

„Z radością witam przyrzeczenie pana ministra oświaty, iż będzie się starał przystąpić do tak ważnej pracy, jak reforma kształcenia nauczycieli. Bez tej reformy dzieło, choć-

¹⁾ *Stenographisches Protokoll der 9 Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich vom 4.VIII. 1927, str. 246 i nast.*

by najwspanialsze, zostaje tylko dziełem ułamkowym. I tu trzeba wstąpić na nowe drogi. Wiedeń je wskazał. Wierzymy, że kształcenie nauczycieli na tej drodze da się zrealizować. Wtedy dopiero nadejdzie czas przystąpienia do reformy szkolnictwa wyższego i ukoronowania w ten sposób całego dzieła. Wielka praca leży poza nami, wielka praca jest jeszcze przed nami. W ciągu jednego roku uczyniliśmy ogromny krok naprzód... Spokojnie, planowo i pewnie posuwa się naprzód budowa i rozbudowa naszego szkolnictwa. Nasza młodzież, nasz naród i demokracja będą z tego korzystać”.

Taki był stan faktyczny reformy w owej chwili. Ugruntowała się w szkole powszechnej i poniekąd w szkole średniej, zaczynała się wciskać i do szkół wyższych. Na tym punkcie narazie walka została zakończona. Toczyła się jednak dalej na innym odcinku, a mianowicie nauki religii w szkole. W czasie urzędowania w charakterze ministra Otto Gloeckel zniósł obowiązek uczestniczenia nauczycieli w praktykach religijnych młodzieży. Sprawa samych praktyk została niezafatwiona. Cała działalność pierwszych lat opierała się na ustawie z 1869 roku, która postawiła szkole za cel wychowanie obyczajowo-religijne. Wraz z poczynającą się działalnością ustawodawczą i ta kwestja wysunęła się. Już w 1920 r. wysunęła się ta kwestja w radzie krajowej (Landtagu) Wiednia podczas uchwalania składu rady szkolnej, wówczas jeszcze miejskiej. Chodziło o trzech wirylistów, którzy w czasach monarchji reprezentowali wyznania: katolickie, ewangelickie i mojżeszowe. Ponieważ cała rada składać się miała z członków wybranych, przeto protestowano przeciw wirylistom mianowanym. Większością głosów rada wiedeńska uchwaliła nie włączać wirylistów w swój skład; w parlamencie jednak sprawa upadła. Sprawę załatwiono kompromisowo. Ustanowiono trzech inspektorów dla nauki

religii: katolickiej, ewangelickiej i mojżeszowej; z pośród nich minister mianuje jednego na przedstawiciela religii w radzie szkolnej; inspektorzy dla nauki religii mają głos decydujący tylko w sprawach swojej religii. Ale na tem sprawa nie została zakończona. Wzmoczona propaganda socjal-demokratów sprawiła, że bardzo wielka liczba rodziców zgłosiła deklarację, iż jako bezwyznaniowi domagają się zwolnienia swoich dzieci od nauki religii i praktyk religijnych. Ponieważ jednak nauka religii była obowiązkowa, sprawa oparła się o sąd. Najwyższy Trybunał Konstytucyjny uznał, że dziecko wychowane do siedmiu lat bez religii powinno uchodzić za bezwyznaniowe i być zwolnione od nauki religii ¹⁾.

Tak stała się sprawa w Wiedniu. W całym państwie tymczasem zachodził proces odwrotny i dlatego do ostatnich czasów sprawa ta była kością niezgody i przedmiotem walk.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na jedną sprawę, w gruncie rzeczy bardzo wielkiego znaczenia, która podobnie jak religja nie ma pozornie nic wspólnego z reformą szkolną. Chodzi mi o politykę finansową. Sprawa nauki religii zaostrzyła walkę o reformę, odwlokła i zahamowała jej postęp, polityka finansowa również zahamowała postęp reformy i nie pozwoliła jej rozszerzyć się poza Wiedeń. Kompresja wydatków w każdej dziedzinie musiała się odbić i na szkolnictwie, gdyż rząd centralny zmniejszył subsydia dawane krajom, a Wiedniowi nawet zupełnie cofnął. Ale gdy Wiedeń, dzięki polityce Breitnera, mógł utrzymać wydatki na wysokości potrzeb, w pozostałych krajach finansowa polityka oszczędnościowa dała się mocno we znaki.

Bardzo jaskrawo wystąpiły te różnice w tej dziedzinie polityki szkolnej, która zajmuje się ustalaniem przeciętnej

¹⁾ W ostatnich miesiącach sprawa ta stała się znów aktualna. Doniosły o tem pisma polskie w dn. 28 września 1934 r.

Tablica I.

Liczba dzieci w wieku szkolnym w Wiedniu w okr. 1915—1923 r.

Rok	Liczba dzieci w wieku szkolnym
1915	239.457
1916	234.278
1917	222.625
1918	206.814
1919	194.473
1920	182.246
1921	176.275
1922	184.920
1923	134.795

Okres reformy

Odsetek repetentów w Wiedniu w okr. 1915 — 1922 r.

Rok	Odsetek repetentów
1915	11,5%
1916	11,7%
1917	13,3%
1918	13,1%
1919	12,5%
1920	13,2%
1921	9,2%
1922	6,4%

Przeciętna liczba dzieci w klasach w okr. 1906—1923 r.

Rok	Liczba dzieci w klasie
1906	52,38
1914	47, 3
1922	31, 0
1923	28, 0

(Gloeckel: *Die österreichische Schulreform*, str. 30, 37 i 38).

ilości dzieci w klasie. Na terenie Austrii roczniki wojenne były ilościowo mniejsze, czyli liczba dzieci w wieku szkolnym w okresie od 1920 r. do 1925 r. stale spadała. Na terenie Wiednia spadek ten wynosił przeszło 50% (zob. I tablicę!). Wobec tego należało ilość klas w stosunku do ilości przedwojennej zmniejszyć. W ten jednak sposób zwiększonoby kadry bezrobotnych nauczycieli. W całej Austrii tak uczyniono, ale Wiedeń, wierny polityce socjalistycznej, postąpił inaczej: zwiększono sztucznie ilość klas przez zmniejszenie liczby dzieci. Więc gdy w Tyrolu nadal liczba dzieci w klasach wynosiła sześćdziesięciuro, w Wiedniu — przeciętnie tylko 30. Oczywiście taki stan rzeczy nie pozostał bez wpływu na reformę, któraby w innych warunkach zupełnie inne osiągnęła wyniki. Przyznawali to i twórcy reformy, a cały świat pedagogiczny podkreślał. Podobnie w dziedzinie wyposażenia

szkoły w pomoce Wiedeń specjalnie się wyróżniał. Dlatego istniała taka ogromna różnica pomiędzy budżetami szkolnymi Wiednia i innych krajów republiki (zob. tabl. II). W liczbach stosunek wydatków na dziecko w Wiedniu i Burgenlandzie wyrażał się jak 7:1.

Tablica II¹⁾

Stosunki w szkolnictwie w Austrii.

Wydatki na szkolnictwo w krajach Związku Austrjackiej Republiki.

K r a j (związkowy)	Liczba mieszkań- ców	Budżet szkolny	Wydatki na naukę, sztukę, szkolnictwo	Na jednego miesz- czylingów	Liczba dzieci szkolnych	Na jedno dziecko szylingów
1 Wiedeń	1.863.000	73,0 milj.	(nie podano)	39,18	175.800	491,91
2 Austrja Dolna	1.478.000	15,0 „	23,14 milj.	25,25	148.400	149,29
3 Austrja Górna	977.000	14,4 „	16,71 „	19,49	120.700	147,50
4 Salzburg	873.000	12,5 „	12,98 „	18,60	107.000	131,89
5 Styryja	370.000	6,7 „	7,21 „	17,10	50.800	131,63
6 Karyntja	313.000	4,3 „	5,09 „	16,29	42.700	124,28
7 Tyrol	286.000	4,1 „	4,13 „	15,66	38.200	121,30
8 Przedarulanja	222.000	3,4 „	3,88 „	14,87	28.000	100,70
9 Burgenland	139.000	3,0 „	3,51 „	12,87	17.500	78,53

To wszystko stało się przyczyną, że tylko szkoła wiedeńska była faktyczną reprezentantką reformy, gdyż tylko tu mocno były zaakcentowane momenty wysunięte przez pierwszą dźwignię reformy — rewolucję z 1918 r.

Drugą dźwignią była ewolucja myśli pedagogicznej. To zagadnienie pragnę obecnie poruszyć.

¹⁾ „Die Quelle”, 1927: *Pädagogische Nachrichten*, str. 549—550.

FILOZOFICZNE, POLITYCZNE I PEDAGOGICZNE MOMENTY REFORMY AUSTRJACKIEJ.

Pojęcie nowoczesnej szkoły i jej różnorodnych funkcyj nie jest tylko wynikiem kultury czasów najnowszych. Kształtowało się ono przez długie wieki. Panujące w każdym okresie idee zapładniały to pojęcie nowymi elementami, które potem stawały się jego organicznymi składnikami. Staje się to jasne, kiedy na porządek wchodzi reforma szkoły. Kto chce szkołę zreformować, ten musi sobie zdać sprawę z jej istoty, a na jej istotę składają się obecnie liczne funkcje, wymagające uwzględnienia momentów filozoficznych, politycznych i pedagogicznych. Te momenty odnajdziemy w każdym pojęciu nowoczesnej szkoły.

Szkoła nowoczesna stawia sobie przedewszystkiem za cel wprowadzenie młodego pokolenia w życie kulturalne społeczeństwa, a obok tego pomoc w kształtowaniu się osobowości przyszłego członka społeczeństwa. Przy osiągnięciu tego celu musi sobie szkoła zdać sprawę z licznych procesów życiowych i rozwojowych społeczeństwa, w których jednostka musi brać udział przy wypełnianiu swych zadań. Więc przedewszystkiem wysuwają się zagadnienia polityczne, kulturalne, a potem, od strony praktyki szkolnej, zagadnienia pedagogiczne. Reforma, która sobie za cel stawia przemianę

szkoły, musi uwzględnić te zagadnienia, które potem, rozwiązane, stają się jej elementami. W ten sposób muszą się znaleźć w każdej reformie elementy filozoficzne, polityczne i pedagogiczne. Odnajdziemy je też w reformie austriackiej.

Omówmy je pokolei.

Przedewszystkiem szkoła staje przed zagadnieniem politycznym. Państwo powołuje ją do wychowania dzieci na przyszłych członków społeczeństwa. Wychowanie na członków społeczeństwa państwowego ma pierwszorzędne znaczenie, specjalnie w społeczeństwach republikańsko-demokratycznych. To też było ono ogromnie doniosłe w szkole i reformie austriackiej. Austrija w ciągu jednej nocy stała się republiką demokratyczną. Ale dla utrwalenia i ugruntowania tej przemiany formalnej należało wywołać wewnętrzną przemianę duchową społeczeństwa i jego życia. Aby społeczeństwo stało się republikańskie i demokratyczne, musi zająć, prócz zmiany konstytucji, zmianę nastawień obywateli i zmianę idei panujących w kulturze społeczeństwa.

Stąd wyrasta pierwsze zadanie polityczne szkoły: wychować republikańców i demokratów, to znaczy: ludzi o wielkiem umiłowaniu wolności osobistej, ale równoczesnem poczuciu odpowiedzialności za losy wspólnoty, — ludzi o jasnym sądzie krytycznym, lecz równocześnie gotowych uznać i uszanować świętość idei wspólnych, — ludzi ofiarnych i gotowych do poświęceń, ale żądających rachunku ze swojej krwi i poświęcenia. To trudne zadanie musi być gruntownie rozwiązane. Przy przemianie ewolucyjnej ogromnem ułatwieniem w rozwiązaniu jest oparcie się o tradycję. To nie mogło mieć miejsca w Austrii, gdzie przemianę przyniosła rewolucja. Dotychczasowy system austriacki był świadomie obliczony i nastawiony na to, aby wychować młode pokolenie na wernych poddanych monarchy, a ich umysły uformować do bezkrytycznego i lojalnego poddawania się autorytetowi władzy.

To przedewszystkiem da się powiedzieć o szkole powszechnej, która była i jest szkołą szerokich mas ludowych. Pokutował w niej jeszcze pogląd, wyrażony dobitnie w politycznej ustawie szkolnej Austrii z r. 1805¹⁾. Ustawa ta nakazuje przedewszystkiem kształcić pamięć, a nie rozum młodzieży ludowej, a kształcenie woli pragnie oprzeć na panowaniu autorytetu.

Na tych zasadach po rewolucji i ogłoszeniu konstytucji demokratycznej i republikańskiej nie można się więcej było opierać. Idea demokracji, która teraz wysunęła się na czoło, wymagała wręcz przeciwnych form kształcenia, takich właśnie, któreby pozwoliły wychować republikanów i demokratów.

Ale społeczeństwo państwowe wymaga nie tylko świadomych członków, którzy mogą brać udział w rządzeniu i odpowiedzialność za nie. Społeczeństwo państwowe musi się także troszczyć o to, aby proces tworzenia dóbr materialnych nie doznał uszczerbku, aby była wytworzona dostateczna ilość tych dóbr, bo bez nich życie społeczeństwa zniknie. Wysuwa się w ten sposób zagadnienie polityczno-gospodarcze, które ma również wpływ na szkołę i jej działalność. Szkoła w wielkim stopniu jest zależna od gospodarki narodowej i dlatego stosunek jej do tej gospodarki jest bardzo ważną sprawą dla reformy szkolnej.

Dla reformy austriackiej kwestja gospodarcza była szczególnie ważna. Austrija znalazła się po wojnie w położeniu gospodarczem, budzącem wielką troskę. Za jednym zamachem została odcięta od źródeł surowców i rynków zbytu, jakie jej zapewniały ramy organizacyjne dawnej monarchji. Strata źródeł surowców spowodowała zwiększenie kosztów produkcji, strata rynków zbytu, bronionych granicą

¹⁾ Dr. Hans Fischl: *Sieben Jahre Schulreform in Oesterreich*, str. 5 i 6.

celną, zmusiła do ciężkiej konkurencji z produkcją obcą, lepiej usytuowaną. Z trudnego tego położenia było tylko jedno wyjście: rozbudowa produkcji pod względem jakościowym. To wymagało przygotowania sił roboczych o możliwie wysokim wykształceniu ogólnem i fachowem. Trzeba więc było znów się zwrócić do szkoły, aby wzięła na siebie to zadanie. Zadanie to zaś stało się tem bardziej palące, że Austrija będzie musiała w niedalekiej już przyszłości korzystać z emigracji. Trzeba więc było jeszcze pamiętać o przygotowaniu wszędzie chętnie widzianych inteligentnych fachowców, a nie kulisów.

Zrozumieli to jasno reformatorzy austriaccy i dlatego zwrócili się po rozwiązanie do ruchu pedagogicznego — t. zw. szkoły pracy.

Na tę „szkołę” naprowadziły reformę ponadto i inne względy, a mianowicie względy kulturalne.

Filozofowie kultury uważają życie społeczne za proces kulturalny, który polega na dorabianiu się dóbr kulturalnych przez członków społeczeństwa i tworzeniu przez nich zkolei nowych. Ten proces kulturalny wymaga od szkoły, aby wprowadziła młode pokolenie w dobra kulturalne społeczeństwa i aby je przygotowała do udziału w tworzeniu nowych. Lecz tworzenie nowych dóbr może się jedynie odbywać po dorobieniu się przez jednostkę dóbr istniejących. Dlatego dorabianie dóbr staje się koniecznością, która będzie spełniona jedynie przez samodzielną pracę jednostki.

Ten postulat naprowadza znów na „szkołę pracy” jako metodę, a na bezpośrednio wzięte z życia dobra kulturalne jako materiał. Postulat ten został uwzględniony w reformie austriackiej; odnajdziemy go później w zasadach dydaktycznych i wychowawczych szkoły podstawowej, w których znalazło wyraz także zagadnienie stosunku jednostki do społeczeństwa. Reforma austriacka w tej sprawie nie poszła ani

na czysty indywidualizm, ani socjalizm, zajęła miejsce pośrednie. Stanowisko jej wyraziło się w następujących słowach¹⁾:

„W walce duchowej naszych czasów o ideał wykształcenia zaznacza się wyraźnie zmaganie dwu poglądów: *indywidualizmu*, który zmierza do największej wolności jednostki, do udoskonalenia osobowości, do idei humanitaryzmu oraz — *socjalizmu*, który cel życia widzi w najwyższym szczęściu społeczeństwa, w wychowaniu wszystkich dla narodu, w wychowaniu obywatela. Powołanie naszego wieku leży w zjednoczeniu tych prądów duchowych, w zespoleniu humanistycznego i politycznego ideału wykształcenia: rozwój całego człowieka, pełnego charakteru do działania w społeczeństwie i państwie oraz w służbie ludzkości”.

Stanowisko reformy w tej sprawie było zgodne z duchem czasu, którego dążeniem jest synteza. Ale w reformie austriackiej mamy wyraźną przewagę idei socjalistycznych o zabarwieniu wybitnie idealistycznym. Jest to wpływ i echo Pestalozziego, który przez wielu jest uważany za ojca duchowego reformy austriackiej. Istotnie w poczynaniach reformy odnajdziemy wiele elementów filozofji i pedagogiki Pestalozziego: przede wszystkim cel, którym jest rozwój wszystkich uzdolnień dziecka i duchowe podniesienie się wszystkich dzieci. Dalej cała praca doświadczalna, dokonana dla celów reformy, w prostej linii wywodzi swój ród od Pestalozziego. On bowiem, według słów Meumanna²⁾, uznał za nieodzowną konieczność głębsze naukowe uzasadnienie swej metodyki, a dzieło jego całego życia było ciąglem em-

¹⁾ „Schulreform”, r. 1922: *Deutschösterreich bei Aufbau und Abbau* — R. Lehmann, str. 265 i nast.: słowa W. Fadrusa w cyt. tam planie dla szkoły podstawowej z 1.IV 1920 r.

²⁾ Th. Steiskal: *Pädag. Versuchsarbeit in Österreich*, część I, str. 2.

pirycznym wypróbowywaniem najlepszej metody nauczania i szukaniem jej podstawy w poglądowych fundamentach naszej świadomości.

Przez całe życie starał się Pestalozzi zbliżyć jak najbardziej do idealnej metody, w której istnienie wierzył. Nie oznaczało to jednak chęci stworzenia szablonu i wtłoczenia całej pracy szkolnej w ciasne jego ramy. Przeciwnie, z całym naciskiem podkreślał, że „nie da się pomyśleć zewnętrzna równość środków wykonawczych”. To, co się osiąga, jest zależne zarówno od indywidualności nauczyciela, jego sposobu uczenia, jak i indywidualności uczniów, ich nastawienia się na dany materiał¹⁾. Ten pogląd przyjęła reforma i dlatego chciała dać nauczycielom w ramach *zasady pracy*, najbliższej dziś owej idealnej metodzie, wolność stosowania w danych warunkach najodpowiedniejszych metod, a każdemu dziecku zapewnić najodpowiedniejszą dla niego drogę szkolną.

Na pierwsze wskazują liczne rozporządzenia i opinie, o których będzie mowa w następnych rozdziałach, na drugie — zasady organizacyjne z r. 1919²⁾.

Według nich musi szkoła, jako instytucja wychowania narodowego, uczynić zadość całemu szeregowi postulatów, których spełnienie zależne jest od daleko idącej jednolitości. Szkoła musi uczniów wychować przede wszystkim w świadomości, że należą do społecznej i narodowej wspólnoty i stąd wynikają dla nich, jako członków tej wspólnoty, pewne obowiązki. Praktycznie musi szkoła, jako całość, być tak zorganizowana, żeby wybór zawodu czy drogi dalszego kształcenia się nie nastąpił za wcześnie oraz żeby nie było utrudnio-

¹⁾ Jak pop., str. 7.

²⁾ „Schulreform”, r. 1922: V. Fadrus — *Der neue Schulaufbau in Österreich*, str. 340 i nast.: *Leitsätze des Aufbaues*.

ne przejście ze szkoły jednego rodzaju do szkoły drugiego rodzaju.

Dla spełnienia innego szeregu postulatów musi znów szkoła dostarczać różnorodnych możliwości kształcenia, a więc rozwidlać się w szereg równoległych odgałęzień. W ten sposób każdy będzie mógł być wykształcony, w interesie własnym i ogółu, stosownie do swoich zdolności i potrzeb przyszłego zawodu.

Dlatego musi szkoła powszechna, w zasadzie jednolita, we właściwym czasie zostać zróżnicowana. Dla szkoły jednak podstawowej, t. j. pierwszych czterech lat nauczania (od 6 do 10 roku życia), da się utrzymać szkoła powszechna jednolita uzupełniona jedynie klasami pomocniczymi dla mało zdolnych i zapóźnionych.

Elementy „pestałozzianizmu” tkwią jeszcze i w innych poczynaniach reformy, a mianowicie w oparciu postępowania na codziennej obserwacji i eksperymencie. Cała reforma austriacka nosi charakter potężnego eksperymentu, którego wynikiem stała się nowa szkoła. W pracy eksperymentalnej nad reformą zastosowano: ankiety, odwołujące się do obserwacji nauczycieli, którzy ze swej strony mają wciągnąć jeszcze rodziców; badania z zakresu pedagogiki eksperymentalnej oraz badania psychologiczne w tych dziedzinach, któreby mogły rzucić światło na sprawy szkolne.

W pracy sprawozdawczej, którą wydał Teodor Steiskal, znajdujemy cały szereg ankiet i artykułów z zakresu ważnych dla reformy spraw. Drogą pytań chciano się zorientować, jak się przedstawia dyscyplina w szkole pracy oraz rozwiązanie zagadnień dydaktycznych w zakresie nauki języka, pisanie i rachunków.

Cały szereg artykułów pedagogiczno-psychologicznych omawia ciekawe zagadnienia, jak np. 1) zależność pomiędzy zdrowiem cielesnym a umysłową zdolnością do pracy;

Tablica III

Zestawienie odpowiedzi na pytania, postawione przez wspólnoty pracy nauczycielstwu VIII okręgu wizytacyjnego Wiednia w grudniu 1920 r. i czerwcu 1921 r., co do ich dotychczasowych doświadczeń z reformą szkolną. („Schulreform”, 1922, str. 48).

P Y T A N I E		Tak		Nie		Wątpli- wie		Niemą sądu		Bez zm. w stos. do pop.		Brak odpow.	
		o/o		o/o		o/o		o/o		o/o		o/o	
		XII 1920	VI 1921	IX 1920	VI 1921	XII 1920	VI 1921	XII 1920	VI 1921	XII 1920	VI 1921	XII 1920	VI 1921
Czy można mówić o dodatnim wpływie nowej metody na:	1. uczęszczanie	50	60	20	10	20	10	—	—	—	—	10	20
	2. pilność w nauce szkolnej	70	64	8	7	—	—	—	—	8	8	14	21
	3. pilność w domu	66	60	12	12	—	—	—	—	8	6	14	22
	4. postępy	50	51,5	12	10	—	—	—	—	14	6,5	24	32
Jakie przeszkody i hamulce przeciwdziałają się konsekwentnemu przeprowadzeniu nowej metody?		Różne 75 60		Żadne 25 20		—	—	—	—	—	—	—	20
Łatwiej czy trudniej przyswaja się materiał nauczania?		Łatwiej 80 66,5		Trudniej 4 2,5		—	—	—	—	12	8	4	23
Czy przyswojenie materiału jest trwałe?		Trwałe 25 40		Nie tak trwałe 33 23		—	—	33	1	9	5	—	31
Czy da się wogóle materiał opanować?		50	63	25	11	—	—	25	—	—	—	—	26
Czy jest dość czasu na ćwiczenia utrwalające?		33	35	60	40	—	—	—	—	—	—	7	25
Jakie wyniki przyniosły wycieczki pół-dniowe?	1. pod względem technicznym?	Dobre 12 23		Niedob. 88 38		—	—	—	—	—	—	—	39
	2. pod względem metodycznym?	50	54	40	14	—	—	—	—	—	—	10	32
	3. Jaki był stosunek rodziców?	Życzl. 20 28		Uchylaj. 48 5		obojętny 8 30		—	—	—	—	2	59
		12	23	75	50	—	—	—	—	—	—	13	27
Jakie wyniki przyniosła nauka robót technicznych	1. ze względu na zdobywanie materiału	12	33	70	31	częścio- wo wiel.		—	—	—	—	18	32
	2. prowadzenie lekcji	Wielka 80 63		Mała 2 2		16	4	—	—	—	—	2	31
	3. pilność w pracy	40	44	50	27	—	—	—	—	—	—	10	29
	4. powodzenie	40	64	60	4	—	—	—	—	—	—	—	32
Jakie wyniki dały w praktyce	1. zniesienie rozkładu godzin	40	55	60	6	—	—	—	—	—	—	—	39
	2. koncentracja	40	55	60	6	—	—	—	—	—	—	—	39
Istotne pobudzenie (w nauce)	1. stąbch	4	37	45	30	—	—	14	13	—	—	37	20
	2. leniwych	37	32	49	47	—	—	14	1	—	—	—	20

2) wpływ pogody na zdolność do pracy; 3) wpływ metody szkoły pracy na kształcenie charakteru uczniów; 4) wzajemne odnoszenie się uczniów do siebie. Dopiero wyniki badań i obserwacji oraz wyniki otrzymane w codziennej pracy szkolnej skryształizowały poglądy reformatorów w zasadniczej sprawie, jaką jest wybór metod i programów pracy. Ta kwestja, czysto pedagogiczna, została przez reformatorów zbadana dokładnie i rozwiązana w ogólnych zarysach przez przyjęcie zasad dydaktycznych: *pracy, koncentracji i regionalizmu*.

W ten sposób reforma austriacka starała się uczynić zadość postulatom politycznym, filozoficznym i pedagogicznym, jakie w czasach obecnych stawia szkole społeczeństwo państwowe i kultura. Wyrazem tych starań była austriacka szkoła podstawowa.

SZKOŁA PODSTAWOWA W NOWOCZESNYCH SYSTEMACH SZKOLNYCH.

W powojennych reformach szkolnych większości państw europejskich da się z łatwością zaobserwować dążenie do zespolenia całego szkolnictwa w jeden system, zbudowany na wspólnej podstawie. Podstawą tą ma być powszechna szkoła obowiązkowa, a gdzieśniedzie nawet przymusowa.

Ruch ten przejawia się jako fragment potężnego dążenia do zdemokratyzowania całokształtu życia. Demokratyzacja życia wymaga w pierwszym rzędzie demokratyzacji szkoły, a przedewszystkiem zapanowania idei równości. Przeniesienie tej idei na grunt szkolny wysuwa kwestję trudną do rozwiązania, a mianowicie, jak zachować równość wykształcenia wobec nierówności uzdolnień naturalnych uczniów. Zagadnienie to ujął Condorcet w następujący sposób ¹⁾:

„Jest niemożliwe, aby nawet równomierne wykształcenie nie podniosło przewagi tych, którzy od natury otrzymali szczęśliwszą organizację. Mimo to jednak wystarcza dla zachowania równości prawa, gdy przewaga ta nie pociąga za sobą realnej zależności i każdy jest dość wykształcony, aby wykonać samodzielnie, bez zdania się ślepo na rozum innych,

¹⁾ Nohl und Pallat, *Handbuch der Pädagogik — Kritische Vergleichenngen des Schulwesens*, u. s. w., str. 421.

swoje uprawnienia, które są mu zagwarantowane. Przewaga jednego człowieka nie będzie wtedy nieszczęściem dla innych, którym te zalety nie przypadły w udziale, ale będzie pomyślna dla szczęścia wszystkich, a uzdolnienie i wiedza staną się wspólnem dobrem całego społeczeństwa”.

Po tej linii myślowej poszły społeczeństwa nowoczesne. Konstytucje najnowsze państw europejskich gwarantują wszystkim obywatelom dostarczenie przez państwo podstawowego wykształcenia, a najzdolniejszym — środków do dalszego kształcenia się.

Ta troska państwa o wykształcenie szerokich mas i wydobywanie drzemiących talentów zmusiła do szukania nowych form organizacyjnych. Przedewszystkiem trzeba było otworzyć wszystkie drogi dla wszystkich. Każdy musi mieć swobodę w wyborze własnej drogi, najodpowiedniejszej dla niego ze względu na uzdolnienie. Nie mogą decydować żadne inne względy.

Państwo ma obowiązek wesprzeć swą pomocą tych, którym stają na drodze jedynie właściwej jakieś przeszkody; musi pomóc im w ich zwalczaniu. Dlatego państwo musi wziąć pod swą władzę wszystkie drogi kształcenia i ukształtować je tak, aby obywatele mogli po nich kroczyć z największym pożytkiem. Stąd wynika w konsekwencji prostej postulat jednolitości systemu. System szkolny musi być jednolity, bez przerw, a pomiędzy jego różnorodnemi drogami, których istnienie jest uwarunkowane względami na różne uzdolnienia uczniów, muszą istnieć łatwe i proste przejścia. Najważniejszy jednak pozostanie punkt wyjścia. Musi być jeden dla wszystkich. Tym punktem wyjścia jest szkoła powszechna. Przez nią wszyscy mają przejść i w niej zdobyć te fundamentalne wiadomości, umiejętności i nastawienia, które będą potrzebne w przyszłym życiu społecznem. Odstąpić od zasady powszechności bezwzględnej można tylko w stosunku do dzieci anormalnych lub

spóźnionych w rozwoju. I ich droga szkolna powinna jednak prowadzić przez wspólną podbudowę systemu. Dopiero szkoła podstawowa przekazuje je właściwszej szkole specjalnej.

W nowoczesnych systemach wspólna podbudowa systemu szkolnego, spełniająca wszystkie tu wymienione zadania, otrzymała nazwę szkoły podstawowej. *Szkoła podstawowa jest to więc ta wspólna podbudowa systemu szkolnego, przez którą przechodzą zasadniczo wszyscy przyszli obywatele, w której zdobywają potrzebne im do udziału w życiu społecznym podstawowe wiadomości, umiejętności, nastawienia i nawyki, i przez którą prowadzi droga do wyższych szczebli systemu szkolnego.*

Dla spełnienia tych zadań szkoła musi być powszechna i obowiązkowa, a w pewnej mierze także przymusowa. Taką też jest w tych państwach, gdzie oświata powszechna została zrealizowana. W wielu krajach jest dopiero w stadium tworzenia się.

Austria należy do tych krajów, w których powszechna oświata ludowa ma już swoją tradycję. Dlatego rozwój szkoły podstawowej miał tu charakter nie organizacyjny, ale głębszy. Tu już nie o realizację haseł powszechności chodziło, lecz o ducha.

To też szkoła austriacka stała się ostatnio jakby wzorem swego rodzaju. W niej bowiem zaczął się realizować nowy ideał szkoły podstawowej. Jest to bezwątpienia zasługą ostatnich lat, ale i ubiegłe wieki położyły tu swe wysiłki. Dlatego musimy zacząć od historii szkoły ludowej w Austrii, jeśli chcemy zrozumieć dzisiejszą szkołę podstawową.

ROZWÓJ SZKOŁY LUDOWEJ W AUSTRII.

Austriacka szkoła dla ludu sięga swemi początkami wieku XIII. Początkowo istniejące szkoły klasztorne dla kleru rozwinęły się stopniowo w parafjalne, a z tych powstały zko-

gminne i miejskie jako zakłady wychowawcze ludności świeckiej. Coprawda były one początkowo w zupełnej zależności od kleru, ale w miarę pogłębienia się konfliktów pomiędzy gminą a plebanem coraz bardziej się usamodzielniały.

Jak wszędzie, gmina opłacała i tu własnego nauczyciela, oczywiście duchownego, a przełożonym był tak samo duchowny scholastyk. Początkowo szkoły takie powstawały głównie po miastach, później, od XIV wieku, także po wsiach.

Nauczanie dziewcząt znajdowało się w rękach benedyktynek lub innych zakonów żeńskich, ale od r. 1400 istniały już i miejskie szkoły dla dziewcząt. Stan ich jednak był opłakany. Odżyły one dopiero w czasie pochodu reformacji. Dla ludu tworzono wtedy szkoły elementarne, a dla młodzieży szlacheckiej szkoły pańskie (Landschaftsschulen).

Potem współzawodnictwo obozów katolickiego i protestanckiego przyniosło na polu szkolnictwa liczne zmiany na lepsze. Podnoszące się bowiem pod wpływem „reformacji” szkolnictwo protestanckie pobudziło i katolicką „kontreformację” do większej troski o wychowanie ludu¹⁾. Kardynale jednak zmiany na polu szkolnictwa dla ludu zaszły w wieku XVIII za rządów Marji Teresy. 6.XII.1774 otrzymała Austria pierwszą ustawę szkolną p. t.: „Ogólny porządek szkolny dla niemieckich szkół realnych, głównych i trywialnych w całym cesarsko-królewskim dziedzictwie”. Według tej ustawy stolica każdego kraju miała posiadać czteroklasową szkołę realną, większe miasta — trzyklasową szkołę główną, a każda parafia — szkołę trywialną. Równocześnie ustanowiono obowiązek szkolny dla dzieci od 6 do 12 roku życia. Wykonanie ustawy poruczono nadzorowi szkolnemu. Był nim w pierwszym rzędzie pleban, który sprawował nadzór nad parafią.

¹⁾ J. Kober, *Das Oesterreichische Schulwesen der Gegenwart*, str. 18 (rozporządzenie dla plebanów).

Nad okręgiem miał nadzór „przełożony nad kolegiatą”. Wyższymi władzami nadzorczymi były: 1) urząd okręgowy, 2) komisja szkolna (kraju koronnego), 3) generalny dyrektor szkolny (był nim Ignacy Felbiger) i 4) dworska komisja studjów.

Ustawa ta w krótkim czasie zaczęła się realizować. Znalazła oddźwięk w krajach monarchji, o czym świadczy wzrost liczby uczniów na Morawach z 10.000 w r. 1775 do 224.471 w r. 1824. Z tem łączyła się też reforma podręczników szkolnych. Poza tem Marja Teresa uniezależniła szkołę od duchowieństwa i uczyniła z niej instytucję państwową — „politicum”. Organizacja ta uległa jeszcze pewnym zmianom po śmierci twórczyni, ale pozostała zrębem dla dalszej budowy.

Przed początkiem nowego wieku zebrano prace komisji rewizyjnej studjów i przedstawiono Radzie Konferencyjnej. Wynikiem tych prac był nowy *Program dla szkół niemieckich z 1804 r. wraz z dodatkiem p. t. Polityczna organizacja niemieckich szkół w cesarskich oraz cesarsko-królewskich niemieckich krajach dziedzicznych*. Była to druga ustawa szkolna, która już pozostała niezmienną do r. 1869.

Zniesiony został świecki nadzór szkolny, znikli okręgowi komisarze, programy otrzymały wybitne piętno arystokratycznej ciasnoty klasowych interesów. Natomiast polepszenia doznała dziedzina kształcenia nauczycieli i obowiązku szkolnego. Czas kształcenia nauczycieli przedłużono z jednego roku na dwa lata, a obowiązek szkolny przedłużono o sześć lat szkoły niedzielnej. Poza tem w r. 1851 wprowadzono urzędowe zebrania szkolne. Gruntowna zmiana nastąpiła w 1869 r., kiedy to uchwalono zasadniczą także dla dzisiejszej szkoły ustawę szkolną. Przygotowały ją zmienione warunki polityczne (Ustawa Grudniowa z 1867 r.). Nie bez wpływu były również zmienione stosunki Kościoła i państwa, a także ogromne zainteresowanie społeczeństwa dla szkoły.

Ustawa ta przyniosła (w § 1) bardzo obszernie pomyslane zadania szkoły powszechnej, *która ma wychowywać dzieci obyczajowo-religijnie, rozwijać ich dyspozycje umysłowe, wyposażać je w wiadomości i umiejętności, potrzebne w dalszem życiu, oraz stworzyć podstawy dla wykształcenia wartościowych ludzi i członków społeczeństwa.*

Dobre skutki tej ustawy widać już było po dziesięciu latach, gdy według nowych przepisów organizacyjnych zakładać zaczęto coraz to więcej szkół. Powszechnie panowało zadowolenie z ustawy mimo niektórych wstecznych nowel, jak nowela z 1883 r., zezwalająca na skrócenie obowiązkowego w okręgach górskich do dwunastego tylko roku życia zamiast poprzednio obowiązującego czternastego. Okres między r. 1900 a 1918 był czasem regulowania i utrwalania stosunków stworzonych przez ustawę. W 1905 r. ustalono definitywnie przepisy szkolne oraz wydano ustawę o opiece nad młodzieżą. Stan ogólny powszechnie określono jako dobry.

Istotnie był on zadowalający pod względem formalnym. Obowiązek szkolny był w bardzo wysokim stopniu zrealizowany. Zręby organizacyjne były utrwalone. Maszyna oświaty działała sprawnie. Ale tylko maszyna. Ukazujące się i powstające w tym czasie fachowe pisma pedagogiczne rozbudziły jednak wymagania i podniosły je na wyższy poziom. Niezadowolenie z ducha szkoły rosło. Najpierw w szeregach pedagogicznych, potem w szerokich masach i partjach politycznych. Ale w centralnych urzędach, powołanych do prowadzenia pracy oświatowej, zadowalano się stanem faktycznym. Zasiadali tam po największej części prawnicy, a stan formalny był dobry, wykonanie rozporządzeń i okólników nie budziło w nich troski.

Tymczasem rosło niezadowolenie mas w miarę jak oświata ogarniała coraz szersze rzesze. Lud garnął się do

szkoły, szukał wiedzy. A w szkole jej nie znajdował. Poziom naukowy szkoły powszechnej był bardzo niski, a dostęp do szkoły średniej nadzwyczaj utrudniony, gdyż między szkołą powszechną a średnią nie było żadnej łączności. W Austrii istniały jakoby dwa systemy szkolne: jeden dla ludu, drugi dla biurokracji i bogatego mieszczaństwa. Świadczą o tem liczby¹⁾: na tysiąc dzieci wstępujących do szkół kończyło: 1) szkołę powszechną — 927; 2) szkołę średnią — 73 (w tem gimnazjum tylko 25).

Poza tem duch panujący w szkole zniechęcał do reszty. Atmosfera, którą rozciągała biurokratyczna władza, była ciężka; zniechęcała się młodzież kształcąca się i co gorsze zniechęcenie to pozostało na całe życie. A nauczyciele, na których się skierowywało największe odium, nie byli najbardziej winni. Stan ich samych był nielepszy. Wykształcenie dość szczupłe i powierzchowne, sytuacja ekonomiczna zła, a stanowisko służbowe i socjalne opłakane. Wszechwładny duch biurokratyczny wtłoczył w dodatku wszystko w ciasne ramy szablonu i formuł, spowił szkołę ciasnym pierścieniem, w ucisku którego nie mogło być mowy o rozkwicie.

Dlatego też zapał ludu powoli gasł, a rosło niezadowolenie, tem bardziej, że szkoła była zaprzeczeniem idei demokratycznej, którą głoszone teraz powszechnie. Ostatnie lata przed wojną płynęły już pod znakiem walki prowadzonej pod egidą partyj politycznych. Jedną z ofiar tych walk był zredukowany nauczyciel ludowy, socjal-demokrata Otto Gloeckel.

Walki zaostrzały się w miarę tego, jak pogorszenie warunków w czasie wojny pogłębiało zło. Ale był to już okres największego zła, po którym nastąpił okres poprawy. Zrządzienie Nemezis dziejowej wysunęło dla spełnienia wyroku

¹⁾ „Schulreform”, r. 1922: Lehmann, *Deutschoesterreich bei Aufbau und Abbau*. Str. 265 i nast.

sprawiedliwości właśnie Ottona Gloeckla. Chwila objęcia przez niego urzędowania w ministerstwie oświaty jest momentem zwrotnym, od którego zaczyna się nowa budowa. Pierwszym jej szczeblem była szkoła podstawowa.

POWSTANIE SZKOŁY PODSTAWOWEJ.

W tworzeniu nowej szkoły podstawowej brało udział wiele czynników. Przedewszystkiem te, które wysunęła rewolucja, a potem te wszystkie, które były wynikiem ewolucji myśli pedagogicznej i tradycji.

Rewolucja, która przyniosła ustrój demokratyczno-republikański, jednym zamachem zadecydowała o zwycięstwie formalnem pewnego poglądu filozoficzno-socjologicznego, który ma decydujący wpływ na powstanie systemów organizacyjnych. Bo „wkońcu wszystko się redukuje do tego, czy poza wszelkimi różnicami religijnymi i politycznymi przyjmujemy pogląd pesymistyczny, że naród jako całość nie jest zdolny ani powołany do stanowienia o własnym rozwoju i losie, a tylko mniejszości przyznamy tę misję, czy też, idąc za zdrowym poglądem optymistycznym, będziemy wierzyć w podniesienie się kulturalne i socjalno-etyczne większości narodu. Jest pewne, że z pyszałkowatego pesymizmu nie może przyjść podniesienie siły, że na mniejszości nie może być budowana przyszłość narodu. Tylko optymizm, który wszystkich członków narodu obejmuje swoją miłością i buduje na całości narodu, może znów z nieszczęścia i poniżenia podnieść naród do wielkości i szczęścia”¹⁾).

Rewolucja przyniosła oficjalne zwycięstwo pogładowi optymistycznemu. Austria została republiką demokratyczną,

¹⁾ „Schulreform”, r. 1922: Lehmann, *Deutschösterreich bei Aufbau und Abbau*. Str. 265 i nast. Cyt. z „Volkserziehung” z dn. 1.IV. 1921 r.

a w jej konstytucji znalazły wyraz wszystkie zasadnicze idee demokratyczne.

Ale do zwycięstwa faktycznego jeszcze stąd droga daleka. Prowadzi ona przedewszystkiem przez szkołę. Od niej zależy, czy przyszli obywatele będą dość wykształceni, aby wykonać samodzielnie, bez zdania się ślepo na rozum innych, swoje uprawnienia, czy też przyczyni się ona do podziału społeczeństwa na warstwę uprzywilejowaną i pokrzywdzoną. Ogromnie więc ważne jest stanowisko w tej sprawie szkoły podstawowej, która jest pierwszym etapem na drodze szkolnej.

Szkoła stanęła na gruncie zapewnienia wszystkim tych samych szans na drogę życia¹⁾. Wszystko zależało teraz od tradycji i postępowania szkoły. O tradycji pomyślano; przeszkód nie postawiła ona, gdyż pierwsze cztery lata nauczania stanowiły w istocie już od blisko pół wieku szkołę powszechną. Choć w Austrii niema przymusu szkolnego i jednolitości nie posunięto do tego stopnia, aby znieść wszelkie szkoły prywatne, z natury rzeczy odmienne, to jednak tradycja oddawania dzieci na pierwsze cztery lata do szkoły powszechnej była tak silna, a liczba pobierających naukę w domu lub szkole prywatnej tak znikoma²⁾, że szkoła podstawowa może być uważana za jedyną podbudowę systemu szkolnego. Całą pracę natomiast należało ześrodkować na przebudowie wewnętrznej szkoły, aby w niej zapanał duch, umożliwiający spełnienie jej zadań. Pracę tę podjął wydział reform, powołany do życia przez Ottona Gloeckla.

Wydział reform, w którym zasiadali wybitni znawcy szkoły i zagadnień, zabrał się pod sprężystą ręką Wiktora

¹⁾ Por. dopisek na str. 27.

²⁾ „Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien” za rok 1929/30, str. 21 — *Statistik*.

Fadrusa do swego dzieła. Zaczął od ogłoszenia zasad kierowniczych p. n. „Leitsätze”, które obejmowały prócz dziedziny organizacyjnej samą też dziedzinę wewnętrzną pracy szkolnej. Dla zapoznania z temi zagadnieniami szerokiego ogółu czynnego nauczycielstwa ogłoszono je w piśmie urzędowym „Volkserziehung”, które podzielono na część urzędową i pedagogiczną.

Teraz trzeba było wprowadzić te zasady w życie szkolne. Można to było uczynić, jak dawniej, zwykłym okólnikiem. Ale toby właśnie ducha nie zmieniło. Tak głębokiej zmiany, jaką proponował wydział reform, nie można wprowadzać rozporządzeniem. Musi ona zdobyć sobie najpierw prawo obywatelstwa w izbie szkolnej, a dopiero po wytrzymaniu próby życiowej może być usankcjonowana rozporządzeniem. Tą drogą poszedł też Gloeckel.

Po opracowaniu i ogłoszeniu w „Volkserziehung” z 1919 r. zasad kierowniczych nowej szkoły odwołano się do nauczycielstwa, aby samo podjęło próbę według nowych zasad. Wśród nauczycielstwa nie brakło osób niezadowolonych z dawnej szkoły. Dlatego też chętnych do podjęcia pracy próbnej było wielu. Objawiło się to w licznych napływie zgłoszeń na kurs wakacyjny, zorganizowany w celu przygotowania nauczycieli do zadań, których wymagała od nich praca w klasach doświadczalnych.

Okólnik ¹⁾ ministra Gloeckla z dn. 4.VI. 1919 r. polecał „wypróbowanie tych metod nauczania, które mają na celu większą samodzielność uczniów, aby przez osiągnięte w ten sposób doświadczenie przygotować możliwie pewną podstawę do decydującej reformy”. W szerszym zakresie przewidywał „pobudzenie chęci do współdziałania w rozwiązaniu wielu zagadnień przekształcenia szkolnictwa”. Chciano więc

¹⁾ Th. Steiskal, *Pädagogische Versuchsarbeit in Oesterreich*. Str. 9 i nast.

mieć nie tylko wiernego wykonawcę rozporządzenia ministerjalnego, ale świadomego współpracownika. Ducha nowej szkoły miało stworzyć nauczycielstwo. Do tego zmierzało powołanie do życia izb nauczycielskich¹⁾.

Powołano je też bardzo rychło, bo w lutym 1920 r. Dnia 1.II. 1920 r. Otto Gloeckel otwierał Izbę nauczycielską, świadomy tego, że „to jest historyczna godzina”.

W mowie swej²⁾ stwierdził, że „panowanie biurokracji się skończyło”, że „ministerstwo chce się stać punktem centralnym wszelkich reformatorskich dążeń szkolnych”, lecz nie w ten sposób, aby wszelka reforma była tworzona przy zielonym stole. „Izby nauczycielskie są powołane do wystąpienia tu z ratunkiem, pomocą i przestrogą...”, „nauczycielstwo ma wnieść ducha”.

A tymczasem szła praca w 156 klasach doświadczalnych w Wiedniu i 97 klasach w innych krajach republiki. Po roku próby ogłoszono w „Volkserziehung” projekt nowego programu (1.IV. 1920 r.) i poddano go dyskusjom Izb nauczycielskich. Projekt był wynikiem doświadczeń, poczynionych w ciągu roku szkolnego 1919/20 i został opracowany przez przedstawicieli nauczycielskich wspólnot pracy (Lehrerarbeitsgemeinschaften). Sąd nauczycielstwa, biorącego udział w publicznych dyskusjach nad „nowym programem” w izbach nauczycielskich, był pomyślny. Na żądanie nauczycielstwa uzupełniono pierwszy projekt licznymi wyjaśnieniami co do wykonania, przez co objętość została

¹⁾ Izby nauczycielskie były nieoficjalnym ciałem doradczym władz szkolnych. Z początku miała być tylko jedna izba, jednocząca wszystkich; potem utworzone zostały jednak dwie: jedna — nauczycieli szkół powszechnych, druga — nauczycieli szkół średnich i wyższych.

²⁾ „Schulreform”, r. 1929: Fadrus, *10 Jahre Schulreform und Schulpolitik in Oesterreich*. Str. 193 i nast.

powiększona prawie trzykrotnie. Z tą chwilą zaistniała nowa szkoła, która przyjęła nazwę *podstawowej*.

Teraz trzeba było rozpocząć pracę nad utrwaleniem jej charakteru i bytu. Wyszła ona już bowiem z ram eksperymentu na ograniczonym terenie kilkuset klas i weszła na drogę gigantycznego, nieznanego w dziejach eksperymentu pedagogicznego, obejmującego całość szkolnictwa. Bo już teraz nie chodziło tylko o szkołę podstawową. Gdy 13 sierpnia 1920 r. wyszło rozporządzenie o próbnym przeprowadzeniu reformy w organicznym rozwoju od dołu do góry, stało się jasne, że granicą eksperymentu nie będzie czwarty rok nauczania, że reforma sięgnie dalej.

Narazie jednak rozpoczęła się w szkole podstawowej. Przez cztery lata czekano na wyniki. W roku szkolnym 1920/21 wprowadzono nowy program, metody i zasady do klasy pierwszej, w roku szkolnym 1924/25 wyszli pierwsi uczniowie kształceni w nowej szkole. Wyniki były tak wspańiałe, że najzagorzalsi przeciwnicy reform nie mogli ich negować; powszechnie uznano dodatnie strony nowego programu i nowych metod. Kampania szkolna z tego okresu nie groziła niczem szkole podstawowej, przeciwnie — przyniosła jej wielu nowych zwolenników i zmniejszenie liczby przeciwników.

W następnych czterech latach utrwaliły się stosunki, a szkoła podstawowa pogłębiła swój charakter, stała się już pewną skończoną całością, choć zachodziły w niej ciągle jakieś zmiany. Była przecież żywym organizmem i jako taki musiała się zmieniać. Ale to, co w niej było istotne, charakterystyczne, zostało utrwalone — jej zasady dydaktyczne i wychowawcze były jej stałymi filarami.

ZASADY DYDAKTYCZNE SZKOŁY PODSTAWOWEJ.

Dla austriackiej szkoły podstawowej nie były charakterystyczne normy organizacyjnej ani stosunek jej do całości systemu szkolnego, ale jej działalność dydaktyczna i wychowawcza, opierająca się na nowych zasadach: 1) pracy, 2) koncentracji i 3) regionalizmu.

Te trzy zasady wypisała sobie austriacka szkoła podstawowa na swoim sztandarze i pod tym sztandarem rozpoczęła pracę w roku 1920, aż do zwycięstwa ostatecznego w 1926, kiedy zasady zostały przyjęte z małymi zmianami dla całej republiki. Bardzo szczegółowo zostały one omówione w słynnych „Leitsätze” z roku 1920. Znajdujemy tam następujące wyjaśnienia ¹⁾:

„Nauczanie w szkole podstawowej jest syntetyczne, to znaczy, że dobra kształcąca należy uczniom podawać, nie, jak dotychczas, podzielone według przedmiotów nauczania w poszczególnych, ściśle odgraniczonych godzinach, ale w ich naturalnym związku, aby mogli ich się dorobić...

Przejście z jednej dziedziny pracy do drugiej powinno się odbywać nie mechanicznie, według planu godzin czy dźwięku dzwonka, ale stosownie do konieczności rzeczowej i psychologicznej...

¹⁾ „Schulreform”, r. 1926: *Der Kampf um die oesterreichische Schulreform*. Str. 637 i nast.

W ramach nauczania syntetycznego nabiera także lepszego znaczenia i zasadniczy postulat metodyczny — zasada pracy...

Program nauczania wymaga, aby dobra kształcące zostały przyswojone samodzielnie przy udziale zmysłów, ręki i mowy. Przy podziale czasu tygodniowego na poszczególne przedmioty musi być zachowany celowy stosunek, przyczem każdorazowo musi być w pełni uwzględniona konieczność wystarczających ćwiczeń (przedewszystkiem czytanie, pisanie, rachowanie, ćwiczenie ruchów i chwytów ręki i t. p.).

W uznaniu zasady, że ćwiczenie sił ducha i ciała jest bardziej wartościowe, aniżeli nagromadzenie wiadomości, zostaje ograniczony do koniecznego minimum wymiar pamięciowego materiału nauczania. Ten ostatni jednak, gdy istnieje, musi być zamieniony w trwałą własność przez ciągłe ćwiczenia, wychodzące z różnych punktów widzenia...

Opracowanie materiału nauczania wymaga jego ugrupowania według dziedzin rzeczowych, które wzięto z otoczenia dziecka... Z nauki o kraju ojczystym i życiu powinno wyrosnąć wszystko to, co stałe dotychczas było dzielone na poszczególne przedmioty nauczania... Nauka o kraju ojczystym i życiu jest punktem centralnym nauki szkoły podstawowej. Nauka ta obejmuje elementy obyczajowe, społeczne, geograficzne, historyczne, przyrodnicze i estetyczne, związane w jedną całość... Nauczanie wychodzi od obserwacji i omówienia codziennego życia w izbie mieszkalnej, warsztacie pracy i gospodarstwie, wciąga obyczajowe, społeczne, przyrodnicze oraz historyczne zjawiska życia swojskiego i opracowuje je przy pomocy pracy ręcznej, liczby i języka...".

Powyższe słowa określają w całości zasady dydaktyczne, na których buduje swą działalność szkoła podstawowa.

Centralnym jej filarem jest, jak widać, zasada pracy. Szkoła podstawowa jest przedewszystkiem szkołą pracy w najszerszym pojęciu. Jako taka kształtowała się od pierwszej chwili.

Nie chodzi bowiem tylko o to, aby praca ręczna zyskała należyte miejsce wśród innych przedmiotów szkolnych, nawet nie o to, aby ręka została uznana za środek ekspresji równorzędny z mową; lecz aby tą zasadą była przepojona cała działalność szkoły, aby szkoła stała się miejscem urabiania przyszłej osobowości ucznia drogą samodzielnej pracy. *Praca jako zasada jest więc nie przedmiotem jednym z wielu, ale wskaźnikiem kierunkowym.* Poprzez samodzielną pracę uczeń urabia własną osobowość i przygotowuje się do życia w społeczeństwie kulturalnym. Szkoła pośredniczy w tym procesie wzrastania ucznia, wrastania w społeczeństwo kulturalne i dorabiania się dóbr kulturalnych.

Aby ten cel osiągnąć, szkoła musi kierować się z jednej strony względem na ucznia, a z drugiej względem na dobra kulturalne społeczeństwa.

Wzgląd na ucznia wymaga, aby mu nie były narzucone te dobra ani te drogi, które mu nie odpowiadają; wzgląd na potrzeby kulturalne społeczeństwa wymaga, aby były realizowane w uczniu te z pośród nich, które przedstawiają w danym społeczeństwie największą wartość i są najwyżżej cenione. Szkole, jako pośredniczce, przypada w udziale z jednej strony przygotowanie ucznia do dorabiania się dóbr, a z drugiej podawanie dóbr w ten sposób, aby się ich mógł dorobić młody kandydat na członka społeczeństwa.

W praktyce szkoły podstawowej spotykamy się tu z obrazami i zagadnieniami z zakresu życia społeczeństwa rodzimego w postaci nauki o kraju ojczystym i życiu; wycinki te są przygotowane według zasady regionalnej. Nauka o kraju ojczystym i życiu jest tu wprowadzona jako substrat dóbr

kulturalnych; zasada regionalizmu jest spełnieniem postulatu pajdocentrycznego: dziecko — punktem wyjścia.

Czem są te wycinki, które mają być substratem dóbr kulturalnych i na których ma się urabiać osobowość kandydata na członka społeczeństwa? Czy to czasem nie nauka o rzeczach, która obok roli czynnika pogładowości ma tu odegrać nową rolę przygotowania ucznia do życia w społeczeństwie? Nie, nie o to chodzi. Właśnie nie należy mieszać tych dwóch spraw: nauki o rzeczach i nauki o życiu. Pierwsza, która oddawna już sobie zdobyła prawa obywatelskie w szkole, miała pomóc uczniowi przejść od konkretnego do abstraktu. Jej znaczenie jako metody, nota bene bardzo wielkie, kończyło się właśnie tam, gdzie kończyła się kwestja metody. Z punktu widzenia *wykształcenia* jej znaczenie było minimalne.

Nauka o rzeczach nie wiązała ze sobą zagadnień w jedną całość; stanowiły one urywki, oderwane od naturalnego podłoża. Kształtujące w niej były nie fakty życiowe i same rzeczy, lecz zjawiska, które się w tych faktach i rzeczach uwypuklały.

Zupełnie inaczej rzecz się ma z dziedzinami życia, które występują w nauce o kraju ojczystym i życiu.

W nauce, opartej na „dziedzinach życia”, rzecz każda stoi w centrum tworzenia i czynu, w otoczeniu naturalnym. Związek rzeczy omawianych z rzeczywistością, stojącą w centrum zainteresowania ucznia, jest widoczny bez żadnych wstępów i sztucznych nici wodzących. Zainteresowanie dziecka nie jest kierowane na samo tylko *zjawisko* rzeczowe, albowiem *sama rzecz* występuje tu jako środek pewnej czynności czy sytuacji, która sama przez się posiada wartość¹⁾.

¹⁾ Por. „Schulreform” r. 1925: K. Linke, *Über den Gesamtunterricht*, str. 46 i nast. oraz „Schulreform” r. 1927: K. Linke —

Przejdźmy teraz do zasady pajdocentrycznej. Zgodzić się przedewszystkiem musimy, że „dziedziny życia” nie mogą uchodzić w żaden sposób za obce duchowej strukturze dziecka. Wrastanie w życie otoczenia jest przecież istotą samego faktu wzrastania. Dorabianie się wartości i dóbr, kształtujących życie otoczenia, nie może być uważane za dorabianie się dóbr i wartości obcych. Każdy człowiek rodzi się jako istota uzdolniona do życia. Wartości więc, które w życiu danego środowiska grają rolę decydującą, nie mogą być obce nikomu, kto w tem środowisku przebywa. Dlatego to właśnie nauka o ojczyźnie i życiu lub lepiej, o środowisku rodzimem i jego życiu jest najlepszym podłożem dla dóbr kształcących.

Poza tem taki właśnie wyciąg da się najlepiej ustopniować według poziomów rozwoju umysłowego ucznia. Będzie tu miarodajne samorzutne zainteresowanie dziecka, które, wychodząc z kręgu rodzinnego, stopniowo obejmuje coraz to szersze horyzonty. Stopniowo rozszerza się jego widnokrąg aż do rozmiarów wszechświata.

Grundsätzliches zum Gesamtunterricht, str. 103 i nast., str. 166 i nast.; specjalnie zob. cytowany tam urywek z „Volkserziehung” r. 1920: „Niektóre przykłady mogą rzecz wyjaśnić. Gdy chodzi o pojęcie liczb parzystych i nieparzystych według „dziedzin rzeczy”, wprowadza się do nauki odosobnione domy naszych miast; po odpowiednim wstępie następuje samo zagadnienie liczb. W „dziedzinach życia” wyprowadza się listonosza przy pracy (roznoszenie listów). Obserwowanie numerów domów staje się rzeczą zrozumiałą samo przez się... Zainteresowanie dziecka zostaje skierowane nie na odosobnioną rzecz, lecz na rzecz w centrum działania”. Różnice tych dwóch punktów widzenia wyjaśniają się najlepiej pod kątem wykształcenia. W pierwszym wypadku domy po jednej i drugiej stronie ulicy służą nam jako uzmysłowienie szeregu liczb parzystych i nieparzystych. W drugim natomiast przypadku są one punktem wyjścia dla zagadnień, które mają ucznia zorjentować w układzie ulic w mieście. Sprawa liczb parzystych jest tu sprawą wtórną, choć jako dydaktyczny cel w matematyce pozostaje sprawą naczelną.

Zadaniem szkoły podstawowej jest tylko wprowadzenie uczniów w życie ojczyzny, a więc widnokrąg winien się tu rozszerzyć do rozmiarów własnego kraju rodzinnego. Dalsze powiększanie horyzontu ucznia przypada na późniejsze jego kształcenie w szkole oraz w życiu zawodowym.

Tej przebudowie samego materiału kształcącego towarzyszy, jak widzieliśmy, od strony metody przejście do szkoły pracy. Obecnie wypada omówić jeszcze zasadę organizacyjną pracy szkolnej: koncentrację.

Za koncentracją przemawiają argumenty natury psychologicznej, ale i te ostatnie pogłębiły się w oparciu o naukę o kraju ojczystym i życiu. Względy psychologiczne wymagają, aby zagadnienie, mające być opracowane, było najpierw wszechstronnie poznane. Warunkiem dobrego poznania jest przede wszystkim zainteresowanie. Ale i czas dany do pracy nie jest bez znaczenia. Jeśli się chce, aby rozwiązanie było wszechstronne i głębokie, trzeba dać na to uczniowi czas wystarczający. Ten warunek został osiągnięty przez zniesienie sztywnego planu godzin lekcyjnych.

Ale to jeszcze niewszystko. W szkole podstawowej zasada koncentracji jest głębiej pomyślana. Nie chodzi już nawet o to, że przedmioty nauczania obracają się dokoła wspólnego zagadnienia, ale przede wszystkim o to, że cała praca w sensie najgłębszym ma się obracać dokoła jednego kompleksu przeżyć, które stanowią całość. Na jedno zagadnienie, na koncentrację, że tak powiem, składa się rzeczowy materiał, który niekoniecznie stanowi całość czy jedność z punktu widzenia geograficznego, lecz który stanowi całość psychologiczną.

Karol Linke mówi o tem w następujących słowach ¹⁾: „Nasza koncentracja w szkole podstawowej ma za zadanie

¹⁾ „Schulreform”, r. 1930: Friedmann, *Die Durchführung der Konzentration in Oesterreich*. Str. 90 (przyczone przez Linke).

podać dzieciom zbliska życie przyrody i człowieka w ojczyźnie, w miarę jak to odpowiada temu wiekowi, w naturalnym związku... Nauczanie syntetyczne zużywa w tym celu fragmenty z życia ojczyzny, które dają żywy jej obraz zarówno pod względem rzeczowym, jak ze względu na swoją treść obyczajową i wychowawczą... Na tej drodze wprowadza się w naturalnym związku to, co się potem będzie dzieliło w nauczaniu według przedmiotów. Co się przy takim postępowaniu zdobyło, zostaje potem przedstawione przez język, formę i barwę, przez liczbę i t. d. Dalsze nauczanie szuka tylko dróg naturalnych w każdej dziedzinie przedstawień”.

Jest to bezwątpienia nowe ujęcie koncentracji ¹⁾, o wiele głębsze niż dotychczasowe. Materiał nauczania nie jest sztuczną całością, splecioną z materiału poszczególnych przedmiotów drogą jakiegoś zabiegu. W nauczaniu syntetycznem nauczyciel nie zlepił ad hoc materiału różnych przedmiotów, aby go przedstawić dzieciom jako całość w wymyślonem opowiadaniu, lecz przez wprowadzenie życia samego daje on dziecku nie tylko materiał kształcący, jak wykazałem, interesujący, ale opiera pracę szkolną na całościach, których dostarcza bezpośrednio życie. To jest głęboki sens austriackiego nauczania syntetycznego, wyrastającego z nauki o kraju ojczystym i życiu. Okazuje się przytem jeszcze raz, jak szczęśliwie wybrano naukę o ojczyźnie i życiu za podstawę całego nauczania.

Jeżeli jest zrozumiałe samo przez się całościowe ujmowanie obrazu życiowego, który jest podstawą syntetycznego nauczania, to pozostała jeszcze kwestja zachowania koncentracyjnego punktu widzenia przy przewartościowaniu materiału naukowego.

¹⁾ Co do innych znaczeń terminu *koncentracja* zobacz *Zasady nauczania* B. Nawroczyńskiego, str. 391 i nast.

Pozytywne rozwiązanie tej kwestji zostało także ułatwione dzięki przyjęciu nauki o kraju ojczystym i życiu za ośnowę. Poza tem rozstrzygnięcie na korzyść syntetycznego punktu widzenia przy przewartościowaniu zostało zdecydowane także ze względów psychologicznych, które zresztą wpłynęły wogóle na nauczanie syntetyczne. Wprowadzenie nauczania syntetycznego przy ujmowaniu podstawy nauczania, czyli „realjów”, to postulat pedagogiczny, który wypłynął razem z rozwojem teorii postaci. Zatrzymanie zaś syntetycznego punktu widzenia przy przewartościowaniu materiału, czyli „formaljach”, opiera się ponadto na psychologicznem prawie „wprawy i przesytu”. Podobnie bowiem jak uczucia stają się dopiero pełne wtedy, kiedy przeżycie trwa pewien czas minimalny, potrzebny dla wprawy, a tracą na sile, gdy przechodzi czas maksymalny, po którym następuje przesyt, tak i w pracy szkolnej każda czynność staje się wartościowa wtedy tylko, kiedy dano dostateczny czas na jej wykonanie, nie tak jednak długi, aby nastąpił przesyt.

Stąd musi wyniknąć odrazu dostosowanie pracy i czasu jej trwania do każdorazowo występujących odmiennych warunków, a więc zniesienie wszelkiego sztywnego podziału zgóry. Dlatego też w szkole podstawowej nie mamy rozkładu godzin lekcyjnych, a praca odbywa się według dwupodziału: 1) wrażenie — nauka o kraju ojczystym i życiu oraz 2) wyrażenie przeżyć przez język, liczbę, kształt, barwę, ton i ruch. Jednostką jest w ten sposób dzień pracy, który z poprzedniami i następnymi łączy się w wyższą całość, obejmującą najpierw tydzień lub dwa tygodnie, dalej rok, a wreszcie cztery lata szkoły podstawowej.

NAUCZANIE W SZKOLE PODSTAWOWEJ.

Stworzenie jak najmądrzej pomyślanych nawet zasad dydaktycznych jeszcze nie oznacza stworzenia nowej szkoły. Od najpiękniejszych teoryj, wypracowanych bez zarzutu, do ich realizacji jest jeszcze długa i ciężka droga poprzez praktykę życia. To da się powiedzieć o każdej dziedzinie, stosuje się też, może w większej jeszcze mierze, do szkoły.

Stworzenie więc i wypracowanie zasad dydaktycznych dla szkoły podstawowej nie oznaczałoby też stworzenia nowej szkoły, gdyby równocześnie ze strony praktyki szkolnej nie wyrastały fakty, które są ucieleśnieniem tych zasad. Ten też moment, że *szkoła przyjęła zasady i zrealizowała je w swojej praktyce, jest najbardziej decydujący*. Dlatego należy tuż po omówieniu zasad kierowniczych pokazać ich zrealizowanie w szkolnej praktyce codziennej, tem bardziej, że zasady te są bardzo ogólne. Tylko na podstawie porównania treści zasad z ich zrealizowaniem w praktyce można urobić sobie obraz i sąd o nowej szkole podstawowej. Dlatego w tym rozdziale chcę dać obraz szkoły w jej codziennej pracy.

Zacznę od omówienia programu i metod pracy, a potem przejdę do omówienia codziennej pracy dydaktycznej (lekcje) i wychowawczej (stworzenie wspólnoty życia i pracy w klasie szkolnej).

A. Program szkoły podstawowej.

„Program, który umożliwia przeprowadzenie nauczania syntetycznego (w formie znanej w szkole podstawowej), nie jest programem dawnego stylu; ogranicza się on raczej do podawania celów wykształcenia oraz określenia celów naukowych; nie miesza się jednak do wyboru tematów; uważa to za zadanie, które musi być rozwiązane w każdej miejscowości i szkole zależnie od jej warunków”¹⁾.

Te słowa Karola Linkego doskonale charakteryzują program szkoły podstawowej. Nie są jednak wystarczające, by na ich podstawie mogło się urobić dokładne pojęcie o tym programie. Dlatego podam tu kilka uzupełnień i wyjaśnień.

Program, o którym mowa, jest programem ramowym. Oficjalne druki²⁾ mogą nas zorientować w tej sprawie najlepiej. Przeważnie są to około stu stronicowe broszurki, w których na pierwszych stronach są podane zarządzenia władz o wprowadzeniu programów w życie z powołaniem się na odpowiednie przepisy. Potem następują postanowienia zasadnicze, w których podaje się ogólne cele kształcenia szkolnego, a na zakończenie obowiązujące zasady dydaktyczne (zob. rozdział poprzedni!) z ich omówieniem.

Oto przykład:

Postanowienia zasadnicze.

„Programy mają:

1) służyć celom wychowawczym i dydaktycznym, sformułowanym w § 1 Ustawy Szkolnej;

¹⁾ „Schulreform”, r. 1925: Linke, *Über den Gesamtunterricht*. Str. 46 i nast.

²⁾ V.: *Lehrpläne für die Allgemeinen Volksschulen* (odbitka z „Die Schulreform in Oesterreich”) oraz *Lehrpläne für die Allgemeinen Volksschulen auf dem Lande* (wydanie urzędowe).

2) zapewnić takie nauczanie, któreby przez swoje metody i dobór dóbr dydaktycznych było zdolne uchwycić specyficzne właściwości dziecka;

3) rozwijać duchowe, etyczne i fizyczne siły dziecka;

4) doprowadzić do tego, by poprzez pierwsze zorientowanie się w otaczającym je świecie dzieci zdobyły pogląd na życie przyrody i człowieka, przyswoiły sobie najogólniejsze formy wyrażania się, porozumiewania i przedstawiania i pokierowały swoim postępowaniem (w duchu wychowania społecznego, państwowo-obywatelskiego, narodowego i obywatelowsko-religijnego) tak, aby z nich wyrosli w przyszłości dzielni ludzie o mocnych charakterach, którzy radośnie będą spełniać obowiązki i działać dla dobra społeczeństwa, narodu i ojczyzny.

W szczególności należy uwzględnić przy realizacji programu zasady: regionalizmu, nauczania syntetycznego i pracy..." oraz „zwrócić baczną uwagę na właściwości uczniów i stopień ich rozwoju”.

„Nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej musi być jako całość skierowane zarówno na ćwiczenie zmysłów, szkolenie uwagi i zdolności obserwacji, na rozwijanie pamięci, fantazji i myślenia, jak na rozbudzenie życia uczuciowego i wzmocnienie woli. Przytem powinna być zwrócona troskliwa uwaga na zdolności umysłowe i różnice indywidualne dzieci oraz na fakty, które są wynikiem procesów rozwoju..."¹⁾.

Za temi zasadami wyłożony jest ogólny program naukowy szkoły z podziałem na przedmioty. Rozdział ten nosi tytuł: „Ogólne cele nauczania i kształcenia”. Dla orjentacji

¹⁾ Dalszy ciąg ustępu jest poświęcony sprawie uwzględnienia różnic, jakie zachodzą w psychice i rozwoju chłopców i dziewcząt, oraz sprawie uzdolnień indywidualnych uczniów.

przypiszę ogólny program „Nauki o ojczyźnie i życiu” — Heimat und Lebenskunde — oraz program języka ojczystego i matematyki.

Nauka o ojczyźnie i życiu.

„Nauka o ojczyźnie wychodzi od najbliższego otoczenia dziecka, opracowuje coraz szersze „dziedziny” z zakresu bliższej i dalszej ojczyzny i kończy omówieniem całego kraju ojczystego. Nauczanie to ma następujące istotne cele dydaktyczne:

- 1) obserwację i zrozumienie zjawisk przyrody, życia społecznego i gospodarczego, dostępnych dzieciom danego wieku;
- 2) geograficzne opracowanie otoczenia dziecka;
- 3) budzenie zrozumienia dla historii przez nawiązanie do pamiątek historycznych (obrona kraju);
- 4) budzenie zamięłowania dla piękna przyrody (ochrona przyrody);
- 5) kształcenie uczuć patriotycznych miłości i ofiarności w służbie ojczyzny i narodu...”

Język ojczysty.

„Zadano sobie następujące cele:

- 1) wyrobienie pewności w poprawnym mówieniu, czytaniu i pisaniu;
- 2) kształcenie zdolności do wyrażania ustnie lub na piśmie własnych przeżyć i myśli;
- 3) ćwiczenie w rozumieniu czytanego i słyszanego oraz właściwem powtórzeniu;
- 4) szkolenie poczucia językowego z uwzględnieniem różnic pomiędzy gwarą i językiem literackim;

5) zapoczątkowanie zrozumienia dla wartości znaczeniowej i uczuciowej języka, dla zależności pomiędzy formą i treścią wyrażen oraz dla najprostszych faktów z zakresu nauki o wyrazach, zdaniu i słowotwórstwie;

6) wzbogacenie życia duchowego i uszlachetnienie języka przez literaturę piękną i ludową, dostępną dla młodzieży szkoły powszechnej.

W zakresie pisania postawiono następujące cele:

1) przyswojenie wyraźnego, płynnego i kształtnego pisma (niemieckiego i łacińskiego) z uwzględnieniem charakteru pisma poszczególnego ucznia;

2) wpojenie sensu dla łączenia liter w wyrazach, miarowego rozmieszczenia pisma i przestrzegania czystości i porządku we wszystkich rodzajach pisma...”

Arytmetyka z geometrią obejmują:

„1) przygotowanie do ujęcia świata otaczającego liczbowo i przestrzennie;

2) szkolenie sił umysłowych na prawach rządzących tworami geometrycznymi i liczbami;

3) nabycie wprawy w operacjach rachunkowych w zakresie czterech działań na liczbach całkowitych, ułamkach dziesiętnych i najczęściej spotykanych ułamkach zwyczajnych;

4) przyswojenie zasadniczych wiadomości z nauki geometrii;

5) kształcenie zdolności do zrozumienia i rozwiązywania prostych zadań rachunkowych, wysuwanych przez życie praktyczne”.

Ten program nauczania jest w następnym rozdziale rozłożony na poszczególne klasy (lata nauczania).

Każdy rok nauczania jest poświęcony omówieniu i opracowaniu innego jakby kręgu życiowego, który jako temat nauki o ojczyźnie i życiu leży u podstawy całej pracy klasy szkolnej. W pierwszym roku nauczania praca obraca się w najbliższym otoczeniu dziecka: dom, szkoła, rodzina i t. d. W drugim roku pozostaje ona w tym samym kręgu, ale się pogłębia.

W trzecim roku nauczania tematem zasadniczym jest miejscowość rodzinna jako ciaśniejsza ojczyzna, zaś w czwartym — kraj ojczysty jako szersza ojczyzna.

Materiał kształcący zawarty w tych kręgach życiowych jest materiałem nauczania poszczególnych klas. Cel do osiągnięcia — poznanie właściwego kręgu i przygotowanie się do życia w nim.

Wiadomości i umiejętności, potrzebne do osiągnięcia tego celu, podają poszczególne przedmioty nauczania każdego roku. W tym właśnie (trzecim) rozdziale Programów podany jest według przedmiotów materiał nauczania. Ale pomimo tego, że jest to już drugie szczegółowsze sformułowanie, nie mamy do czynienia wcale z programem sztywnym,

Program jest nadal ramowy.

Przykład najlepiej nas o tem przekona:

Pierwszy rok nauczania.

Nauka o ojczyźnie i życiu.

„Nauczanie nawiązuje do doświadczeń i przeżyć dzieci w rodzinie, domu, szkole oraz najbliższym otoczeniu, i zmierza do obserwacji przedmiotów i zjawisk z życia człowieka i przyrody. Dobrego materiału dydaktycznego dostarczyć mogą następujące dziedziny: dziecko przy pracy i zabawie, w domu rodzinnym, w szkole, w różnych porach dnia i roku; uroczystości i wypadki aktualne. Przytem dziecko zdobywa

sobie i ćwiczy się w różnych formach ekspresji słownej i obrazowej (opowiadanie, sprawozdanie, czytanie, pisanie, śpiew, rysunek, obrazek malarski, wycinanie, składanie, budowanie), a także uczy się ujmować rzeczy liczbowo i przestrzennie...”

Równie ogólnie są sformułowane programy nauczania z innych przedmiotów. Oczywiście, tam gdzie bez uszczerbku dla swobody nauczyciela i klasy w doborze materiału można podać dokładniejszy program (np. w matematyce), sformułowanie jest bardziej szczegółowe.

Właściwą treść nadaje programowi dopiero nauczyciel swoją twórczą pracą codzienną. Tej to właśnie pracy chce się zapewnić swobodę i w tym właśnie celu stworzono tylko ramy programowe. Jest to zgodne z duchem nowoczesnej pedagogiki, która uznaje za naczelne hasło działalności dydaktycznej „świeżość życiową”. Twórcom szkoły podstawowej też o to właśnie chodziło, aby „żywa terażniejszość zdobyła swoje uprawnienie w szkole”, bo „nie rzeczy same dla siebie, lecz ciepłe, stale szkołę otaczające życie musi nam być drogą”.

Żeby temu bezpośredniemu działaniu życia otworzyć wrota naościę, należy odrzucić wszelką pokusę, zmierzającą do ujęcia wszystkiego w raz określone kształty. Stąd to ogólne tylko sformułowanie celów dydaktycznych i to tem ogólniejsze, im dana dziedzina potrzebuje więcej swobody. Widać to wyraźnie przy porównywaniu programów języka i matematyki poszczególnych klas (lat nauczania).

Ta swoboda ma więc służyć dobrem interesom szkoły, której organem wykonawczym jest nauczycielstwo. Austriacka szkoła dążyła do tego, by nauczyciele stali się także, a nawet przede wszystkim twórcami. Do twórczej też pracy zostali oni powołani i w dziedzinie programów, gdyż dziełem komisji nauczycielskich był projekt szczegółowych „pla-

nów pracy", które wypełniają lukę, jaka istnieje pomiędzy programem ramowym (urzędowym) a codzienną pracą szkolną. Tym planom pracy należy też poświęcić trochę uwagi przy omawianiu działalności szkoły podstawowej.

Plany te ¹⁾ zostały opracowane przez przedstawicieli komisji nauczycielskich wspólnot pracy przy współudziale całego nauczycielstwa. Po praktycznem wypróbowaniu poddano je dyskusji, po której dopiero zostały przyjęte. Przyjęcie ich nie oznacza jednak, że stały się obowiązujące. Są nadal projektem, który podany jest nauczycielstwu do ewentualnego stosowania, o ile uzyska jego aprobatę. To wyraźnie jest podkreślone w przedmowie do pierwszego wydania, gdzie czytamy: „Aby ostatecznie usunąć wszelkie nieporozumienie, należy wciąż nanowo podkreślać, że te plany pracy nie powinny być naśladowane ani też nie powinny zabijać żywego nauczania. Powinny być tylko towarzyszami na drodze szkolnej, z początku dawać pobudkę, a wkońcu umożliwiać porównanie swoich wyników z zamierzeniami innych. Powinny stać na przeszkodzie wprowadzaniu bezwartościowego materiału, któryby mógł zahamować duchowy rozwój dziecka”.

Ostatnie zacytowane tu słowa nasuwają nam myśl o celu planów pracy. Jest on jasny. Gdy urzędowy program określa tylko ogólne ramy, cały ciężar dobierania materiału nauczania spada na każdego nauczyciela. Czyż nie ugnie się pod ciężarem nauczyciel, odosobniony częstokroć w swej pracy codziennej? Przecież wybór właściwego materiału, którym trzeba wypełnić ramy programu, jest pracą wielką i odpowiedzialną. Taka praca nie może być wykonana przez nauczyciela, zdanego na korzystanie z własnych tylko doświadczeń. Łatwo mogą ujść jego uwadze istotne momenty, a brak doświadczenia może go sprowadzić na manowce.

¹⁾ Tytuł oficjalny podano w Bibliografji pod Nr. 29.

Plany usiłują temu zapobiec. Przedstawiają one materiał szczegółowy z każdego przedmiotu nauczania, zgrupowany dokoła tematów pracy, przeznaczonych na jeden lub dwa tygodnie. Jako wytwór grupowy dają one gwarancję, że nie pomijają istotnych punktów i nie są przeładowane. Pominięcie jest niemożliwe, gdy rzecz jest przedmiotem uwagi wielu osób, a o przeładowaniu nie można mówić, gdyż plany były wypróbowane przez wielu nauczycieli, pracujących w klasach o różnorodnych warunkach.

W tych okolicznościach oddają one nauczycielowi wiele usług. Pozwalają mu opracować własny plan pracy, dostarczając cennego materiału szczegółowego do tego celu. Poza tem wskazują, co można osiągnąć z dziećmi w pracy szkolnej, stanowią wskazówkę, w jakim kierunku ma pójść praca szkolna, o jakie sprawy ma zahaczyć i na jakich zainteresowaniach się oprzeć. Wreszcie, podając dokładne wiadomości, uwalniają nauczyciela od mozolnej pracy szukania źródeł.

Wiemy dobrze, ile czasu zabiera nam często szukanie czytanki, ilustracji czy obrazka, któreby się przydały w danej chwili. Plany pracy zaoszczędzają tego nauczycielowi. Znajduje on bowiem w nich szczegółowe dane o tem. Może sobie pozwolić na dokonanie wyboru wśród bogatego, tam zgromadzonego materiału.

Materiał dydaktyczny, zebrany w *Planach*, jest ułożony według lat nauczania z zachowaniem, oczywiście, zasady kręgów życiowych. Kolejność tematów jest tak pomyślana, że odpowiada pewnej założonej linii rozwoju dziecka.

Tematy na pierwszy rok nauczania starają się nawiązać do życia rodzinnego i zainteresowań dziecka, tkwiących w tem życiu. Mamy tu następującą serję: 1) W szkole (wprowadzenie), 2) W domu ojca i mamy, 3) U mamusi w kuchni, 4) Targ jesienią, 5) Ogród i park jesienią (na 2 tygodnie), 6) Po szkole; przed szkołą; Zaduszki, dzień umar-

łych, 7) Wiatr, 8) W domu (popołudniu), 9) W domu (rano), 10) W szkole (życie szkolne), 11) Na ulicy, 12) Św. Mikołaj i djabeł, 13) Zakupy (na targu), 14) Zakupy (w sklepie), 15) Boże Narodzenie, 16) Nowy rok i zegar, 17) W kuchni; przy jedzeniu, 18) Zabawy w pokoju, 19) Zabawy zimowe na wolnem powietrzu, 20) Zabawy zimowe w domu, 21) Ostatki; uroczystość rodzinna, 22) Wieczór i noc (o chorowaniu), 23) Sprzątanie w domu, 24) Zwierzęta w domu, 25) Przedwiośnie, 26) Poczta, 27) Odwiedziny gości, 28) Pogoda kwietniowa, 29) Ruch uliczny, 30) Straż ogniowa, 31) Wiosna i Wielkanoc, 32) Wycieczka, 33) W mieście, 34) W Praterze¹⁾, 35) Schönbrunn²⁾, 36) Zabawy na łące, 37) W lesie, 38) Nad Dunajem, 39) Lato, 40) Ogródek domowy, 41) Zakończenie roku szkolnego; ferje.

W drugim roku nauczania tematy, nawiązując do tych samych zainteresowań dziecka, starają się je pogłębić.

Podane są następujące tematy: 1) Przeżycia w czasie wakacyj, 2) Znowu w szkole, 3) Jesień nadchodzi, 4) Jesień (na targu), 5) Jesień (w otaczającej przyrodzie), 6) Jesień (w polu i w lesie), 7) Zaduszki, dzień umarłych, 8) W ciepłym pokoju, 9) W naszym domu (mieszkanie), 10) W naszym domu (rodzina), 11) W naszym domu (praca i zabawa), 12) W naszym domu (zwierzęta domowe), 13) Pierwszy śnieg, 14) Przed świętami (Bożego Narodzenia), 15) Uroczystość wigilijna, 16) Nowy rok, 17) O poczcie, 18) W zimie, 19) Zabawy zimowe, 20) O chorobach i chorowaniu, 21) O człowieku (nasze ciało), 22) O człowieku (pielęgno-

¹⁾ Prater jest miejscem zabaw ludowych; odpowiednikiem jego jest warszawski Luna-Park.

²⁾ W parku Schönbrunn, który był rezydencją letnią cesarzy, znajduje się zwierzyniec bogaty w okazy.

wanie ciała), 23) O człowieku (czystość i higiena), 24) Nasza odzież, 25) Na ulicy (na 2 tygodnie), 26) Nasz dom (budowa domu), 27) Wiosna (w naszym domostwie), 28) Wiosna (na targu), 29) Wielkanoc, 30) Wiosna (na ulicy), 31) Ogródki domowe, 32) W parku, 33) Wycieczka, 34) Na łące; w winnicy; na polu, 35) Znane miejsca zabaw, 36) Lato, 37) O wodzie, 38) Na wodzie, 39) O kolei żelaznej, 40) Zagroda wiejska, 41) Plany na wakacje.

W trzecim roku występują cykle wielotygodniowe, obracające się dokoła kraju rodzinnego (Wiednia).

Tych cykli jest pięć: 1) Szkoła i dom rodzinny, 2) Nasz okrąg, 3) Śródmieście i jego otoczenie, 4) Miejsca odpoczynkowe i wycieczkowe na terenie miasta, 5) Nasze miasto rodzinne — Wiedeń.

Każdy z tych cykli rozpada się na szczegółowsze tematy. Tak na przykład cykl „Nasz okrąg” obejmuje następujące tematy: 1) Otoczenie naszej szkoły niegdyś i dziś (część okręgu, w której leży szkoła), 2) Sąsiednie części okręgu (graniczące z otoczeniem szkoły), 3) Ulica wielkomiejska, 4) O instytucjach publicznych i opiece społecznej, 5) Dni uroczyste w rodzinie, 6) Radości i niedole zimowe w wielkiem mieście, 7) Nasz okrąg (dalsze jego części — zebranie materiału).

Materiał nauczania, przeznaczony na czwarty rok, zgrupowano w następujące tematy: 1) Rzut oka na Wiedeń, 2) Las wiedeński, 3) O zamkach, 4) Ośrodki przemysłowe u bram miasta, 5) W górach, 6) Wiedeń i Dunaj, 7) Pola uprawne wpobliżu wielkiego miasta, 8) Wachau ¹⁾, 9) Nasza ojczyzna.

¹⁾ Wachau to najpiękniejsza część doliny Dunaju, stanowiąca cel licznych wycieczek turystycznych.

T a b l i c a I V Wzory planów pracy.

Rok I nauczania.

Temat: *W szkole* (wprowadzenie).

Syntetyczne ujęcie otoczenia	Językowe ujęcie otoczenia	Liczbowe i przestrzenne ujęcie otoczenia	Artystyczne ujęcie otoczenia	Ruchowe ujęcie otoczenia				
W y r a z e n i e p r z e z :								
Nauka o rzeczach	Język	Mowę	Pismo	Liczbę	Formę	Pracę ręczną	Ton	Ruch
Nauka o ojczyźnie	Język ojczysty	Czytanie	Pisanie	Rachunki	Pogląd geometryczny	Rysunki i roboty ręczne	Śpiew	Gimnastyka
Wprowadzenie do wspólnoty klasowej. Pierwszy dzień szkolny. Przywitanie dzieci. Nasza klasa. Urządzenia. Pierwsze ćwiczenie orientacyjne. Teczka i wszystko, co się tam znajduje. Dzieci. Pierwszy wieczorek z rodzicami klasy. Dom rodzinny i szkoła. Rady dla rodziców dzieci nowospełających. (Poradnik <i>Vor den Toren der Schule</i>).	Sprawozdanie nie dzieci (obserwacja mowy dziecięcej)—schożenia organów mowy. Oglądanie obrazka (omawianie obradka). Kształcenie mowy przez materiał literacki: „Pierwsza wycieczka szkolna” (czytanka).	Techniczne przygotowania. Uruchomienie wielkich mas mięśniowych. Ćwiczenie ręki i palców. Kreskowanie (mańkuci. Próba ujęcia formy. Orientacja w płaszczyźnie pisania. Znak własny. Pismo obrazkowe.	W jakim zakresie dzieci liczą? Jakie pojęcie liczby stosują? (rymny w liczeniu). Ćwiczenie dla opowania po-rządu liczb. Ujmowanie i zestawienie liczb do 5.	Zprzodu, z tyłu, za, nad, pod, i t. d.	Coś pięknego (narzysować). Orientacja w stopniu rozwoju zdolności przedstawiania.	Budzenie dziecięcej radości dźwiękami. „Kocikowi”. Coś wesołego na gitarze.	A. Idziemy do szkoły. Powolne i prędkie chodzenie (wielkie i małe kroki). B. Ukłon. Schylenie się po papierki. Wzajemne pomaganie sobie przy rozbieraniu i ubieraniu się. Wkładanie i zdejm. butów. Rzut piłką. C. Wykon. poleceń.	

T a b l i c a V

Wzory planów pracy.

Rok I nauczania.

Temat: *Koniec roku szkolnego, wakacje.*

Syntetyczne ujęcie otoczenia	Językowe ujęcie otoczenia		W y r a ż e n i e p r z e z :					Artystyczne ujęcie otoczenia		Ruchowe ujęcie otoczenia
Wrażenie	Język	Mowę	Pismo	Liczbę	Formę	Pracę ręczną	Ton	Ruch		
Nauka o rzeczach	Język ojczysty	Czytanie	Pisanie	Rachunki	Pogląd, geometria	Rysunki i roboty ręczne	Śpiew	Gimnastyka		
Rok szkolny ma się ku końcowi. Spojrzenie wstecz na najważniejsze wydarzenia w klasie. O świadectwie szkolnem. Wakacje. Cztery pory roku. Kto wyjeżdża na wakacje? Zniwa. Opowiadania: "Wesoła gromadka", "Słomiany kapelusz", "Kapusta i fasola". ¹⁾ Momenty wychow.: Zachowanie się w podróży. Uroczyste pożegnanie się. Wspólna fotografia. Wstecz na ubiegły rok.	O pisanii liścików. O własnym adresie. Dzienniczek wakacyjny. "Przed wakacjami" (A. Sergel). "Wakacje" (A. Freudenberg) ²⁾	Elementarz jako pamiętka z pierwszej klasy. Co będziemy czytać na wakacjach? Czytanie książek; Elementarz.	Nasze adresy wakacyjne. Piszemy adres. Wystawa pisma dziecięcego. (Kartki z teczek dzieci).	Do ilu umiesz liczyć? Jak umiesz liczyć? (Rytm. liczenie po 2, 3, 4, 5 i t. d.). Doliczanie i odliczanie. Powielanie; mnożenie. Dzielenie. Powtórzenie ogarniające: Czego się uczylimy? — Miary czasu: tyg., mies. Czego będziemy się uczyć w 2-jej klasie?	Przejrzyste zesłanie omówionych form. Miary.	Rysunek barwny: Pościąg jedzie przez wieś. Wystawa prac uczniów.	Urządza my uroczyste pożegnanie. Okrzyki pożegnane. Nasze koszenie, na hasło zwrot wtył. Ćwiczenia naśladowe, wiązanie snopów, ustawianie kopiec, przez kopiec. Wóz żniwiar: dworoje dzieci ciągnie kolegę. C. Rozpozn. głosów.	A. Z żęćcami na pole! Kosa na ramieniu. B. Marsz w kolumnie połączonych. Nasze koszenie, na hasło zwrot wtył. Ćwiczenia naśladowe, wiązanie snopów, ustawianie kopiec, przez kopiec. Wóz żniwiar: dworoje dzieci ciągnie kolegę. C. Rozpozn. głosów.		

¹⁾ Opowiadania nauczyciela.

²⁾ Ustępy do czytania przez nauczyciela i omawiania w klasie.

T a b l i c a V I Wzory planów pracy.

Rok II nauczania.

Temat: O pocztach.

Syntetyczne ujęcie otoczenia	Językowe ujęcie otoczenia			Liczbowe ujęcie otoczenia	Artystyczne ujęcie otoczenia			Ruch. ujęcie otoczenia
Wrażenie	W y r a ż e n i e p r z e z :							
Nauka o rzeczach	Język ojczyzny	Mowę	Pismo	Liczbę i formę	Pracę ręczną	Ton	Ruch	
Nauka o ojczyźnie	Język	Czytanie	Pisanie	Rachunki	Geometria poglądowa	Rysunki i roboty ręczne	Śpiew	Gimnastyka
Wycieczka do urzędu pocztowego. Począta na Boże Narodzenie i Nowy Rok. O znaczeniu poczty. O komunikacji pocztowej w dawnych czasach. List opowiada swoje przeżycia. O listonoszu: kiedy przychodzi i co przynosi? Dalsza nauka o zegarze.	Ćwiczenia w mówieniu i pisanii: wysłania listów; nasz listonosz; kiedy raz byłem w urzędzie pocztowym ...	Czytanie i omawianie: <i>Wienner Kinder I Buch; der I Buch; „Die Uhr geht nicht“; Wiener Kinder II Buch; „Im Postamt“; In der Tabak-Traf.; „Bilder mit Reimen“; „Der kleinen Hexe Uhr“.</i>	Każdy list. Różne adresy.	W urzędzie pocztowym. Segregowanie, porządkowanie i liczenie listów i kartek. Kupowanie znaczków. Dalsza nauka o zegarze: godz. min. i sek. Liczby rzymskie od I do XII. Cel dykt.: szeregi liczb. do 100; rząd set. Dolicz. i odlicz. Proste zadania na mnoż. i dzieli. (poł. ćwiart. trzec. część) oraz dzielenie po kilka bez reszty.	1. Rysunek: Nasza skrzynka pocztowa; nasze znaczki pocztowe. 2. Majstrowanie: skrzynka na listy. 3. Składanie i klejenie: Koperka.	Ze słuch.: „Tarara, die Post ist da!“	Isceizacja pieśni.	

9) Podano tu tytuły podręczników i ustępy z nich.

T a b l i c a VII

Rok IV nauczania.

Wzory planów pracy.

Temat: *Nasza ojczyzna* (zakończenie).

Syntetyczne ujęcie otoczenia	Językowe ujęcie otoczenia	W y r a ż e n i e p r z e z :					Liczbowe ujęcie otoczenia	Artystyczne ujęcie otoczenia	Ruch, ujęcie otocz.
Wrażenie		Język ojczysty	Mowę	Pismo	Liczbę i formę	Pracę			
Nauka o rzeczach	Język	Czytanie	Pisanie	Rachunki	Geometr.	Rysunki i roboty ręczne	Śpiew	Gimnastyka	
Nauka o ojczyźnie przyrodzie	Wypracowania: Upały (upalne dni). Odwiedziny ze wsi (Goście ze wsi) Czem chciałbym być? Plany na ferie. W pływaniu. Tramwaje w niedzielę.	<i>Der Rosenstrauch</i> (B. M.); <i>Tierfabeln, Blumenmärchen; Der Sommer; Zum Erntekrantz; Lieb Heimatlande, adel!</i>	Próbki pisma gotyckiego i łacińskiego (Porównanie szybkości z początkiem roku. Średnio 15 sylab na minutę). Roczna ocena dokonanej pracy w piśmie. Wystawa klasowa.	Teren miasta Wiednia. Ojczyzna w liczbach. Nasze tablice pogody. Nasza praca roczna: O liczbach. O sposobach działań rachunkowych.	Onaszych miarach. Kwiaty letnie. Bukiet kwiatów. Małe pejzaże. Kwiecie, w zakresie nauczania syntetycznego.	Nie wchodzi już w zakres nauczania syntetycznego.			
Krajobrazy naszej ojczyzny (Przyroda i rośliny). Wiednia do cy. Rola i gospodarstwo. Poco mieszkane miasta przybywa na wieś, a wieśniak do miasta? Język, i obyczaje i zwyczaje. Powstanie ojczyzny. Miłość ojczyzny.	Życie zwierząt i roślin naszej ojczyzny w różnych porach roku. Hodowla roślin i zwierząt. Ochrona roślin i zwierząt. Wyniki obserwacji zjawisk meteorologicznych.								

¹⁾ Tytuły książek i ustępów.

Materiał dydaktyczny zebrany w *Planach* jest ułożony według dwupodziału *wrażenie* — *wyrażenie*, zgodnie z zasadami przedstawionymi w rozdziale poprzednim (Zob. tabl. IV—VII). Nauczycielowi pozostaje wybór zagadnień, odpowiadających jego warunkom pracy, uzupełnienie i przewartościowanie ich i wreszcie wypracowanie własnej metody, najwłaściwszej w danym przedmiocie. Opracowaniu własnej metody może poświęcić więcej czasu, gdyż nie potrzebuje rozpraszać energii na zbieranie materiału i wyszukiwanie źródeł.

B. Metody pracy.

Program ramowy łącznie z projektem planów pracy jest tylko ułatwieniem, drogowskazem. Dla rozwinięcia tych planów i wypełnienia ram treścią i materiałem potrzebna jest wytężona praca nauczyciela. Praca ta jest tem trudniejsza, że nauczyciel musi uwzględnić: 1) każdorazowe warunki, w jakich mu z dziećmi wypada pracować, oraz 2) zainteresowania samych dzieci. Nie wolno mu przecież robić tego, na co sobie i ministerstwo nie pozwoliło — układać program pracy w domu, przy biurku. Musi być on tworzony przy wybitnym współudziale uczniów, w klasie. Dopiero taki plan pracy, który stworzyło z jednej strony doświadczenie nauczyciela, a z drugiej żywe zainteresowanie uczniów, stoi na wysokości wymagań. Tworzenie jego jest rzeczą dość trudną: z jednej strony trzeba dać zupełną swobodę poruszania się dzieciom, a z drugiej trzeba zachować planowość, uchronić pracę przed chaosem. Nauczycielowi nie wolno wypuścić z rąk cugli kierowniczych, ale nie wolno mu trzymać dzieci na wędzidle obcego im planu. Musi te dążenia pogodzić. W szkole austriackiej ustaliły się już pewne drogi wypełnienia tych trudnych zadań. Najważniejsza jest planowa rozmowa uczniów między sobą

i z nauczycielem, znana pod nazwą: *Schülergespräch*. Te rozmowy są główną pomocą nauczyciela w układaniu planów pracy¹⁾.

Wspólne rozmowy zaczynają się już w klasie pierwszej. Dzieci interesują się planem swojej pracy. To naturalne zainteresowanie należy planowo szkolić, gdyż stwarza ono dodatnie nastawienie i pobudza samodzielność. Oczywiście małe dzieci z klasy pierwszej nie mogą „planować” na dłuższy okres. Zato mogą układać swoje plany z dnia na dzień. Oto przykłady²⁾: „Dziś mówiliśmy o piesku, więc jutro musimy jeszcze o tem pomówić i odpowiednią piosenkę ułożyć... Tini mówi, że jutro imieniny jej mamusi, więc musi nam jutro opowiedzieć, jak tam było w domu; narysujemy też wieniec imieninowy... Jeszcze takiego wyrazu nie umiemy napisać, bo nie znamy znaku tego dźwięku, więc jutro się tego uczyć będziemy”. Zczasem można przejść do układania na kilka dni naprzód, a wreszcie na cały tydzień. Dzieci pamiętają swoje plany i interesują się ich wykonaniem. Często nieobecni przysyłają pracę, wykonaną w domu, prosząc o powiadomienie ich o tem, co było w szkole i co będzie dalej. Dowodzi to rozbudzenia odpowiedzialności i zamiłowania do planowej pracy. Przytoczę tu dla przykładu sprawozdania z lekcyj, na których ułożono odpowiednie plany pracy:

*Klasa pierwsza*³⁾. Na Nowy Rok klasa dostała kalendarz tygodniowy. W drugiej połowie stycznia jakoś sama wynikła potrzeba zapisywania planu pracy. Oto rozmowa, która doprowadziła do ułożenia go:

Było to w sobotę. Nauczycielka nie zaproponowała

¹⁾ „Die Quelle”, r. 1927: Paula Deutscher, *Schülergespräche und Klassengemeinschaft in erstem Schuljahre*. Str. 18 i nast., 155 i nast., 256 i nast.

²⁾ „Die Quelle”, r. 1930: L. Dunkler, *Wie erarbeiten wir in der Elementarklasse den Wochen — und Tagesplan*. Str. 1192 i nast.

³⁾ Artykuł cytowany.

jeszcze dzieciom, aby pomówiono o planie pracy na najbliższy tydzień. Wtem dziecko wybiegło do kalendarza i zawołało: „Mówmy dzisiaj o poczcie”. „Nie, zabawmy się w pocztę” — zawołały inne. Wywiązała się zaraz rozmowa zbiorowa. Wzięły w niej wszystkie udział.

— Dobrze. Ponieważ chory Rudi nie może jeszcze chodzić do szkoły, zaprosił on do siebie swoich przyjaciół.

— I oni się w domu będą bawić.

— Ale myśmy nie skończyli jeszcze naszej zabawy o chorym i lekarzu; to musi być wpraw.

— Proszę, nauczmy się tego najpierw!

— Jabym chciał być lekarzem!

— A ja matką!

— Ja to jeszcze znam od wczoraj.

— Proszę, musimy przecież jeszcze narysować aptekę.

— Tak, bo matka przyniosła lekarstwo z apteki.

Wtrąca się nauczycielka:

— Macie rację, czas tak szybko przechodzi, a my nie skończyliśmy jeszcze naszej pracy. Najlepiej odłóżmy zabawę w pocztę na najbliższy tydzień. I tak w ciągu jednego dnia nie skończymy. Jeszcze więcej będziemy mogli wtedy mówić o poczcie.

Dzieci podchwytyją myśl:

— Możemy odrazu pomówić o liście, który Rudi pisze.

— Rudi pisze do wuja Franciszka.

— Ale to jest list, który mamy w książce, a my mówimy przecież o Rudim, jak był chory.

— Mówmy w poniedziałek o liście!

— Proszę, napiszmy prawdziwy list.

— Napiszmy zajęczkowi wielkanocnemu list¹⁾.

— Ale na prawdziwym papierze listowym!

¹⁾ Zajęczek wielkanocny jest ulubioną postacią dzieci.

Nauczycielka:

—Toby było całkiem dobre, to możemy naprawdę zrobić.

Dzieci:

— Albo napiszmy Dzieciątku Jezus.

— Ja napisałam list djabłu ¹⁾).

— To przecież wcale nie należy do rzeczy, nie możemy przecież teraz mówić o djablu?!

— Napiszmy do zajączka wielkanocnego.

— Ależ proszę, prawdziwy list?

— Musimy także kopertę mieć i adres na niej napisać.

— Na kopercie pisze się ulicę i mieszkanie.

Dzieci mówią dalej:

— Możemy też zaraz mówić o poczcie.

— Ona jest tam dalej, obok drugiej szkoły.

— Tam nadaje się listy. One potem rozchodzą się po całym świecie.

— Jadą pociągiem kolei żelaznej.

Nauczycielka:

— Zapiszmy więc plan. Poniedziałek?

Dziecko:

— Będziemy mówić o liście; we wtorek napiszemy list!

Nauczycielka:

— Tak prędko nie pójdzie. Pomówimy najpierw o adresie, który trzeba napisać. Możecie w domu zapytać się dokładnie o swoje imiona i ulice, a numer domu obejrzeć na tabliczce.

Dzieci:

— Ja sobie zapiszę na kartce papieru.

— Ja narysuję tabliczkę w swoim zeszycie.

— Czy mamy przynieść papier listowy?

¹⁾ Djabł — der Krampus — jest postacią z szopki, pokazywanej na Boże Narodzenie.

— Potem rzucimy list do skrzynki i list uda się w podróż.
Nauczycielka:

— Więc dobrze, to będzie na środę do omówienia.

Dzieci:

— We czwartek pomówmy o poczcie; co oni tam z listem robią.

— Ale potem napiszemy już prawdziwy list, dobrze?

— Ale to będzie za dużo pracy!

— Więc napiszmy jednego dnia list, a drugiego —
adres.

Tymczasem zapisano w kalendarzu ułożony plan i jedno z dzieci głośno go odczytało.

Plan był następujący: *Poniedziałek*: o pisaniu listów; *wtorek*: o adresie; *środa*: list w podróż; *czwartek*: na pocztę; *piątek*: list do zajączka wielkanocnego; *sobota*: list do zajączka wielkanocnego.

W ten sposób powstał w klasie plan szczegółowy, według którego będzie kierowana praca przez cały tydzień. Widzimy, jak dzieci tu sprawnie współdziałają z nauczycielem. A nie wolno nam zapominać, że są to dzieci sześciolatnie, znajdujące się w szkole niespełna pięć miesięcy.

Sprawniej i lepiej odbywa się ta rzecz w klasach starszych, a w czwartej można sobie nawet postawić poważne zadanie opracowania z klasą rocznego planu pracy.

Przytaczam tu umyślnie sprawozdanie z takiej właśnie lekcji na początku roku szkolnego w klasie czwartej, na której klasa wypracowała własny plan roczny i z którego wyodrębniła pierwsze zagadnienia ¹⁾. Niech to będzie dowodem realności metody planów, opracowywanych przez dzieci łącz-

¹⁾ „Die Quelle”, r. 1929: Maria Sailer, *Wie ich mit meiner IV Klasse den Jahreslehrplan und dessen 1. Teilziel zu erarbeiten versuchte*. Str. 737 i nast.

nie z nauczycielem, i niech przekona o tem, że projekt planów pracy daje się zrealizować.

Zaraz pierwszego dnia szkolnego nauczycielka po przywitaniu się z dziećmi odezwała się bezpośrednio do klasy: „Pomyślcie też teraz, dzieci, o czem mamy mówić w czwartej klasie”.

W odpowiedzi wywiązała się następująca rozmowa, której wynikiem był plan całorocznej pracy:

Dzieci:

— Mówmy znów o zwierzętach.

— Ale o jakich?

— Dostaliśmy w domu małego pieska w podarunku; chciałabym o tem coś opowiedzieć.

— A ja coś wiem o myszce, która zagnieździła się na wsi u nas w pokoju.

— Oh, a ja wiem coś ciekawego! U mojej babci w Rumunji mieszkał bocian na dachu.

— A ja z dziećmi z sąsiedztwa zajmowałam się krowami; mogę wiele opowiedzieć.

— Klaczy mojego dziadka urodziło się śliczne źrebię. O niem chętnie opowiedziałabym.

— A ja miałam brzydką przygodę ze żmiją na wsi.

— To już u nas było ładniej; i tak słodko! Moja babcia zbierała miód!

— Co to jest?

— O tem musiałabym opowiadać godzinę i musiałabym także przynieść plastry woskowe od babci, abyście to mogły zrozumieć.

— A co to są plastry woskowe?

— To już zrozumiesz, gdy będę opowiadała.

— A ja to dopiero miałam wygodę! Trzymałam uwięzioną żabkę, która zawsze przepowiadała, jaka będzie pogoda, kiedy w niedzielę wybieraliśmy się na wycieczkę. A pani

Vadosch, nasza sąsiadka, zawsze mnie pytała o stan pogody. Och, czego ja nie wiem!

— Nam zakradły się mole do śpiżarni na wsi i przez to dowiedziałam się, co to za mądre stworzonka.

— Mnie ciocia podarowała białego zajączka. Jest taki miły i wspaniały. I mądry też jest.

— O tem musisz nam opowiedzieć.

— Teraz mamy już dosyć do opowiadania.

— Żebyśmy tylko nie zapomnieli.

— Możemy przecież sobie zapisać!

— Ja sądzę, że powinniśmy zapisać w tym porządku, w jakim dzieci podały.

— Więc najprzód o psie, bo ja byłam pierwsza.

— Potem moja historia o myszce.

— Nie zapomnijcie o bocianie.

— Także krów i kozy.

— Dopiszcie też konia.

— Coś o żmii.

— Chętniebym coś opowiedziała o kwiatkach.

— Zaczekaj, aż skończymy ze zwierzętami.

— To ja jeszcze najpierw opowiem o pszczołach.

— A ja o żabce.

— Pozostają jeszcze mole.

— I mój biały zajądek.

Nauczycielka:

— Zwierzęta już mamy. Może nam teraz pomoże Różyczka obmyśleć, o czym będziemy dalej mówili?

Dzieci:

— Zbierałam na wsi kwiaty. Mogłabym je wszystkie nazwać i narysować.

— A skąd wziąć w jesieni albo w zimie kwiatów?

— Kiedy wybierzemy się ze szkołą na wycieczkę albo wyjedziemy gdzieś w sobotę czy niedzielę z rodzinami, zerwiemy kwiaty i przywieźmy je do szkoły.

— A ty nam wtedy o nich opowiesz?!

— Zaczekajmy lepiej, aż znów zakwitną kwiaty.

— Ale zapisać możemy, bo inaczej zapomnimy o tem.

Nauczycielka:

— Gdy Różyczka znajdzie kwiaty, które zna, może je zerwać, przynieść do szkoły, pokazać je nam i opowiedzieć, co o nich wie.

Dzieci:

— A ja przyniosę kwiaty, których nie znam; może mi Różyczka albo inne jakieś dziecko powie, jak się nazywają. A ja opowiem, jak je znalazłam.

— Już zapisane.

— Zanim znów kwiaty będą na łące, trzeba będzie długo czekać.

Nauczycielka:

— A co robić w długim okresie czekania?

Dzieci:

— Czytajmy opowiadania.

— Czytać przez cały rok, to się znudzi.

— Można też przytem oślepnąć.

— To niedobre.

Nauczycielka:

— Jabym jednak przyznała Mimi rację. Czytajmy opowiadania. Ale nie baśnie. Myślę o pięknej książce, którą dostałam. Są tam ładne opowiadania. Jak wyglądał Wiedeń w dawnych czasach. Co wtedy ludzie robili.

Dziecko:

— I jak wtedy jeździli na wieś do babci.

Nauczycielka:

— A teraz coś wesołego: jak dzieci w dawnych czasach chodziły do szkoły? I o zamku na Leopoldsbergu. I o księciu i damie. I jeszcze wiele pięknych rzeczy. Co myślicie, czy czytać takie opowiadania?

Klasa odpowiedziała głośnie „tak” i zapisano:

Czytanie opowiadań z ładnej książki. Opowiadania o Wiedniu w bardzo dawnych czasach. Jak ludzie w bardzo dawnych czasach do babci jeździli (tu miał wejść rozdział o komunikacji w dawnych czasach, o Dunaju jako środku komunikacji dawniej i dziś, o Dunaju i jego niwach, o porcie zimowym, o dawnym dylizansie pocztowym, kolei żelaznej, terenach wycieczkowych w pobliżu wielkiego miasta). Zamek na Leopoldsbergu. Historia o damie i księciu. O szkole w dawnych czasach.

Tak ustanowiono kurs całoroczny.

Dzieci:

Och, to wiele pracy, wcale nie skończymy.

— A przytem nie nauczyłyśmy się jeszcze wcale o Wiedniu.

— Prawda, o Wiedniu całkiem zapomnieliśmy.

— O tem musimy też się uczyć.

— O nie, o tem wiemy już wiele.

— Ja myślę: uczmy się o Rumunji; ja wiele o tem wiem, bo tam byłam latem.

— Tyś była, ale my nie. Uczmy się lepiej o Pitten.

— Nie, o Puchbergu.

— Lepiej o Baden, moi drodzy!

— O Maria - Zell.

— O Ischl.

— O Mödling.

— O Melk.

Nauczycielka:

— Tak daleko już po świecie powędrowaliście? Naprawdę macie dużo do opowiedzenia. Ale trzeba bardzo oszczędzać, jeśli się to wszystko chce zobaczyć.

Dzieci:

— Ile kosztuje do Ischl?

— Mama mówiła, że około 10 sch.

— O, to strasznie drogo!

Nauczycielka:

— I do Rumunji mamy też pojechać!

Dzieci:

— Ile to kosztuje?

— O to muszę się dopiero zapytać. Ale więcej niż 10 sch., może dwa razy tyle.

— Tyle pieniędzy nie zdołam zebrać. Będę musiała, niestety, zostać w domu.

— I ja też.

Nauczycielka:

— A jeszcze podróż do Melk.

Dzieci:

— Tego nie możemy opłacić.

— Skąd weźmiemy tyle pieniędzy?

— Pozostaniemy w Wiedniu. Tu jeszcze jest dużo do oglądania, czegośmy jeszcze nie widzieli.

— Tak, uczmy się o Wiedniu i urządzajmy znów piękne wycieczki.

Nauczycielka zgadza się i notują: *O kochanym Wiedniu*.

Roczna praca została zapisana. Należy ją podzielić.

Dzieci zastanawiają się nad tem na wezwanie nauczycielki.

Nauczycielka:

— Tak, teraz mamy dość materiału. Rozstrzygnijcie, o czym mamy najpierw mówić.

Dzieci:

— O naszym psie.

— Nie, nie!

— Lepiej czytamy opowiadanie z ładnej książki.

— Jabym najchętniej opowiedziała o bocianiem gnieździe.

— Nie, to nie będzie dobrze. Jabym też coś zaproponowała.

— Bardzo prosimy.

— O kwiatach możemy dopiero mówić latem. Więc myśle tak: zapiszmy cztery pory roku i do każdej dołączmy, co najlepiej przypada; np. *lato* — kwiaty, *jesień* — pies.

— Dobrze, bociana można też zobaczyć w jesieni. Tatuś powiedział, że odlatuje do dziesięciu murzynyątek.

— A teraz pszczoły i mole.

— Ależ one są tylko w lecie!

— Zapiszmy to odrazu.

— Żmiję też w lecie widziałam.

— Żaby też tylko w lecie łowiłam.

— Ale one już są w maju. Mój brat mi je zawsze wkłada do łóżka.

Nauczycielka:

— Na lato mamy już dosyć pracy.

Dzieci:

— Zapiszmy je przy wiośnie.

— Konie można oglądać i w zimie.

— Ale krowę i kozy tylko w lecie, gdy się jest na wsi.

Dzieci notują:

Wiosna — żaby; *lato* — krowa, koza; *zima* — koń.

Dziecko:

— A o zajączku uczmy się na Wielkanoc! (notują).

— A kiedy będziemy czytać opowiadania?

— Wiecie co, myślę, że w zimie.

— Na Boże Narodzenie, moi drodzy, tak chętnie słucha się opowiadań! (przyjęto, notują).

Nauczycielka:

— A na jesień nic nie będzie?

Chwila ciszy.

Dzieci:

— O owocach już nauczyłyśmy się.

— Opowiadania wypadają dopiero na Boże Narodzenie.

— Ktoś powiedział, że mamy się uczyć o Wiedniu; zapisałyśmy to. Więc uczmy się o Wiedniu.

— Możemy odrazu zrobić wycieczkę.

— Dokąd mamy pojechać?

Nauczycielka:

— Do miasta.

Dzieci:

— Do miasta? Byłyśmy już tam wiele razy.

— Nie, gdzieindziej!

Przerwa.

— Nie wiemy nic więcej.

Cisza.

— Na Kahlenbergu też już byliśmy.

Nauczycielka:

— Słusznie, tam już byliśmy i obejrzelśmy go już ze wszystkich stron.

Dzieci:

— Oh nie, tylko z jednej strony poznałyśmy!

— A więc możemy się wdrapać i z innej strony.

— Dobrze, idźmy na Kahlenberg!

— Ja tak lubię być na szczycie!

— Ja tak lubię oglądać stamtąd domy wdole!

— Czy Grete znów nie pozna wieży katedry świętego

Szczepana?

— O, już ją umiem poznawać. Wiecie co, nie pokazujcie mi jej, ja sama wam pokażę.

— Ja tak lubię oglądać Wiedeń!

— Dopiszmy to!

Tak powstał pierwszy szczegółowy plan pracy. Zagadnienie: Kahlenberg, widok na Wiedeń. Cel naukowy do osiągnięcia: ukształtowanie powierzchni na Kahlenbergu (góra, dolina, wąwóz), rzeki górskie (Schreiberbach, Waldbach), historia Kahlenbergu, widok na Wiedeń, jak powstało dzisiejsze miasto, upadek murów, rozbudowa miasta.

Plan ten jest projektem dzieci i one będą się upominały o jego wykonanie. Zadaniem nauczyciela jest tylko pokierowanie pracą w ten sposób, aby osiągnąć cele wychowawcze i naukowe oraz znaleźć najlepsze dla tego celu środki techniczne. Pomocne są mu w tem wspólnoty pracy, w których przedyskutowuje się środki techniczno-dydaktyczne, oraz rady inspektorów szkolnych, którzy stanowią ważny czynnik reformy, zwłaszcza od chwili, w której miejsce dawnych urzędników zajęli młodzi, pełni zapału pracownicy, wybierani z reguły zpośród doświadczonych nauczycieli. Wśród nich znalazło się bardzo wielu wybitnych metodyków.

Ich też poniekąd zasługą jest między innemi przebudowa pracy szkolnej w poszczególnych gałęziach nauczania pod względem przewartościowania zdobytego materiału. Rzecz to znowu trudna, bo z jednej strony czyha chaos, a z drugiej druzgocący dziecięcą radość systemat logiczny. Trzeba znaleźć wyjście, aby nie popaść w błędy ani jednej, ani drugiej strony.

Zdawałoby się, że niema systematycznego nauczania w jakiejś gałęzi nauki szkolnej, o ile materiał nie jest uczniom podawany jako systemat naukowy. Tak właśnie rozumowała i postępowała dawna szkoła i tem tłumaczyła podział materiału według przedmiotów nauczania, z których każdy rozwija się systematycznie i stosuje sobie właściwe metody. Obecnie jednak zarzucono ten pogląd w odniesieniu do najniższych klas szkolnych. Poddano je zamiast tego pod władzę psychologizmu pedagogicznego¹⁾.

Ale to nie jest równoznaczne z odrzucaniem wszelkiego logicznego punktu widzenia na układ materiału nauczania.

¹⁾ Ortrun Burger: *Moderne Pädagogik im Grundriss*. Str. 20—24.

Owszem, systematyczny układ jest nadal przestrzegany, ale w innej formie.

Uczeń nie zna systematów naukowych i nie podaje mu się ich. Zna je natomiast nauczyciel i przygodnie traktując jakiś fakt lub zjawisko, z dziedziny np. języka lub matematyki, dba o to, aby uczeń poznał właśnie to, co charakterystyczne, i aby poznał w takiej kolejności, by mógł wyciągnąć korzyść z dawniej zdobytych wiadomości i umiejętności. Jest to, prawda, trudne, ale nie jest niemożliwe. Można więc mówić o systematycznej pracy w poszczególnych przedmiotach nauczania, choćby czerpały one materiał z przygodnych faktów i zjawisk na tle życia codziennego.

W szkole podstawowej ustaliły się ogólne sposoby postępowania w poszczególnych dziedzinach nauki. Będą to metody przewartościowania dla celów szkolnych materiału, zdobytego z nauki o kraju ojczystym i życiu. Naukę języka ojczystego rozpoczyna się od kształcenia zdolności wyrażania się i zdolność tę rozwija się poprzez mowę i pismo. Szkoła nawiązuje do języka dziecięcego. Nie narzuca się dziecku nowego dlań języka literackiego, ale rozwija się jego język aż do form poprawnych.

Głównym środkiem jest najpierw samodzielna, spontaniczna wypowiedź ustna, a potem pisemna na podstawie własnych przeżyć. Jest to ekspresja towarzysząca przeżyciom, wrażeniom w ściślejszym znaczeniu. Dopiero później następuje sprawozdanie ustne i piśmienne ze słyszanego i z czytanego. Więc to, co dawniej było wcześniejsze — streszczenie — obecnie jest ostatniem stadjum. Jest to zgodne z zasadą ogólną, panującą w szkole austriackiej, aby działalność ucznia była twórcza — produktywna, a nie odtwórcza — reprodukcyjna. Dlatego też samodzielne wypracowania uczniów, które są koroną piśmiennych form wyrażania się, są otoczone tak wielką troską. Są bowiem formą najbardziej zbliżoną do tej, z jaką się spotykamy w życiu.

Również potrzeby życia dyktują metodę całej nauki o języku ojczystym. Jej celem nie jest zbieranie reguł, ale ugruntowanie poprawności mowy na poczuciu językowym i przyzwyczajeniu. Nie prowadzi się uczniów do analizowania języka, ale do poznania go jako środka ekspresji. To wcale nie oznacza jednak odrzucenia wszelkiego zgłębiania znaczenia wyrazów. Przeciwnie, poznawanie znaczeń ma tem większą wartość, bo daje większą pewność operowania językiem.

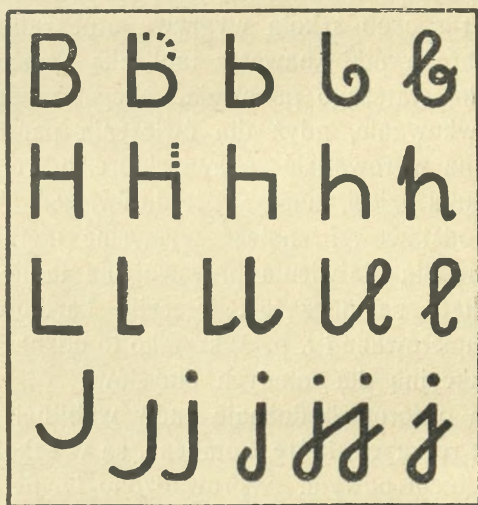
Istotnie, spotykamy się w szkole podstawowej często z wgłębianiem się w znaczenie wyrazów, które czasami wprawia w zdumienie, gdy uczniowie drugiej np. klasy tłumaczą znaczenie danego wyrażenia i odnoszą go do jakiejś odległej, czasem historycznej formy.

Podobnie z ortografią, która była bolączką starszego pokolenia. Odrzucono mechaniczne ćwiczenia na zebranych i sztucznie zestawionych wyrazach i wyrazkach. Zastąpiono ortografię systemem wyrazów orjentacyjnych (*Merkwörter*). Przy każdym omawianem zagadnieniu wypisuje się charakterystyczne wyrazy, które uczniowie przyswajają sobie przez liczne urozmaicone ćwiczenia. W związku z tem odbywa się też nauka słowotwórstwa, tak ważna dla bogactwa językowego.

Tak samo zreformowano naukę początkową czytania i pisania. Nie zaczyna się jej, jak dawniej, alfabetem gotyckim, ale łatwiejszym o wiele alfabetem łacińskim, tak zwanem pismem blokowem. Przy nauce czytania stosuje się naogół metodę analityczno-syntetyczną; ale każdemu jest zagwarantowana swoboda wyboru innej z pośród metod, oczywiście psychologicznie uzasadnionych.

Nauka pisania rozpoczyna się również pismem blokowem. Obmyślono cały szereg sposobów wyprowadzenia liter pisanych z drukowanych, zostawiając dużo pola pomysłowości

dzieci, co im sprawia wielką radość (zob. rys. 1). Pismo samo jest w szkole austriackiej troskliwie pielęgnowane. Już w początkach zwraca się uwagę na wyraźne pisanie, a na kształtne pismo jest położony nacisk w całym późniejszym nauczaniu. Nie prowadzi się jednak do naśladowania szablonów, lecz przeciwnie, wiele uwagi poświęca się indywidualizacji pisma¹⁾. Ma temu służyć także zniesienie linii w zeszytach uczniów.



Rys. 1.
Wyprowadzanie liter pisanych z pisma
blokowego.

W nauczaniu rachunków poczyniono niemniejsze zmiany. Niema śladu dawnych podręcznikowych zagadnień. Materjał nowy brany jest bezpośrednio z życia. Dostarcza go

¹⁾ „Schulreform”, r. 1923: Seidl Luise, *Der Schreibunterricht ohne Benützung von Hilfslinien und Linienblatt*. Str. 241 i nast.

nauka o kraju ojczystym i życiu. Rozwiązanie liczbowe zagadnień życiowych nasuwa potrzebę poznania działań rachunkowych i sposobów tych działań. Nabywanie więc sprawności rachunkowej i wiadomości z teorii arytmetyki staje się rzeczą wtórną, zaś cel ćwiczeń jest zato jasny i bliski dzieciom. Bez umiejętności szybkiego dodawania lub pisemnego mnożenia dziecko nie może wykonać potrzebnej mu i interesującej pracy. Usunięcie trudności staje się jego sprawą i interesuje je nieprzerwanie, aż do chwili rozwiązania.

W ten sposób szkoła wygrywa atut zainteresowania i osiąga dobre wyniki „nawet z tabliczką mnożenia”, która była bolączką starszego pokolenia. Niepotrzebne jest stałe bezmyślne wkuwanie, gdyż dla ćwiczenia pamięci mechanicznej można wprowadzić zabawy, które, odwołując się do zainteresowania dzieci, zmuszają je do ćwiczeń. Możemy też w szkole podstawowej znaleźć wymyślne nieraz zabawki, wprowadzone dla ułatwienia przyswojenia tabliczki mnożenia: „automaty samoliczące”, loteryjki kartkowe, schodki i drabinki numerowane i t. p. Wszystko to odznacza się wielką siłą atrakcyjną dla młodych umysłów.

Nauka o formach doznaje znów wybitnej pomocy ze strony robót ręcznych, które, notabene, są w szkole austriackiej przedmiotem nowym. Wprowadzono je nie w celu fachowego kształcenia już w szkole podstawowej, ale jako formę ekspresji. Są one bowiem zupełnie inną formą wyrażania się niż np. język i różnią się też od języka i rachunków swoimi swymi metodami. Ich metoda pracy ma przytem ogromne walory wychowawcze, jak przyzwyczajenie do czystości, dokładności i rzetelności, nie licząc wartości dydaktycznych w postaci uzmysławiania nauki, utrwalenia jej i kontroli stopnia osiągniętego poznania.

Pod tym kątem widzenia wprowadzono też rysunek, który różni się zasadniczo od rysunku w dawnej szkole. Ry-

sunki też nie są przedmiotem nauki same dla siebie, służą, jak roboty ręczne, jako poparcie uczenia się. „Rysunki należy w pierwszym rzędzie rozumieć jako środek ekspresji twórczej pracy, a roboty ręczne jako materjalizowanie idei” — mówi Richard Rothe¹⁾), najwybitniejszy metodyk tego przedmiotu na gruncie austriackim. Wynika to zresztą z dobrze zrozumiałego pojęcia szkoły pracy, „która nie jest szkołą, gdzie się w różnych technikach pracuje, ale raczej szkołą, w której się różne techniki wciąga dla dorabiania się dóbr kształcących, t. zn. dla nadania kształtu zagadnieniu duchowemu”²⁾).

Z drugiej strony rysunki mają ogromne wartości dla kształcenia uczuć estetycznych.

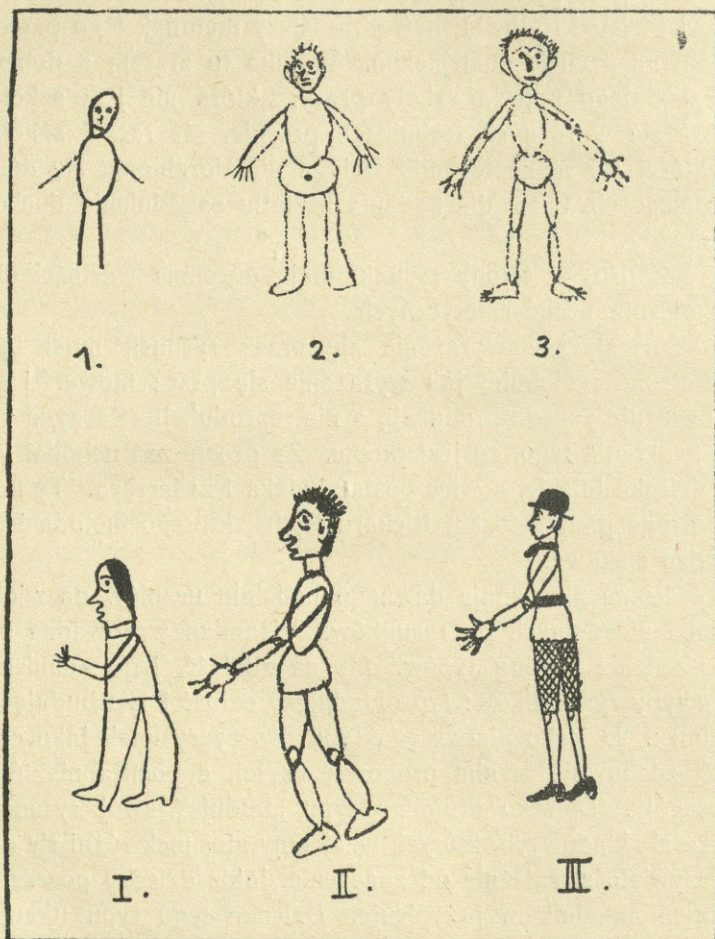
Artystyczne wyrażanie się przez rysunek musi być kształcone podobnie, jak wyrażanie się przez mowę. I tu obowiązuje zasada produkcji, a nie reprodukcji. Zaczyna się od tworzenia tego, co jest proste. Za proste zaś uchodzi to, co dziecku bliskie, a więc postać ludzka i zwierzęca. Tę nową drogę podjął docent Richard Rothe, którego metoda jest bardzo ciekawa.

Rothe nie uznaje dawnego podziału uczniów na zdolnych i niezdolnych do rysunków. Wzamian wprowadza on rozróżnienie według typów. Można znaleźć, jego zdaniem, dwa typy rysowników: typ oglądający całość i typ budujący rysunek. Dziecko pierwszego typu tworzy rysunek jako całość, zachowuje w nim proporcję części, a pomija niektóre szczegóły. Dziecko drugiego typu „buduje” swój rysunek z części składowych, których wzajemny stosunek różni się od rzeczywistości zależnie od znaczenia, jakie dziecko poszczególnym składnikom przypisuje. Dziecko tego typu ujmuje

¹⁾ R. Rothe, *Kindertümliches Zeichnen*. Str. 181.

²⁾ Jak poprzednio.

więcej szczegółów, przyczem niektóre akcentuje ze szkodą dla proporcji (zob. rys. 2 i 3).



Rys. 2.

Rozwój rysunku postaci ludzkiej u ucznia typu „budującego całość”.



Rys. 3.

Rysunek postaci ludzkiej ucznia
„oglądającego całość”.

Szkoła, uświadomiwszy sobie to, nie powinna dawać pierwszeństwa żadnemu typowi, ale kształcić oba na najważniejszych dla nich drogach. Dziecku pierwszego typu wskazuje się szczegóły, a dziecko drugiego typu naprowadza się na proporcję. W ten sposób usuwa się nieprzewidywane dawniej trudności w nauczaniu rysunków.

Program odpowiednio ułożony powinien zawierać zarówno prace, które wymagają ujęcia całościowego, jak te, które należy budować częściami.

Rothe proponuje następujący program ¹⁾:

1. Rysowanie z zastosowaniem różnych technik.
2. Wycinanie i składanie.
3. Różne wycinanki drukowane.
4. Formowanie z różnego tworzywa.

¹⁾ Jak poprzednio, str. 4 i nast.

5. Budowanie z drzewa, tektury, korka, drutu, szkła i gumy.

6. Robótki kobiece.

To umożliwi każdemu dziecku doznanie radości twórczej i wykształci jego zmysł artystyczny.

Teraz można będzie dalej kształcić wrażliwość na formę ozdobną. Kształtowanie to odbywa się na sztuce ludowej. Uczniów przyzwyczajają się do subtelnej i artystycznej twórczości. Osiągnięto bardzo wiele. Świadczą o tem rysunki, które pokrywają ściany i tablice szkolne, oraz łatwość, z jaką uczniowie biorą się do rzeczy.

Bardzo wysokie wyniki osiągnięto również w nauce śpiewu, który jest też par excellence artystycznym sposobem wyrażania się. Różne środki metodyczne pozwoliły usunąć dawne trudności w nauczaniu tego przedmiotu. Czytanie nut z towarzyszeniem ruchu ręki, wskazującej odpowiednią wysokość tonu, daje doskonałe wyniki już w pierwszej klasie.

Dzieci orjentują się w pięciolinjowym „domku”, odczytując nuty w szybkim tempie i doznając niemniejszej radości, aniżeli z samego śpiewu.

To pozwoliło szkole osiągnąć wysoki cel, jaki sobie postawiła: umuzykalnienia i rytmicznego wykształcenia dzieci. Popierają ją w tem popołudniowe kursy śpiewacze oraz chóry szkolne i międzyszkolne, w których młodzież bierze udział.

Wiele uwagi poświęca też szkoła podstawowa wychowaniu fizycznemu.

Odrzuć muszę zaznaczyć, że obecne wychowanie fizyczne różni się w Austrii od tego, które znano przed wojną i w czasie jej trwania. Dawniej wychowanie fizyczne służyło militarystycznym celom imperjalistycznej monarchji, obecnie za cel główny uznano fizyczny wzrost i rozwój dziecka.

Potrzeby wzrastającego dziecka dyktują zasady, według których ma się kształtować wychowanie fizyczne. No-

we ćwiczenia są głównie ćwiczeniami poprawiającemi postawę, a więc ćwiczeniami formy. Ćwiczenia te to ruchy naturalne, a nie sztuczne, na komendę. Mechaniczność została usunięta. Naturalne ruchy, zwinne i wdzięczne, wywołane w zabawie, są pożądane. Dziecko ma poruszać się swobodnie, a szkoła poprawia tylko jego błędy. Wybór ruchów i ćwiczeń dokonywany jest z punktu widzenia fizjologii i psychologii. W klasach pierwszej i drugiej zaprowadzono codzienne ćwiczenia w mniejszym wymiarze czasu. Zachowując swoje znaczenie dla rozwoju fizycznego, są one zarazem środkiem ekspresji ruchowej. Później, od klasy trzeciej, wprowadza się obok tych ćwiczeń, które zachowują tylko charakter ekspresji i rekreacji cielesnej, ćwiczenia w większym rozmiarze jako wolne popołudnia sportowe. Ćwiczenia te pozwalają dzieciom wyżyć się przez ruch.

To wyżycie jest regulowane przez szkołę zgodnie ze stanem wiedzy obecnej i wymaganiami fizjologii wzrastania. Stopniowo przechodzi się od ćwiczeń formy do ćwiczeń, wymagających pokonania przeszkód. Odbywa się to za pośrednictwem ćwiczeń mieszanych, jak sport łyżwiarski, narciarski i pływacki. Ten ostatni jest nawet przedmiotem specjalnej troski. Zaczyna się z nim oswajać dzieci już w klasie pierwszej, a uczniowie czwartej klasy szkoły podstawowej muszą się uczyć pływania obowiązkowo.

Wystrzegać się jednak powinno uważania rekordu za cel jedyny. Ćwiczenia mają być swobodne, a rekord może stanowić tylko podniecie. Tą myślą jest przepojony szeroko rozwinięty sport szkolny.

Wykonanie tego obszernego planu wychowania fizycznego zostało umożliwione dzięki licznym urządzeniom, na które gmina miasta Wiednia nie skąpiła pieniędzy, jak zresztą i na inne pomoce szkolne. Na terenie Wiednia mamy więc cały szereg boisk i placów sportowych, gęsto rozsianych

po całym mieście i wyposażonych w doskonałe urządzenia. Wstęp do nich miała młodzież szkolna bezpłatny i przez cały czas znajdowała się tam pod opieką wytrawnych instruktorów.

Dzięki tej polityce gminy miasta Wiednia szkoła wiedeńska znajdowała się w specjalnie korzystnym położeniu, zupełnie innem, aniżeli szkoła wiejska nisko zorganizowana. Jednakowoż można było i tam także stwierdzić ruch reformatorski w dziedzinie przebudowy metod.

Nauczycielstwo szkół wiejskich zorganizowało się również we wspólnoty pracy dla podjęcia reformy na swoim odcinku. Niektóre wspólnoty były bardzo czynne, szczególnie w republice Salzburg. W czasopismach fachowych spotykamy bardzo liczne artykuły na temat wprowadzenia reformy do szkoły wiejskiej nisko zorganizowanej.

Nauczycielstwo wiejskie musiało sobie zdać sprawę z trudności specjalnych, na jakie napotka w swojej pracy. Są one dwójakiej natury: zewnętrznej i wewnętrznej. Wprowadzenie nowych, nieznanych na wsi przedmiotów nauki gimnastyki i robót oraz zerwanie z dawnym planem godzin lekcyjnych może wywołać ostry sprzeciw ze strony rodziców, którzy nie będą zadowoleni z tego, że się w szkole więcej „bawia”, niż uczą. Z drugiej strony: czy jest możliwe wprowadzenie nauczania syntetycznego do klasy szkolnej, w której równocześnie uczą się kilka roczników na różnych poziomach?

Czy możliwe jest wprowadzenie zasad regionalizmu i pracy wobec trudności technicznych, jakimi jest niemożność zajęcia się przez dłuższy czas jedną tylko grupą i konieczność równoczesnego zatrudnienia wszystkich grup? Praktyka dała odpowiedź pozytywną.

Jak nas informują autorzy różnych artykułów, obie te trudności dały się pokonać. Pierwszą trudność zwalczyć można za pośrednictwem dzieci, które się wtajemnicza w cel prze-

miany szkoły na *szkołę radosną*. Oto sprawozdanie Karola M. Schnölla, nauczyciela jednoklasówki w Rengerbergu (Salzburg) ¹⁾. Postanowiwszy wprowadzić nowy program i metody do szkoły, przemówił pewnego dnia do dzieci: „Dzieci, dziś chcemy inaczej rozpocząć naukę szkolną, aniżeli to było dotychczas; od dziś chodzenie do szkoły musi się stać radością dla nas, tak wielką radością, abyście nawet z powodu bólu zębów i głowy nie chciały pozostać w domu. Teraz powiedzcie, dzieci, jak mamy to zacząć, abyście naprawdę miały wielką radość. No, mówcie!

— Wesoło byłoby wtedy, gdybyśmy mieli długą pauzę!

— Więc dobrze, będziecie mieli długą pauzę. Ale wiecie co, na pauzach o godzinie 9-ej i 11-ej zaledwie możecie zacząć zabawę, znieśmy je, ale zato zróbmy o godz. 10-ej tak długą pauzę, abyście mogli wyjść z gmachu szkolnego i pięknie się zabawić.

— Tak, tak jest dobrze, tak chcemy!

— A gdy będzie ładny dzień, nie będziecie chcieli wrócić więcej do klasy?!

— Wtedy byłoby dobrze, gdybyśmy mogli pójść do lasu, tam usiąść sobie i opowiadać wesołe historyjki.

— I to zrobimy. A coby was jeszcze cieszyło?

— Jabym chętnie się wykąpał w rzece.

— Dobrze, to też zrobimy, ale wszyscy razem, aby było wesoło. Może was nawet nauczę pływać.

— Proszę pana, mnie, mnie, mnie... — odezwały się głosy.

— Dobrze, wszystkich nauczę. Czy jesteście teraz zadowoleni?

¹⁾ „Schulreform”, r. 1922: K. M. Schnöll, *Unterrichtsbilder aus der einklassigen Schule in Rengerberg*. (Salzburg). Str. 375 i nast.

— Tak, tak, tak... — zabrzmiała odpowiedź.

— Dziś taki piękny dzień, słonko się tak uśmiecha, ptaszki tak wesoło świergocą, czy mamy pozostać w klasie?

— Nie, nie, to nie uchodzi, nauczyciel musi dotrzymać przyrzeczenia.

— A więc do lasu!

Już na tej pierwszej wycieczce zostaje wyzwolona ciekawość dzieci w kierunku poznania przyrody i otoczenia. Wkrótce też cała grupa zamieniła się w jakieś plemię pierwotne, które w codziennych pracach poznało swoje środowisko oraz warunki jego życia.

W ten sposób dzieci stawały się stopniowo badaczami własnego regionu, jego warunków przyrodzonych i kultury. Od tej pierwszej wycieczki poprzez szereg zajęć następnych tygodni nie mówiono już więcej o rozkładzie godzin; stał się bowiem niepotrzebny. Trudność zewnętrzna została pokonana. Bez konfliktów zniesiono plan lekcyj i wprowadzono nowe zajęcia praktyczne i gimnastykę. Ale osiągnięto jeszcze więcej, bo, jak wynika z powyższego sprawozdania, zrealizowano także zasadę regionalizmu i pracy.

A jak rozwiązać zasadę koncentracji w klasie szkolnej?

W tej kwestji znajdujemy ciekawą propozycję¹⁾, w której zasadniczą rolę grają już wyżej wymienione rozmowy zbiorowe.

Nauczyciel omawia, podobnie jak w szkole wysoko zorganizowanej, z całą grupą uczącą się razem plan pracy, a potem uwzględnia każdy rocznik z osobna przy wydzielaniu zagadnień. W ten sposób powstaje wspólny plan pracy o kilku jednak stopniach, odpowiadających poziomom poszczególnych roczników. Każdy rocznik pracuje nad wykonaniem

¹⁾ „Schulreform”, r. 1933: Fritz Slavik, *Landschule und natürliche Erziehung*. Str. 226 i nast.

swojej części; żaden uczeń nie jest zmuszony słuchać bezużytecznie tego, czego się już uczył w latach poprzednich, a pracując nad innemi zagadnieniami niż roczniki młodsze, stwierdza swój postęp.

Tak może być rozwiązana zasadnicza trudność szkoły nisko zorganizowanej. Pozostają jeszcze liczne ciągle prace pisemne oraz wielka odpowiedzialność nauczyciela, przygotowującego własny plan pracy. Same jednak metody szkoły podstawowej okazały się odpowiednie dla szkół nisko zorganizowanych i dlatego też zostały przyjęte z uznaniem przez nauczycielstwo tych szkół.

C. P o m o c e n a u k o w e .

Wypożyczenie szkoły i zakładów pomocniczych wiedeńskich w pomoce naukowe należało do najlepiej rozwiązanych zagadnień. Różniło się ono znacznie od wyposażenia wszelkich innych zakładów naukowych republik związkowych. Dobre wyposażenie szkoły wiedeńskiej było wynikiem specjalnej polityki senatu miasta Wiednia na polu szkolnictwa. Na świadczenia rzeczowe w budżecie gminy przewidziana była rokrocznie suma około 7.000.000 szylingów (blisko 9.000.000 złotych), z czego największa część szła na zaopatrzenie uczniów w podręczniki szkolne i książki do lektury. Dalej szły materiały do pisania i rysunków, materiały do robót kobiecych oraz bezpłatne przejazdy tramwajowe w czasie szkolnych wycieczek.

Podręczniki szkolne, używane w obecnej szkole pracy, mają inny zupełnie charakter, niż podręczniki dawnej szkoły. Dawniej były one punktem wyjścia i osnową, dokoła której obracała się praca uczniów. Uczeń pracował nad zdobyciem wiadomości książkowych. Obecnie, gdy celem nauki jest rozwój umysłowy dzieci, a materiał kształcący jest brany z ży-

cia otoczenia, książka szkolna musi spełnić całkiem inne zadanie. Powinna być pomocna w rozwiązywaniu zagadnień i utrwalaniu zdobytych wiadomości. Więc z jednej strony musi być zbiorem życiowych zagadnień, a z drugiej podawać wyniki w przejrzystej formie, przyczem nie wolno zapominać o zasadzie, że co uczeń może sam zdobyć, tego nie należy mu podawać w formie gotowej. Poza tem książka powinna jeszcze spełniać warunki estetyczne i literackie, szczególnie, jeśli chodzi o książkę do lektury uzupełniającej.

Rola lektury uzupełniającej była w austriackiej szkole ceniona wysoko. Celem jej było nie tylko uzupełnienie wiadomości z różnych dziedzin, ale także kształcenie estetyczne i literackie. Dlatego też zarzucono dawne wypisy, a wprowadzono jednolite co do treści tomiki, bogato wyposażone w ilustracje, gdzie opowiada się lub opisuje zjawiska życiowe językiem barwnym i właściwym dziecięcemu wiekowi. Opowiadania spełniają wszystkie warunki kształcenia literackiego, a opisy są realistyczne. Każda książeczka stanowi całość, gdyż ma skłaniać do ujęcia całości, a nie fragmentów. Obowiązujące zasady¹⁾ opracowało nauczycielstwo, a liczne wspólnoty pracy zaznaczyły swoje istnienie szeregiem pięknych tomików, które treścią i formą odpowiadają najsurowszym wymaganiom.

Lektura jest podzielona według wieku uczniów. Podział oparto na psychologicznych badaniach prof. Charlotty Bühler. Według tych badań pierwszą lekturą dziecka jest baśń. Potem idzie podanie wogóle i podanie ludowe w szczególności. Dalej Robinzon rozpoczyna okres przygód.

Obok tej linii rozwojowej biegnie druga, po której dziecko przechodzi różne stopnie literatury pięknej o tematach

¹⁾ *Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien* za rok 1929/30. Str. 25 i nast.

z własnego życia, a więc rymy dziecięce, wierszyki i realistyczne opowiadania.

Trzecia linja obejmuje książki zwracające się do rozumu: są to książki rzeczowe, naukowe.

Plan lektury ucznia musi obejmować utwory literatury pięknej i naukowe.

Oprócz tego czytelnictwo ma jeszcze specjalne znaczenie jako techniczne ćwiczenie w czytaniu. Z tego względu powinno być ustopniowane od małej formy utworu literackiego do wielkiej formy książkowej. Pod względem językowym powinna książka wyjść od dziecięcego języka mówionego i prowadzić do poprawnych form literackich.

Lektura klasowa jest tylko wprowadzeniem i wciągnięciem dziecka w czytanie. Każdego roku uczeń otrzymuje książeczki w charakterze podarunku. W ten sposób powstaje łańcuch przyszłej biblioteczki domowej ucznia.

Na tem jednak nie kończył się plan lektury. Liczne biblioteczki szkolne, bogato wyposażone dają możliwość rozszerzenia czytelnictwa poza plan obowiązkowy. W szkole znajdujemy ponadto bardzo liczne biblioteczki podręczne dla nauczycieli oraz cały szereg innych pomocy szkolnych, jak: tablice, obrazy, modele, a przede wszystkim piaskownice.

Piaskownica stała się ważną pomocą w nauczaniu. Spotyka się ją w każdej klasie szkoły podstawowej. W piaskownicy uczniowie przedstawiają i modelują wszystko to, co zaobserwowali na wycieczkach. Wszystko zostaje w ten sposób uzmysłowane i jest bardzo pomocne przy omawianiu zdobytych wrażeń w klasie. Ze względu na liczne wycieczki, które przy wprowadzeniu nauki o kraju ojczystym i życiu, jako osnovy nauczania, stają się koniecznością, piaskownica jest ciągle w użyciu, skupiając na sobie uwagę całej klasy. Dlatego też widzimy ją często w środku sali szkolnej, a naokoło niej zgrupowane ławki czy stoliki w podkowę lub półkole.

Pomocą naukową często stosowaną jest też plan rodzinnej miejscowości oraz przezrocze. Występują one jednak przeważnie dopiero na wyższym stopniu, w szkole podstawowej mają przewagę te pomoce, które odtwarzają rzeczywistość w trzech wymiarach.

D. L e k c j e.

Lekcje w szkole podstawowej są najlepszym miernikiem stopnia realizacji zasad dydaktycznych. Abstrahując od przypadkowych cech poszczególnych lekcyj, przebieg ich i wartość istotna dać może obraz i miarę wykonania i urzeczywistnienia celów i zadań postawionych. W tym celu przytoczę tu przykładowo sprawozdanie z lekcyj, przeprowadzonych w szkołach podstawowych w Wiedniu.

Klasa czwarta. Dziewczęta. Zagadnienie tego tygodnia: O wodzie do picia. Klasa pracuje już nad tem zagadnieniem drugi tydzień. W pierwszym tygodniu odbyła wycieczkę do stacji pomp, zapoznała się ze sposobami czerpania wody z Dunaju, ze sposobami filtrowania jej, z celem tej czynności, z urządzeniami stacji filtrów, ze zbiornikami wody, ze sposobem rozprowadzania wody po mieście, z tem, jak i skąd każdy okrąg Wiednia otrzymuje wodę, oraz źródłami dopływów Dunaju i ich biegiem. W piaskownicy wymodelowano dorzecze Dunaju w jego biegu przez Austrię z zaznaczeniem dopływów austriackich.

Lekcja o wodzie do picia zaczyna się od powtórzenia zdobytych wiadomości o biegu Dunaju i jego źródłach, o filtrowaniu wody i zbieraniu jej w wielkie rezerwuary, przeznaczone do zaopatrywania odpowiednich okręgów. Na tablicy narysowany jest w przekroju taki zbiornik. Tego dnia ma się omówić, jak woda dostaje się ze zbiornika do domu. Klasa wiedziała, o czem będzie mowa, i poczyniła obserwacje

przygotowawcze. Najważniejsze były obserwacje na urządzeniach wodociągowych gmachu szkolnego. Pół klasy brało udział w tych obserwacjach. Dziewczynki zajęły miejsca przede wszystkim na dwóch krańcowych pozycjach: w piwnicy, przy głównym kranie i wodomierzu (liczniku) oraz w klasie, przy kranie umywalni. Łączność pomiędzy temi pozycjami utrzymywały koleżanki, ustawivszy się łańcuchem na schodach od piwnicy do klasy.

Zamknięto na dole główny kran i otworzono na górze kran pokojowy. Zdołu przyszła wiadomość o zamknięciu kranu głównego, zgóry o tem, że wody w kranie niema. Powtórzenie eksperymentu z tym samym wynikiem pouczyło, którędy woda dostaje się do domu. Następnie otworzono główny kran i obserwowano wodomierz. Jego przeznaczenie wyjaśniło się, gdy zauważono towarzyszące przepływowi wody ruchy wskazówek. Obowiązkiem tej grupy było teraz zreferować swoje doświadczenie, poczem druga połowa klasy sprawdzi i porówna wyniki. Uczennice zdały w klasie sprawę z zaobserwowanych faktów, przyczem współuczestniczki doświadczenia czuwały nad wiernością sprawozdania i w wypadku nieścisłości poprawiały koleżanki.

Cała klasa zabiera się potem do pracy. Jedne rysują na tablicy poszczególne części urządzenia wodociągowego, jak wodomierz, inne podpisują nazwy lub przeznaczenie tych urządzeń. Ruchy i czynności pracujących przy tablicy nie uchodzą uwagi całej klasy, która śledzi je pilnie. Gdy która popełnia błąd, inna zwraca jej na to uwagę, bądź też samodzielnie sobie wychodzi i poprawia lub pomaga.

Nauczycielka przygotowała na tę lekcję tablice i modele, które ostatecznie wyjaśniają urządzenia wodociągowe miasta. Zawiesza tablicę, przedstawiającą ulicę w przekroju. Dzieci oglądają urządzenia wodociągowe na niej widoczne, omawiają je, omawiają sposób łączenia rur i rozprowadzenia

tychże poprzez mniejsze uliczki i domy. Wypływa zagadnienie wznoszenia się wody w rurach na wysokość kilku piętér. W jaki sposób to się dzieje? Dziewczynki próbują tłumaczyć zjawisko „lotnością” wody, jej dążeniem do góry. Nauczycielka proponuje urządzenie własnego wodociągu domowego i fontanny. Podaje wszystkie potrzebne do tego przyrządy, a więc: zbiornik z wodą, rurki szklane i gumowe, kran. Kilka dziewczynek wychodzi ze swoich miejsc. Powtarza się to, co wiadomo o wodociągach miejskich, więc, że zbiornik z wodą winien być wysoko, że rury muszą być połączone ze sobą. Umieszcza się zbiornik na szafie, łączy się rurki szklane przy pomocy rurek kauczukowych, otwiera się kran główny (od zbiornika) i dolny (od wodociągu) i ku radości wszystkich leci woda; wyjmuje się zatyczkę kranu i bije fontanna. Doświadczenie się powtarza. Ale pytanie nierozwiązane znów wypływa: dlaczego woda bije do góry? Niektóre dzieci znowu próbują to tłumaczyć jej „skłonnością” do lotu, ale inne wpadają na prawdziwą myśl o ciśnieniu.

Nauczycielka podchwytuje to. Pokaże im teraz ciekawą „ilustrację” tego prawa natury. Bierze przygotowany szklany model naczyń połączonych. Dziewczynka nalewa wody z jednej strony, woda ukazuje się we wszystkich odnogach na jednakowej wysokości. Powtarza się to kilka razy; taki sam wynik. Wśród ogólnej radości poznać, że pojęły prawo natury.

Ale jedna z uczenic wysuwa nowe „zagadnienie”. Gdzie się podziała woda, nalana do pierwszej odnogi? Przecież powinno jej tu być więcej?

Uwaga klasy znów zostaje napięta. Te, które dotychczas o tem nie pomyślały, czekają z zaciekawieniem rozwiązania. Inne chciałyby koleżance wyjaśnić. Nauczycielka stara się zrozumieć dobrze pytającą. Zada je kilka pytań, prosi o jasne wyrażenie się. Ale w czasie namysłu pytająca

sama znajduje odpowiedź i szczęśliwa uśmiecha się do koleżanek. Klasa po jej wyjaśnieniach uspokoiła się. Następuje utrwalenie zdobytych wiadomości i lekcja przyrody jest skończona bez dzwonka ¹⁾).

Powstaje nowa kwestja. Czy ludzie wszystkich czasów mieli wodociągi? Pytanie to naprowadza na historyczne ujęcie zagadnienia wody do picia. Zaczynają od czasów rzymskich. Wiedeńskie dzieci znają dobrze rzymską starożytność, gdyż Wiedeń jest z nią związany licznymi pomnikami. Dzieci były już w muzeum i dlatego na pytanie o pochodzeniu wodociągów odpowiadają, że przejęliśmy je od Rzymian. Potem same opowiadają, jak były zbudowane rzymskie „aqueducti” i czym się różniły zasadniczo od naszych.

Wykazały odrazu, jak dobrze pojęły urządzenia wodociągowe. Ze wszystkich stron padały odpowiedzi o tem, jak to Rzymianie prowadzić musieli swoje akwadukty z gór, aby woda potem się chciała podnosić i aby była czysta.

Od czasów rzymskich przeszło się do starego Wiednia, i tu przyszły rzeczy nowe. Jedna z uczenic poinformowała swoje koleżanki o tem, jak Wiedeńczycy otrzymywali i zaopatrywali się w wodę. Uczenica ta przygotowała w porozumieniu z nauczycielką czytanek o wozie z wodą. Książkę sama znalazła i zwróciła się do nauczycielki ze swoim odkryciem. W nagrodę była dzisiaj referentką. Przeczytała klasie bardzo ładnie urywek i dawała potem pytającym koleżankom wyjaśnienia dodatkowe. A koleżanki były wymagające. Gdy czytała, chciały, ażeby to robiła starannie, aby wszystko mogły odrazu zrozumieć; gdy informowała, domagały się ści-

¹⁾ W klasie czwartej szkoły podstawowej przechodzi się już stopniowo do nauczania z podziałem na przedmioty; czas jednak przeznaczony na każdy przedmiot nie jest regulowany dzwonkiem, ale zainteresowaniem. Kolejność przedmiotów nauki w ciągu dnia jest zgóry ustalona.

słości i jasności. Wyszła szczęśliwie ze swej trudnej roli ku zadowoleniu własnemu i klasy.

Jeszcze tylko jedno pytanie o zdrowotności dawnej i obecnej wody. Omawia się zły wogóle stan higieniczny dawnych czasów i lekcja skończona.

Następuje rekreacja. Na wezwanie nauczycielki uczennice naśladują przy otwartych oknach ruchy, jakie się wykonywa przy czerpaniu wody ze studni, przy obracaniu kołowrotu, przy podawaniu wiader z wodą w czasie pożaru. Przy tych króciutkich ćwiczeniach uderza rytmiczność ruchów i plastyczność, z jaką dziewczynki je wykonywują, a także spokój, towarzyszący im, i wewnętrzna dyscyplina pomimo braku nakazów.

Ćwiczenia skończone. Praca idzie dalej.

Czyta się i omawia wypracowania uczennic o wodzie. Są to opowiadania o znaczeniu wody dla świata organicznego. Podczas czytania każda z dziewczynek zapisuje na rozłożonym przed sobą notesie zwroty i wyrażenia błędne, które zauważyła. Robią to z ogromną powagą, którą też zachowują przy krytyce jasnej, wyraźnej i niezłośliwej. Wspólna ocena wypracowań okazuje się chwilą wesołej i przyjemnej pracy.

Praca radosna nie jest pustym frazesem w szkole podstawowej. Dzieci tworzą radośnie i rozwiązują najtrudniejsze nawet problemy, przyczem uderza przyjemnie powagą, z jaką swą pracę traktują.

Widać to w każdej klasie i na każdej lekcji. Przytoczę taką wesołą lekcję śpiewu w klasie trzeciej, prowadzoną przez Gustawa Moissla, metodyka śpiewu w Wiedniu. Była to lekcja pokazowa dla nauczycielstwa, a prowadzono ją w klasie normalnej¹⁾. Tematem lekcji był pocztyljon i jego gra na

¹⁾ „Die Quelle”, r. 1927: Gustav Moissl, *Ein Studentenlied aus dem III Schuljahr*. Str. 428 i nast.

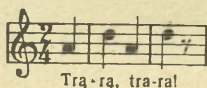
trąbce, jej celem — wprowadzenie tonacji C-dur. (Dzieci znały już tonacje D-dur oraz G-dur i dobrze opanowały materjał z podręcznika do śpiewów „Ringa - Ringa - Reia”).

Śpiew miał być częścią omawianego zagadnienia o pocztach. Nauczyciel opowiadał, jak to dzisiaj wygodnie nam z pocztą. A dawniej było inaczej; z posyłaniem listów nie było tak łatwo. Opowiadał o dyliżansie pocztowym, zaprzężonym w konie i powożonym przez pocztyljona, i o trąbce pocztyljona, — jak wyglądała i do czego mu służyła.

„Trąbienie pocztyljona nie było rzeczą prostą; trzeba było się tego nauczyć. W jaki sposób młody pocztyljon uczył się trąbić? Najpierw starał się jeden ton ładnie i czysto za-trąbić. I my spróbujmy taki ton trąbki zaśpiewać”.

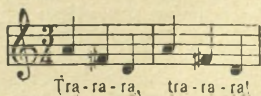
Dzieci „biorą” przy pomocy widełek stroikowych ton a^1 i odtwarzają pojedynczo i razem ton trąbki na: a, o, u. Kładzie się nacisk na śpiew miękkki i zaokrąglony.

„A teraz spróbujemy zaśpiewać „Trara”! Dzieci poddają natychmiast kwartę a^1 — d^2 . Zwraca się uwagę na akcent. Druga zgłoska jest akcentowana. Zapisują na tablicy:



— Ale możemy też i na niższe tony śpiewać. Trąbka pocztowa ma pewnie i niższe tony.

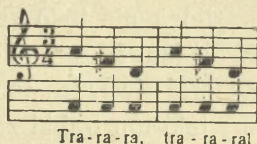
Dzieci poddają poprawnie znany sobie trójdźwięk a^1 — fis^1 — d^1 . Śpiewa się go na „Tra - ra - ra!”, zwraca się uwagę na takt trzymiarowy i zapisuje na tablicy:



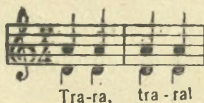
„Jakby to ładnie brzmiało, gdyby jeszcze jeden pocztyljon chciał zatrąbić coś równocześnie z tem „Tra - ra - ra!” Może zna tylko jeden ton, a^1 , ale i tak musiałyby to pięknie nadawać się do trójdźwięku!”

Spróbujmy! Dziecko śpiewa trójdźwięk, a inne śpiewa w tymże czasie „Tra - ra - ra” na ton a^1 .

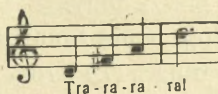
Nie udaje się i klasa dzieli się dlatego na dwie grupy i śpiewa:



Zatrzymuje się końcową kwintę,



wysłuchuje się jej brzmienie, aż brzmi zupełnie czysto. Teraz dzieci próbują zaśpiewać trójdźwięk od najniższego tonu i dodają górne d. Ułożyły w ten sposób prawdziwą pobudkę pocztyljona:



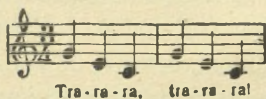
„Gdyby jeszcze drugi pocztyljon zatrąbił i zaczął przytem o jeden takt później, ale zagrał zupełnie to samo!” Klasa wykonywa to i powstaje kanon. Ten ostatni jest dla dzieci

nowością. Nie wypada zadowalać. Ale nauczyciel musi się spieszyć, bo cel lekcji nagli.

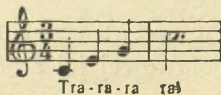
Znowu klasa śpiewa „Tra - ra” od dolnego „d” oraz kwartę, którą śpiewano na początku godziny od a^1 . Dość długo ćwiczy się, zanim udaje się jej dobrze zaśpiewać. Wtedy zapisuje następujący motyw:



„Zapamiętajmy ostatni ton, g^1 , aby go nie stracić! A teraz coś nowego, ale „trudnego”. Czy nie możemy od g^1 zaśpiewać trójdźwięku wdół, jak dotychczas czyniliśmy od a^1 ?” Dzieci próbują i udaje się. „Lecz dokąd doszliśmy teraz? Znaleźliśmy całkiem nowy ton c^1 . Gdy zechcemy to napisać, nie wystarczy nam pięciolinia i musimy tej nucie dodać własną kreseczkę tej długości, aby się na niej mogła zmieścić. Zapiszmy cały trójdźwięk z nowym tonem!”



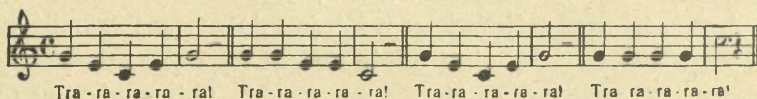
Teraz można zaśpiewać nowy trójdźwięk także od dołu i powstaje w ten sposób C-dur. Łączymy ton nowy z innemi pobudki i powstaje motyw:



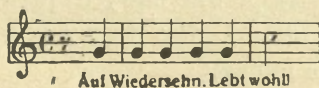
„A teraz wesół piosenka o pocztyljonie. Wiecie, że kiedy jakaś wiadomość była pilna, wysyłano specjalnego gońca, bo nie można było czekać, aż najbliższy dyliżans pocztowy odjedzie. Wtedy pocztyljon dosiadał konia i wyjeżdżał

wesoło — często w nocy — w świat. Przytem grał niekiedy wesołe piosenki na swej trąbce”.

Nauczyciel pokazuje dzieciom ilustrację, przedstawiającą pocztyljona. Potem wypowiada słowa piosenki. Dzieci uczą się tylko dwu strof. Nauczyciel śpiewa. Słysząc ciągle powtarzające się słowa: *Tra - ra - ra - ra - ra!* Dzieci tworzą odpowiednie motywy do zaśpiewania: *Tra - ra - ra - ra - ra!* Z łatwością im to przychodzi. Teraz nauczyciel śpiewa tekst, a dzieci w odpowiednich momentach cztery następujące motywy.



Tak powstała pieśń w tonacji *C-dur*. Na zakończenie nauczyciel podziękował dzieciom i pożegnał je słowami: „Auf Wiedersehen! Lebt wohl!” (Do widzenia! Bądźcie zdrowi!) W tej jednak chwili wpadł na szczęśliwy pomysł i zwrócił się do dzieci z zapytaniem, czy nie można i tych słów zaśpiewać. Uczeń natychmiast poddał i zaśpiewał:



Ale nietylko lekcje śpiewu są pełne radości. I rachunki stają się w szkole podstawowej jej źródłem.

Oto przykład lekcji w klasie drugiej:

Zagadnienie tego tygodnia: O poczcie. Dzieci były już na poczcie poprzedniego tygodnia, gdy była mowa o urzędzie pocztowym. Teraz będą mówiły o poczcie. W poniedziałek, gdy zaczęły się lekcje, opowiadały nauczycielowi, jak spędziły

niedzielny dzień. Wspomniaty przytem o teatrze. Nauczyciel zapytał się, czyby nie chciały czegoś zainscenizować. Chłopcy — była to klasa męska — chętnie się zgodzili.

Tego dnia uradzono, że się zainscenizuje czytankę „W trafice” z książki p. t. *Wiener Kinder zweites Buch*. Omówiono czytankę, podzielono na akty, rozdano role i wszystko zapisano na tablicy.

Następnego dnia zaczęto od zagadnienia trafiki. W swobodnej rozmowie uczniów z nauczycielem omówiono zagadnienie wolnego i koncesyjnego handlu i wyjaśniono pojęcie trafiki. W trafice kupuje się gazety i znaczki pocztowe. Te ostatnie trzeba omówić. Zagadnienie znaczka pocztowego, jako symbolu wartości, było dość trudne. Szło opornie. Ale wkońcu uczniowie przyswoili sobie pojęcie znaczka pocztowego, biletu bankowego i monety. Cała ta rozmowa była nacechowana pracą myślową uczniów, którzy wykazali przytem wielki zasób wiadomości z różnych dziedzin życia.

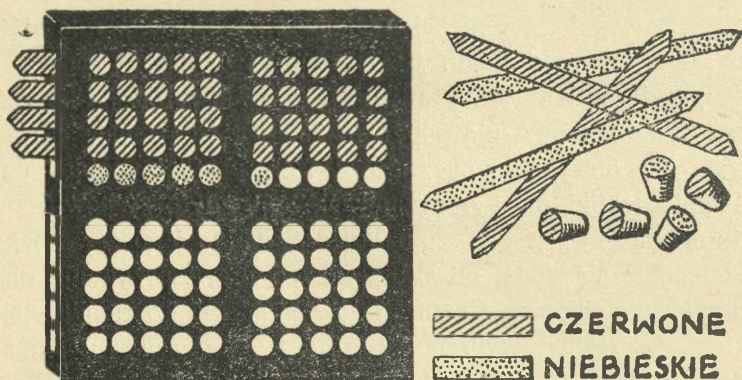
Następuje inscenizacja. Omawia się najpierw rolę słów autora w tekście djałogu. Uczniowie wyjaśniają, że będą one służyły do zorientowania artystów, co mają robić. „Aktorzy” faktycznie wykonywują potrzebne ruchy z całą możliwą precyzją bez niczyjego pouczenia. Uczeń, przedstawiający pannenkę z trafiki, musi zrezygnować z roli, gdy przy powtórzeniu nie może się jeszcze zorientować, że błąd jego gry polega na tem, iż nie dodał od siebie słów, któremi przyjmuje ona kupującego chłopca. Chętnych do zastąpienia go znajduje się wielu. Szczęśliwy wybraniec gra już bez zarzutu. Inscenizacja się udała.

Z rozmowy i czytanki zdobyto bardzo dużo materiału do ćwiczeń językowych. Ćwiczenia te są prowadzone bardzo ciekawie. Dzieci biorą w nich żywy udział, ciesząc się i radując z każdego odkrycia.

Po przerwie (była to wielka przerwa, w czasie której uczniowie jedli śniadanie, składające się z mleka i bułki. Jest to część dożywiania dzieci, uchwalonego przez parlament) nauczyciel pyta się uczniów, czym chcieliby się teraz zająć. Jednogłośnie proszą o rachunki.

Zaczyna się rozmowa na temat sprawunku, dokonanego w trafice. Uczniowie podają ceny różnych gazet: dzienników, tygodników i miesięczników.

Przygotowują się do wykonania rachunku. Wyjmują tabliczki (rys. 4) rachunkowe, na których z wielką sprawnością zakładają listewki i korki — liczbowe odpowiedniki sum wydanych przez chłopca w trafice. Gdy zestawienie rachunku jest skończone, uczniowie podają wynik. Teraz muszą płacić. Czynią to przy pomocy monet-szablonów, poczem każdy opowiada, jak zapłacił rachunek, to znaczy, jaką dał monetę i ile dostał reszty.



Rys. 4.
Tabliczka rachunkowa ze złożoną sumą 46. Obok korki i listewki.

Niektórzy wzięli zbyt wielkie monety i mają trudności (np. któryś, chcąc zapłacić 2 Sch. 45 Gr., dał banknot 100 Sch.). Klasa bierze udział w każdym obliczeniu, a gdy jakiś

uczeń dłużej zastanawia się, reszta się niecierpliwi. Nie przeszkadza jednak, lecz każdy z osobna wychodzi z ławki i z radością komunikuje nauczycielowi na ucho swoje obliczenie, a ten odpowiednio chłopców uspokaja. Jest to widok bardzo budujący, który szczególnie zastanawia ze względu na radośną twórczość. Uczniowie szczególnie się cieszą, kiedy udaje im się rozwiązać bardzo trudne zadania (z wielkimi np. liczbami). Dopomaga im w tym stosowanie licznych i pomysłowych pomocy naukowych (rys. 5).



Rys. 5.

Rysunek przedstawia liczbę 2364 przy pomocy czterech korzków, sześciu listew, trzech rysunków, wyobrażających tabliczkę rachunkową i dwu rysunków, wyobrażających po 10 takich tabliczek.

PRZEMIANA KLASY WE WSPÓLNOTĘ PRACY I ŻYCIA.

W poprzednim rozdziale została omówiona działalność dydaktyczna szkoły podstawowej. Jej celem jest wyposażenie dzieci w te podstawowe wiadomości i umiejętności, których posiadanie jest konieczne dla odpowiedzialnego członka kulturalnego społeczeństwa. Szkoła podejmuje tu trudną rolę pośrednika w procesie dorabiania się dóbr kulturalnych przez ucznia.

Ale cel szkoły podstawowej może być jeszcze szerzej pojęty, jeśli za jej zadanie uznamy nie wyposażenie uczniów w wiadomości i umiejętności, potrzebne w życiu kulturalnego społeczeństwa, lecz postawimy jej za zadanie wychowanie przyszłych członków społeczeństwa. W ten sposób przydzielamy szkole znacznie trudniejszą rolę, aniżeli poprzednio. Teraz musi ona być nie tylko pośrednikiem w procesie dorabiania się dóbr kulturalnych przez ucznia, ale musi podjąć pracę *nad stworzeniem tych nastawień i nawyków, które są społecznie pożądane.*

Ta działalność szkoły jest dla wielu bodaj ważniejsza, aniżeli poprzednia, a niektórzy wyodrębniają ją nawet specjalną nazwą wychowania w odróżnieniu od nauczania, przez które rozumieją wyposażenie w wiadomości i umiejętności.

Wprawdzie nauczanie w szkole austriackiej ma charakter raczej kształcenia, które nie zaniedbuje strony emocjo-

nalnej i wolowej, ale w tym rozdziale chcę specjalnie podkreślić te momenty, które biegną równolegle z pracą dydaktyczną szkoły, a są natury czysto wychowawczej w sensie przytoczonym poprzednio. Chodzi mi o ten proces, przez który szkoła zmienia ucznia stopniowo w świadomego członka społeczeństwa, a klasę we wspólnotę.

Rozważmy tu najpierw istotę tej przemiany i sens terminu wspólnota, a następnie środki, któremi szkoła stara się swój cel osiągnąć.

Siedmioletnie dziecko, przychodzące do szkoły, jest istotą aspołeczną. Dziecko to, żyjące w rodzinie wielkomiejskiej, pozostaje niejako poza nawiasem społeczeństwa. Wszystko się rozgrywa poza niem. Całe twórcze życie społeczeństwa odbywa się w warsztatach i miejscach mu nieznanych, dla niego niedostępnych. Styczność jego z dorosłymi przedstawicielami społeczeństwa ogranicza się do krótkich chwil wspólnie spędzonych z rodzicami. Przez cały prawie dzień jest ono zdane na samotność lub co najwyżej na zabawy z rówieśnikami. Ale i te zabawy są aspołeczne, a rozmowy dzieci są tylko zbiorowymi monologami, jak mówi Piaget. Zabawom dzieci w wieku przedszkolnym brak zupełnie jednolitej myśli, a tem bardziej tego nastawienia, dzięki któremu mówimy o pracy w formie zabawowej dzieci pierwszych klas szkolnych.

W siódmym roku życia to nastawienie przejawia się dopiero w zaczątku. Dlatego też klasa pierwsza jest zbiorem, sumą jednostek odrębnych, niespojonych niczem w całość grupową poza ramami organizacyjnymi klasy.

Taki przypadkowy zbiór pozostawiony własnemu biegowi nabiera jednak czasem swoistego charakteru, gdyż człowiek jest istotą społeczną i wzrastając, szuka związków. Związki te atoli mogą działać zarówno na korzyść szkoły, jak i na szkodę. W pierwszym przypadku mamy przemianę ko-

rzystną, w drugim szkodliwą. Szkole oczywiście zależy na korzystnej przemianie i dlatego musi tak kierować grupą i tak na nią wpływać, aby zostało spełnione jej zamierzenie. Szkoła więc musi sama związać klasę w zespół jednolity, aby móc zaszcześcić i rozwijać w niej idee społecznie dodatnie.

Takim związkiem jest właśnie wspólnota pracy i życia, w którą stopniowo przemienia się klasa w szkole podstawowej.

Czemże jest ta wspólnota?

Pojęcie wspólnoty jest ugruntowane na dwóch podstawach: psychologicznej i socjologicznej. Warunkiem istnienia wspólnoty jest przedewszystkiem istnienie pewnej struktury, o jakiej mówi psychologia grup. Strukturę przyznaje ona tej grupie, która składa się z mniej więcej jednorodnych elementów, przyczem działalność pojedynczych członków nie pozostaje w sprzeczności, a przeciwnie, jest nacechowana jednolitością i harmonją.

Aby struktura taka stała się wspólnotą, trzeba ją ugruntować na ideach wartościowanych dodatnio ze względów społecznych oraz przepoić takimi ideami.

Wspólnota zatem jest to psychiczna struktura zbiorowa, mniej lub więcej zbliżona do idealnej, ufundowana na wartościowanych dodatnio ideach społecznych. Wspólnota pracy i życia jest jednolitym związkiem klasy, ufundowanym na idei wspólnej pracy dla osiągnięcia wspólnych celów.

W jaki sposób odbywa się przemiana klasy we wspólnotę? Dzieci, zebrane przy wstąpieniu do szkoły i umieszczone we wspólnej sali, nie są związane z sobą żadnymi niemi sympatji czy antypatji; nie mają też żadnych wspólnych zainteresowań. W toku pracy pierwszych tygodni szkolnych zaczynają się dopiero tworzyć grupki koleżeńskie, oparte na krótkotrwałej przyjaźni. Szkoła podtrzymuje i popiera te naturalne objawy, aby je potem wykorzystać dla zespolenia

całej klasy. Stopniowo też przechodzi do wiązania klasy najłatwiejszą w tym okresie nicią wspólnoty rodzinnej. Klasa staje się rodziną, w której wychowawcy pełnią rolę rodziców; dzieci winny stopniowo coraz mocniej się łączyć wspólnymi uczuciami i wzajemnymi zainteresowaniami dla prywatnego życia i jego wypadków. Zdarzenia takie, jak nagła choroba, niepowodzenie ucznia powinny być przyjęte jako wspólne nieszczęście; wywoła to i obudzi w uczniu wrażliwość uczuciową, która jest doskonałym punktem wyjścia do przeżywania uczuć społecznych.

Dalszym krokiem jest wprowadzenie i wdrożenie do samopomocy. Dziecko zapomniało w domu czegoś, nie przyniosło nożyczek, papieru, ołówka — natychmiast powinno doznać pomocy ze strony kolegów. Komuś źle idzie praca — sąsiad powinien mu pomóc. Powstają w ten sposób pierwsze przejawy wspólnej pracy. Na tej drodze postępuje się dalej przez pobudzanie uczniów do pracy grupowej.

Najbliżsi sąsiedzi (wybór miejsca nie jest sztywny, lecz swobodny) zaczynają wspólnie nad czymś pracować; ktoś przyłącza się do nich czy to z zainteresowania, czy z chęci doznania lub niesienia pomocy. Powstaje w ten sposób ściślejsza grupa, zjednoczona ideą wspólnej pracy. Idea ta jest oczywiście bardzo mało ogólna i łatwo daje się zrealizować. Taka ściślejsza grupka to już malutka wspólnota pracy. Automatycznemu rozwiązaniu jej po osiągnięciu zamierzonego celu zapobiega nauczyciel przez umiejętne podsuwanie nowych bodźców. Równocześnie stara się on pobudzić i inne grupy oraz zespolić wszystkie istniejące w jedną całość, obejmującą klasę. To nie jest rzeczą trudną, jeśli cała klasa zostaje powołana do wspólnej pracy, jaką jest przede wszystkim wspólna rozmowa zbiorowa i omawianie planu tygodniowego lub rocznego. W tych czynnościach przebija wspólna idea, ta sama dla wszystkich, która łatwo

jednoczy całą klasę. Klasa zaś pracująca nad takimi zagadnieniami jest wspólnotą. Należy tylko istnienie wspólnoty przedłużyć poza trwanie pracy nad jednym takim zagadnieniem. Zostanie to uczynione, jeśli zwiąże się klasę także dla wspólnego wykonania ułożonego planu. Tak zespolona klasa siłą przyzwyczajenia i pobudek ze strony nauczyciela będzie dalej sama podnosić wspólne cele i w ten sposób pozostanie grupą trwale zjednoczoną dla realizacji pewnej idei, a więc wspólnotą.

Oczywiście musi zachodzić i ten konieczny warunek, żeby grupa (klasa) była nacechowana i temi własnościami, które są wymagane od zbiorowej struktury psychologicznej. Przedewszystkiem więc musi się odznaczać zgodnością i harmonją. We wspólnej pracy powinna jasno przebiegać jedna myśl całej zbiorowości, różna od jednostkowej myśli każdego poszczególnego członka i bardziej jeszcze różna od sumy jednostkowych myśli. Wyniki wspólnej pracy klasy powinny też być strukturami, nacechowanymi jednolitym duchem tej zbiorowości, która je stworzyła.

Oba te warunki spełnia wspólnota pracy i życia, jaka się wytwarza stopniowo w klasach szkoły podstawowej. Życie i praca klasy szkolnej są rzeczą wspólną całej klasy, która bierze w nich udział. Cele pracy są wysuwane i realizowane wspólnie; sposób pracy świadczy o zgodności i harmonji w grupie pracującej, a wyniki o duchu jednolitym, jaką ją ożywia.

Dla przykładu zwróćmy uwagę na rozmowę w klasie czwartej ¹⁾.

Mimi opowiada o swej podróży do Kreugensteinu. Każda uczenica może się pytać o rzeczy dla niej niejasne.

¹⁾ „Die Quelle”, r. 1927: Paula Deutscher, *Schülergespräche und Klassengemeinschaft*. Str. 261.

Mimi zaczyna: Pojechaliśmy koleją.

— Jaką? — pyta się któraś.

— Północno-zachodnią.

— Jak dostałaś się na dworzec?

— Tramwajem.

— Jaką linią?

— Nie wiem.

— Jaki numer miał tramwaj, 61 czy 62?

(Obie te linje znajdują się w drugim obwodzie szkolnym, w którym także mieszka Mimi).

— Także nie wiem.

— Mimi, posłuchaj. Gdzie wsiadłaś, na Steinbanergasse czy na Flurschützstrasse?

— Na Steinbanergasse — przypomniała sobie.

— Więc to był tramwaj linii Nr. 61.

— Właśnie, właśnie — przytaknęła.

Mimi opowiada dalej, jak wsiadła na dworcu do wagonu kolejowego.

— Którą klasą pojechaliście?

— Nie wiem — odpowiada Mimi.

— Mogłaś przecież zobaczyć na zewnętrznej ścianie wagonu.

Córka kolejarza rozstrzyga:

— Czy siedzieliście na drewnianych ławkach, czy na wyścielanych?

— Na wyścielanych.

— Więc to była druga klasa.

— Mogła to być także pierwsza — przerywa ktoś.

— Ale Mimi przecież nie będzie jeździła pierwszą klasą!

— Czemu nie, taki kawałek drogi nie kosztuje wiele! Na to sobie rodzice Mimi mogą pozwolić.

— Tak, ale nie byliby tacy rozrzutni!...

Ta króciutka rozmowa jest już dobrą ilustracją przemiany klasy we wspólnotę. Zwróćmy uwagę na to, że ta uczenica miała coś powiedzieć. Ona była właściwą informatorką. Klasa mogła się zachować biernie albo po wysłuchaniu skrytykować lub poinformować się. Ale czym byłaby wówczas? Audytorjum słuchającym referatu, po którym może być dyskusja. To jeszcze nie jest wspólnota. Tu natomiast widzimy zupełnie co innego. Klasa bierze udział w pracy odrazu. Do referatu, jeśli tak będziemy chcieli nazwać opowiadanie Mimi, zostaje dołączana taka ilość nowych elementów, że cała praca przyjmuje zupełnie nowy charakter; staje się pracą zbiorową, nacechowaną duchem całej zbiorowości. W ostatecznem bowiem opowiadaniu Mimi o podróży do Kreugensteinu znajdujemy nie tylko jej wrażenia (pominięte w powyższej relacji), ale także te wiadomości o mieście i stosunkach kolejowych, jakie dotychczas były własnością poszczególnych uczenic.

Widać wyraźnie, że klasa tak pracująca posiada wspólną myśl przewodnią i wspólnego ducha; jest więc strukturą społeczną. Jeszcze wyraźniej występuje ten charakter klasy szkolnej w cytowanej poprzednio (str. 71) rozmowie klasy czwartej, której konsekwencją było ułożenie planu pracy na cały rok. Tamże cytowana rozmowa klasy pierwszej może posłużyć dla porównania, jak postępuje zespolenie klasy. Rozmowa klasy pierwszej, choć przejawia się już w niej wspólna idea, ma dość jeszcze cech niespołecznej dziecięcej mowy; natomiast rozmowa klasy czwartej jest nacechowana planowością i społecznym umiarem. Widać, że uczestnicy porozumiewają się i że starają się osiągnąć wspólny cel, a nie szukają tylko ekspresji dla swoich zainteresowań. Momentem ważnym jest też ogromny materiał obserwacji, który uczennice tej klasy przygotowały, aby się nim podzielić z resztą. Jest to już dobrze zorganizowana wspólnota i to przede wszystkim pod względem struktury wewnętrznej.

Ale wspólnota musi także stworzyć pewne zewnętrzne formy organizacyjne, które powszechnie oznacza się nazwą samorządu. W Austrii nie używało się tej nazwy, a mówi się tylko o organizacyjnych formach wspólnoty pracy i życia, bez których oczywiście żadna wspólnota nie może istnieć.

Równocześnie z wciąganiem ucznia do wspólnoty pracy i życia przez przejęcie go jej duchem ma miejsce świadome podporządkowywanie ucznia normom organizacyjnym tej wspólnoty. Uczeń musi zrozumieć konieczność istnienia pewnych form zewnętrznych. Nie chodzi tu o przepisy dla przepisów, lecz cała klasa powinna pojąć potrzebę ustanowienia planowej organizacji dla siebie i całej szkoły. Stopniowo wdraża się też do tego.

Szkoła podstawowa nie podaje dzieciom nowowstępującym, jak to czyniła dawna szkoła, norm w formie gotowych nakazów i zakazów. Dopiero z biegiem czasu, gdy życie klasy wysuwa taką konieczność, wskazuje się dzieciom dany fakt i naprowadza na normy.

Zilustrujmy to. Dziecko spóźnia się. W regulaminie dawnej szkoły był punkt, który mówił o karygodności spóźniania się. Teraz regulaminu niema. Dziecku pozwala się spóźniać, ale daje mu się poznać konsekwencje jego czynu. Samo może stwierdzić swoje braki naskutek spóźnienia, klasa zaś rychło zwraca mu uwagę na to, że zabiera drogi czas, każąc sobie tłumaczyć rzeczy, których nie zna wskutek nieobecności. Stąd łatwo wynika dla wszystkich norma: nie należy się spóźniać. Podobnie będzie ze swobodnem wchodzeniem i wychodzeniem w czasie lekcyjnym. Uczeń ma swobodę. Może bez pytania wychodzić, ale będzie innym przeszkadzał i sam na tem straci. Wkrótce stworzy sobie normę, że bez bardzo ważnego powodu nie należy wychodzić w czasie lekcyj.

Istotnie tak było w szkole podstawowej. Widać było uczniów, wychodzących podczas lekcyj, ale miało to miejsce bardzo rzadko i nigdy w czasie pracy. Porządek panował bez regulaminu. Formy organizacyjne stały się koniecznością życiową każdego i każdy je dobrze rozumiał.

Na zrozumieniu oparty był również podział funkcji społecznych klasy (urzędnicy klasy). Wybór urzędników uzależniony był od zalet, za które uważało się odpowiedzialność i sumiennosc w wykonywaniu obowiązków.

W ten sposób powstawała zorganizowana wspólnota pracy i życia, która doznawała poparcia od zorganizowanych społecznych instytucji dorosłych. W tym procesie brał przede wszystkim udział nauczyciel i dom rodzinny, oddziaływując na obiekt wychowania ucznia.

UCZEŃ.

Wyżej wykazałem, że celem szkoły podstawowej jest wprowadzenie ucznia w życie kulturalnego społeczeństwa przez: 1) wyposażenie go w wiadomości i umiejętności, które będą mu potrzebne w życiu późniejszym i 2) stworzenie w nim tych nastawień i nawyków, które są społecznie wartościowe.

Ale równocześnie szkoła ma sobie poruczoną jeszcze jedną ważną funkcję, a mianowicie opiekę nad wzrastającym osobnikiem. Szkoła musi baczyć nie tylko na to, aby uczeń rozwinął się na członka społeczeństwa, ale także na to, by jego rozwój osobniczy (psychofizyczny) postępował należyście. Dlatego też powinna zwrócić uwagę nie tylko na dobra kulturalne, na potrzeby i idee społeczne, ale także na indywidualne właściwości wychowanka.

Dla uchwycenia i poznania dziecka jako pewnej indywidualności wprowadzono arkusze opisowe ucznia.

W arkuszu takim notuje się wszystkie spostrzeżenia i wyniki badań, dotyczące każdego ucznia z osobna. Zapisy są robione w miarę występowania nowych danych, a cały arkusz, który towarzyszy uczniowi przez całe osiem lat szkoły podstawowej i głównej, staje się podstawą do jego oceny indywidualnej.

Arkusz składa się z następujących części:

1. Pochodzenie: obejmuje stosunki rodzinne i formalne stosunki ze szkołą.

2. Praca w szkole: obejmuje wyniki pracy ucznia zarówno w szkole podstawowej, jak głównej, przyczem brane są pod uwagę wpływy uzdolnienia, pilności, zainteresowań i stosunków domowych na pracę szkolną.

3. Budowa cielesna: obejmuje dane co do wzrostu, wagi, skóry, stawów, gruczołów, jamy ustnej i nosowej (również ze względu na mowę), zębów, oczu, uszu, organów wewnętrznych (drogi oddechowe, układ krwionośny i trawienny, organy moczopłciowe), mózgu i nerwów (przeszkody organiczne, napady, anomalje psychiczne), szczepień zapobiegawczych ogólnych i przebytych w czasie szkolnym oraz ich wyników. Dane osiąga się w dwukrotnym badaniu co roku (w grudniu i w czerwcu); w konkluzji wpisuje się do arkusza hipotezy co do wpływu stanu zdrowia cielesnego na uzdolnienie do pracy.

4. Budowa duchowa: obejmuje wyniki badań i obserwacji, dotyczących zmysłów, przedstawień, uwagi, pamięci, zdolności postrzegania, siły imaginacyjnej, myślenia, sposobów pracy, prędkości męczenia się, życia woli i uczucia, ustosunkowania się do wspólnoty oraz dane co do języka.

5. Poradnictwo szkolne oraz zawodowe: obejmuje pytania, dotyczące wyboru zawodu lub dalszej drogi szkolnej. Jest dopiero aktualne w szkole głównej.

Na podstawie tak wyczerpujących danych szkoła przystępuje do osądzenia poszczególnego ucznia. Sam sąd jest bardzo oględny. Uczeń, jako przyszły obywatel, jest traktowany z całą odpowiedzialnością ze strony tych, którym poruczono jego wychowanie i opiekę nad nim. Jest to widoczne zwłaszcza tam, gdzie wewnętrzne potrzeby szkolne wymagają odstępstwa od zasady jednolitości, która jest przecież zasadą równouprawnienia dziecka, i szkoła musi podjąć zasadę różnicowania.

Szkoła prowadzi to różnicowanie bardzo ostrożnie. Obawa pokrzywdzenia dziecka jest wielka. Dlatego wyróżnianie zapóźnionych w rozwoju odbywa się w procedurze bardzo złożonej, mającej na celu wykluczenie możliwości pomyłki. Przesyłanie dzieci niedorozwiniętych do szkoły specjalnej może mieć miejsce dopiero po dokładnem ustaleniu, że szkoła normalna jest dla nich nieodpowiednia.

Rok pierwszy, o ile anomalja nie występuje odrazu wyraźnie, uczeń spędza zasadniczo w szkole normalnej. Szkoła stosuje wszystkie środki, jakie ma do dyspozycji dla dzieci małodolnych. Dopiero gdy się okaże niemożność zapewnienia dziecku postępu, tak że musi ono powtarzać klasę, szkoła występuje do odpowiednich władz z wnioskiem o przeniesienie do szkoły specjalnej. Następują badania psychologiczne, od których wyniku zależy przesłanie dziecka do szkoły specjalnej lub pozostawienie go na dalszą próbę w szkole normalnej. Dziecko zakwalifikowane do szkoły specjalnej zostaje tam przyjęte tytułem próby. Wyniki pracy w okresie próby sprawdza się przez specjalne badanie i dopiero to ostatnie jest miarodajne przy kwalifikacji. Na tej drodze pomyłki są wykluczone.

Ta sama ostrożność cechuje także kwalifikację dzieci w instytucjach opieki społecznej.

Opieka społeczna, a specjalnie opieka nad dzieckiem, należy do najlepiej rozwiązanych kwestyj społecznych w Austrii. Naczelne miejsce zajmuje tu także Wiedeń.

Dziecko było największą troską kierowników państwa, którzy w niem słusznie widzieli budowniczego przyszłości narodu. Dziecko powojenne wzrastało w warunkach specjalnie niekorzystnych. Głód, panujący powszechnie w latach wojennych i powojennych, bardzo ujemnie wpłynął na rozwój fizyczny dziecka. Zachwiana i częściowo rozbita organizacja życia rodzinnego odbiła się ujemnie na rozwoju uczuć moralnych. Niszczycielski wpływ wojny należało zażegnać, a jego skutki naprawić.

Austrii przyszły z pomocą Stany Zjednoczone Ameryki Północnej przez swoją działalność na polu dożywiania. Szwajcaria także współdziałała przez przyjęcie sierot na swoje wychowanie. To było jednak przejściowe. Stałą opiekę nad dzieckiem zorganizowano własnymi siłami.

Dnia 12 maja 1921 roku parlament uchwalił ustawę o dożywianiu dzieci w szkołach. Poza tem parlamenty krajowe oraz ich rządy podjęły szerszą działalność. W Wiedniu przyjęła ona imponujące rozmiary. Opieka nad dzieckiem zaczyna się tu z chwilą urodzenia, a jest poprzedzona przez opiekę nad macierzyństwem. Opieka nad macierzyństwem zaczyna się w czwartym miesiącu ciąży i obejmuje poradnictwo i bezpłatną pomoc. Matka otrzymuje przydział do dzielnicowego lekarza i jest dwa razy w tygodniu odwiedzana przez pielęgniarkę. Rozwiązanie odbywa się w zakładzie położniczym (miejskim), a nowonarodzone dziecko jest witane w imieniu prezydenta, który składa matce życzenia. Gmina daje dziecku wyprawkę, a matce udziela czterotygodniowego zasiłku w sumie czterdziestu szylingów tygodniowo. Dalsza pomoc lekarska jest zapewniona w razie potrzeby.

Procedura ta jest powszechna, niezależnie od stanu majątkowego, z tą tylko różnicą, że od zamożnych gmina ściąga potem koszty pełne lub częściowe; dla niezamożnych pomoc pozostaje bezpłatna.

Dziecko podrastające ma w każdym wieku zapewnioną dalszą opiekę. Aby tę opiekę usprawnić i zrationalizować, stworzono t. zw. centralę rozdzielczą. Dziecko, zgłoszone do niej, zostaje przyjęte przez ten centralny zakład niezależnie od załatwienia formalności biurowych. W zakładzie centralnym dziecko przebywa od 7 do 21 dni. Jest tu pod obserwacją i poddawane jest także badaniom. Od wyniku tych badań i obserwacji zależy kwalifikacja dziecka do odpowiedniego zakładu wychowawczego. Tu także zwraca się uwagę na to, aby dziecku zapewnić najwłaściwszą opiekę.

Przez czas pobytu w zakładzie dziecko ma warunki jak najlepsze. W wieku przedszkolnym oddaje się ono swoim zabawom pod kierunkiem wychowawczyń przedszkoli, w wieku szkolnym uczy się w zakładzie pod kierunkiem nauczycielek szkoły podstawowej czy głównej. Nauczycielki mają normalne kwalifikacje oraz dodatkowe wykształcenie dla celów zakładu.

Dziecko, którem rodzice pracujący nie mogą się opiekować w czasie pozaszkolnym, otrzymuje opiekę w specjalnym domu dziecięcym, w którym uczy się ono i pracuje w godzinach wolnych od nauki szkolnej. Domy te kształtują się jako specjalne organizacje, utrzymujące się z własnej pracy. Zorganizowani są w tych domach uczniowie i nauczyciele. Gmina daje dom i urządzenie, resztę zdobywa sobie organizacja własną pracą par excellence produktywną, gdyż wytwory dzieci są sprzedawane.

Domy doznają ogromnego poparcia ze strony organizacji rodziców, którzy z radością wypowiadają następujące słowa ¹⁾:

„Zazdrościmy naszym dzieciom ich szkół, książek i nauczycieli”.

NAUCZYCIEL.

W nowej szkole podstawowej zmieniło się także stanowisko nauczyciela. Od pierwszej chwili powstania szkoły podstawowej stał się nauczyciel czynnikiem ważnym w szkole. Powołano go do wypracowania nowych form, do krytyki projektów i wreszcie poruczono mu zrealizowanie zadań szkoły. Realizacja ta miała się odbywać w procesie twórczym, a nie posłusznego wykonywania przepisów i zarządzeń. Nauczyciel przestał być robotnikiem obsługującym maszynę szkolną, a stał się twórcą nowych form, realizatorem własnych idei pedagogicznych. Zapewniono nauczycielstwu wielką swobodę pracy, ale zato nałożono na nie wielkie obowiązki.

Nauczyciel wziął na swoje barki trudne zadanie kształtowania pracy szkolnej zgodnie z wymaganiami dydaktycznymi. Musiał się stać badaczem otoczenia, baczny obserwatore, twórcą i wykonawcą projektów, przyczem musiał uwzględnić tysiączne okoliczności, jakie wysuwa życie w każdym miejscu i każdej chwili. A z tem trzeba było pogodzić planowość i to głęboko zrozumianą. Zadanie bardzo trudne i odpowiedzialne. Spełnić je może tylko odpowiednio przygotowany. To zrozumiano dobrze w Austrii. Narazie warunki nie pozwalały na przygotowanie nowych sił nauczycielskich. Trzeba było zadowolić się dawnymi, specjalnie do-

¹⁾ Otto Gloeckel, *Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919*. Str. 3.

kształconemi. Przyszłość jednak wymagała specjalnie już i inaczej kształconych nauczycieli. Sprawa ta była też omawiana.

Istniały dwa projekty: jeden z r. 1919 p. n. *Leitsätze zur Neugestaltung der Lehrerbildung* i drugi z r. 1927 p. n. *Richtlinien*.

Dla nas ważny jest projekt pierwszy, jako ten, który wyrósł razem ze szkołą podstawową z reformy. On też jest uważany przez twórców szkoły podstawowej austriackiej za jedynie odpowiadający swemu zadaniu, a w Wiedniu do kształcenie odbywało się zgodnie z tym właśnie projektem.

Według projektu¹⁾ podstawą ogólnego wykształcenia nauczycieli jest szkoła średnia ogólnokształcąca, — najlepiej wyższe gimnazjum typu neohumanistycznego, którego podstawą dydaktyczną jest język i kultura niemiecka. Wykształcenie fachowe i pedagogiczne dadzą nauczycielom odpowiednio urządzone instytuty przy wydziale filozoficznym uniwersytetu lub przy odpowiednich innych szkołach akademickich. Na tej drodze mają być kształceni wszyscy nauczyciele. Różnice pomiędzy nauczycielami, z wyjątkiem profesorów szkół akademickich, o których tu się wogóle nie mówi, polegają tylko na rodzaju spełnianej pracy. Rozróżnia się nauczycieli klasowych (w szkole podstawowej i dwóch niższych klasach szkoły średniej) oraz specjalistów od różnych przedmiotów w szkole średniej i wyższem gimnazjum.

Pedagogiczne wykształcenie nauczycieli jest równe dla wszystkich. Obejmuje ono: 1) Wprowadzenie w teorię wychowania, 2) wprowadzenie w pracę właściwą.

Przygotowanie teoretyczne obejmuje ogólną i specjalną teorię wychowania, dydaktykę ogólną, historję pedagogiki;

¹⁾ „Schulreform”, r. 1928: Fadrus, *Die Reform der Lehrerbildung in Oesterreich*. Str. 1 i nast., 73 i nast., 129 i nast., 189 i nast.

wszystko oparte ma być na filozofji (psychologii i nauce o dziecku, logice i teorii poznania, estetyce, etyce, metafizyce, historii filozofji), higienie, socjologii i ekonomji. Prócz tego organizacja szkolnictwa i wychowania.

Przygotowanie zawodowo-pedagogiczne obejmuje dydaktykę szczegółową z punktu widzenia pedagogiki oraz pracę nauczycielską i wychowawczą. Uzdolnienie do wykonywania zawodu stwierdza się na podstawie egzaminu. Warunkiem dopuszczenia do egzaminu jest poprzedni udział w seminarjum instytutu pedagogicznego oraz odpowiedni czas studjów; nauczyciele klasowi oprócz tego winni złożyć kolokwjum z przedmiotu naukowego przez siebie obranego. Egzamin nauczyciela składa się: 1) z części praktycznej, obejmującej pracę dydaktyczną i wychowawczą możliwie w połączeniu, 2) z dwóch prac klauzurowych: z pedagogiki i przedmiotu naukowego, wybranego przez nauczyciela, oraz z egzaminu ustnego. Nauczyciele specjaliści składają oprócz tego egzamin z części naukowej. Złożone egzaminy dają prawo nauczania przez dwa lata (w charakterze nauczyciela tymczasowego). Po dwóch latach zadowolającej pracy następuje „ustalenie”. Wszystkich nauczycieli obowiązuje udział w „tygodniach pedagogicznych” na uniwersytecie, które mają charakter dokształcający.

Taki był projekt reformatörów z 1919 r., według którego dokształcanie nauczycieli czynnych odbywało się w Instytucie Pedagogicznym m. Wiednia.

Instytut był próbą w tej mierze. Wyniki jego działalności były bardzo dobre. Korzystało z niego bardzo wielu nauczycieli, którzy uzupełniali na nim wykształcenie. Nowych kandydatów na nauczycieli z powodu specyficznych warunków było bardzo niewiele.

Lepszemu w stosunku do czasów przed reformą wykształceniu odpowiadało też lepsze stanowisko nauczyciela

w społeczeństwie i w hierarchji szkolnej. W czasach przedwojennych nauczyciel austriacki narzekał przedewszystkiem na poniżenie godności ludzkiej i obywatelskiej. W społeczeństwie szczególnie nauczyciel szkoły ludowej nie cieszył się uznaniem, stan materialny jego był gorszy aniżeli innych urzędników państwowych o tem samem wykształceniu, zaufanie ze strony władz służbowych — bardzo małe, skrępowanie przepisami bardzo ściśle, stan służbowy zawsze nieokreślony.

Ministerstwo reformy zniosło wszystkie krzywdzące przepisy. Poprawiło sytuację materialną nauczycielstwa, wychodząc z założenia, że człowiek głodny i pokrzywdzony pracuje z małym pożytkiem; zrównało ich z urzędnikami państwowymi o takim samem wykształceniu, dało im przywileje, które przysługiwały innym urzędnikom. Ocena pracy nauczyciela przestała też być tajemnicą biurową inspektora-urzędnika, a stała się sprawą dostępną dla zainteresowanego, który mógł się bronić przed niesłusznem orzeczeniem. Do tego zresztą było mało powodów, gdyż stosunek inspektorów szkolnych do nauczyciela uległ zmianie. Inspektor przestał być urzędnikiem, załatwiającym tylko sprawy związane z kancelarją, a od czasu do czasu odwiedzającym nauczyciela dla postawienia oceny. Inspektor szkolny, na którego wybór mieli wpływ i nauczyciele, stał się pożądanym wszędzie doradcą, który wraz z nauczycielstwem należał do tych samych wspólnot pracy. W tych wspólnotach inspektor i nauczycielstwo rozwiązywali trudne zagadnienie codziennej pracy szkolnej. Zasługi wspólnot pod tym względem były ogromne i przez wszystkich podkreślane. Tam bowiem powstały projekty planów pracy, a w dyskusjach został ostatecznie przyjęty projekt programów. We wspólnotach tworzyły się grupki badaczy własnego kraju, których prace stały się ważną pomocą dla nauczycielstwa, a wreszcie w nich znajdowali pomoc i radę mniej doświadczeni. Były więc one obok

zakońców kształcenia nauczycieli i kursów dokształcających najważniejszym czynnikiem dla podniesienia poziomu pracy dydaktycznej szkoły. To znaczenie było z naciskiem przez reformatorów i działaczy podnoszone.

Podobnie ważnym terenem działania nauczyciela była współpraca z domem rodzinnym dziecka nad jego wychowaniem.

DOM A SZKOŁA.

W działalności wychowawczej szkoły podstawowej biorą udział nauczyciel i dobra kulturalne. Ale jeśli szkoła chce osiągnąć swój cel, jakim jest wychowanie przyszłych członków demokratycznego społeczeństwa, musi ona uwzględnić tak ważny czynnik, jak dom rodzinny. Bądź co bądź dzieci spędzają większą część dnia w domu i działalność rodziny, jej wpływ, nie są bez znaczenia. Trzeba także dom przyciągnąć do współpracy w planowym wychowaniu.

Ale w Austrii trzeba było dom do tej roli przygotować, tem bardziej, że nie można było oczekiwać żadnego zrozumienia dla nowej działalności od tych, którzy wyszli z dawnej szkoły z mocnym do niej żalem. Z chwilą wprowadzenia reformy nie zapomniano też i o tej sprawie. Pozyskanie rodziców miało zresztą i cele polityczne na względzie, gdyż z jednej strony chodziło o poparcie, a z drugiej o zdemokratyzowanie szkoły. Pozyskać rodziców nie było trudno. Trzeba było im tylko pokazać nową pracę, nową szkołę, wyjaśnić dążenia wychowawców, a napewno postarają się zrozumieć i pomocy nie odmówią. Od zrozumienia zaś prowadzi już tylko jeden krok do zdecydowanej reformy. Taki był pogląd reformatorów i stąd hasło: „Otworzyć drzwi szkoły przed rodzicami, zbliżyć ich do niej, aby zrozumieli”.

Tak rozpoczęło się nawiązywanie współpracy. Dom poznał pracę szkoły, która już oddawna szukała z nim kon-

taktu. Trzeba było przygotować go teraz do trudnego zadania współdziałania ze szkołą w planowym wychowaniu. To ma wielkie znaczenie i wymaga zrozumienia, że dom i szkoła wychowują razem całego człowieka, a nie dzielą swoich zadań. Wspólny cel wymaga wspólnej organizacji, którą powinna być wychowująca wspólnota nauczycieli i rodziców.

Do tego zmierzały organizacje rodzicielskie, które podjęły trudne zadanie nawiązania współpracy. Współpraca ta zaczynała się od bezpośredniego kontaktu indywidualnego z rodzicami na godzinach przyjęć, których ilość zwiększono i dostosowano do wygody rodziców, aby mogli z nich korzystać. Na tych wspólnych konferencjach indywidualnych omawiane były sprawy wychowawcze w odniesieniu do poszczególnych dzieci, przyczem szkoła starała się wnieść moment planowości do postępowania domu. Przejąć postępowanie domu ideą pedagogiczną było celem szkoły i wspólnoty nauczycieli i rodziców. Dla osiągnięcia tego celu zostały zorganizowane wieczorki konferencyjne, t. zw. Elternabende, na których referowało się i dyskutowało sprawy, związane z reformą, wnikało się w jej istotę, omawiało sposoby bronienia jej przed nieuzasadnionymi napaściami, oraz sprawę kart indywidualnych uczniów, psychologję wypowiedzi dziecięcej, zagadnienie kłamstwa dzieci i jego zwalczania, kary i nagrody jako środka wychowawczego, zakresu i treści prawa rodziców w stosunku do dzieci, pomagania dzieciom w lekcjach, opieki nad dziećmi i wiele innych¹⁾.

Referentami byli bądź nauczyciele, bądź też osoby specjalnie do tego celu wydelegowane przez radę szkolną. Po referatach bardzo często wywiązywała się dyskusja, w której przedstawicielstwo domu rodzinnego uświadamiało sobie wiele ciekawych i ważnych momentów wychowawczych i nabierało większego zrozumienia dla działalności szkoły.

¹⁾ Anton Kosteletzky: *Zeitgemässe Vorträge für Elternabende.*

Związki rodzicielskie interwenjowały też dlatego często u rodziców opieszających w wykonywaniu obowiązku szkolnego. Staranie o podniesienie frekwencji było jedną z poważnych prac związków.

Poza tem związki rozwijały wielką działalność oświatową, wspomagającą szkołę. Organizowały świetlice, czytelnie, biblioteki, wycieczki, komplety dla dzieci bardziej zdolnych, kursy muzyczne i językowe, zakładały boiska i tworzyły miejsca rozrywkowe. Dalej tworzyły kolonje wakacyjne i wysyłały dzieci chorowite do sanatorjów. Cała ta praca społeczna cieszyła się wielkiem zainteresowaniem rodziców¹⁾ i odbywała się przy wybitnej współpracy nauczycielstwa.

Bezpośrednią zasługą związków było i to, że uczyniły z rodziców gwardję obronną dla reformy, a przedewszystkiem dla szkoły podstawowej. Był to moment polityczny ogromnej wagi, który w obecnym ustroju demokratycznym staje się też rzeczą ważną dla wszelkiej pedagogiki, która chce nietylko być teorią, ale stać się faktem życiowym.

¹⁾ *Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien* za lata 1924/25, 1925/26, 1929/30; rozdział *Elternvereine*.

ZAKOŃCZENIE.

W jedenastu poprzednich rozdziałach tej pracy starałem się zamknąć wszystko to, co składa się na pojęcie szkoły podstawowej austriackiej. Zdałem więc sprawę ze stanowiska, jakie zajęła reforma wobec kwestyj politycznych, filozoficznych i pedagogicznych, związanych z nowoczesną szkołą; potem, nawiązawszy do rozwoju szkoły ludowej, dałem krótki rys historyczny powstania szkoły podstawowej. Omówiłem zasady dydaktyczne szkoły podstawowej oraz jej działalność dydaktyczną i wychowawczą, przyczem zwróciłem uwagę na charakterystyczne metody pracy (rozmowy klasowe) i ciekawe przedsięwzięcie wychowawcze przemiany klasy we wspólnotę. Wkońcu zastanowiłem się nad czynnikami współuczestniczącymi w pracy szkoły podstawowej, a więc osobno nad uczniem, nauczycielem i domem rodzinnym.

Na zakończenie chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na dwie sprawy: 1) na ocenę pracy szkoły podstawowej przez nauczycielstwo wyższego piętra szkolnego, przedewszystkiem wyższej szkoły powszechnej, oraz 2) na ocenę szkoły podstawowej przez świat pedagogiczny zagranicą. Ocena ze strony nauczycielstwa wyższej szkoły powszechnej była korzystna. Materiał uczniowski, opuszczający szkołę podstawową, wносił do szkoły powszechnej wyższej powiew życia, co się od razu rzucało w oczy zwiedzającemu. Uczniowie przynosili ze sobą żywą ciekawość dla wielu spraw, łatwość i chęć wspólnego omawiania i rozwiązywania zagadnień, nastawienie w kierunku

ku szukania i odkrywania nowych kwestyj oraz zręczność w pracy. Ale w pracy swojej w szkole powszechnej wyższej ujawniali też pewne braki, na które zwróciło uwagę nauczycielstwo.

Uwagi te odnosiły się do nauczania syntetycznego, metody pracy, nauki o kraju ojczystym i życiu oraz kształcenia woli. W odniesieniu do nauczania syntetycznego zwrócono uwagę na niedostateczne liczenie się z ekonomją czasu; uczniowie nie mówili zawsze do rzeczy. W stosunku do metody pracy uważano za konieczne zwrócić uwagę na ćwiczenia; uczeń powinien być naprowadzony na doznanie radości nie tylko z rozwiązywania, ale także z ćwiczenia prowadzącego do umiejętności. W sprawie nauki o kraju ojczystym i życiu zwrócono uwagę na pochoptność w rozwiązywaniu zbyt trudnych zagadnień; powstają w ten sposób płytkie zainteresowania. Wkońcu zwrócono uwagę na zbytne hołdowanie zasadzie swobody, co w konsekwencji doprowadza czasem do zaniechania wszelkich starań celem wpłynięcia na uczniów i nakłonienia ich do wytrwałości.

Uznano za konieczne zwrócenie uwagi i położenie nacisku na odpowiedzialność uczniów za swoją pracę.

Dla usunięcia tych braków miały być wprowadzone konferencje między wychowawcami czwartych klas szkoły podstawowej i nauczycielami wyższej szkoły powszechnej, aby ci ostatni mogli się zapoznać z przyszłym materiałem uczniowskim, z pracami uczniów, życiem wspólnoty klasowej i stopniem zdyscyplinowania jej członków oraz systemem ćwiczeń i prac samodzielnych uczniów. Uznano za wskazane także wzajemne hospitowanie.

Taka była ocena wewnętrzna szkoły austriackiej. Była ona naogół korzystna, gdyż wysunięte uwagi nie są bynajmniej zarzutami, a wynikały tylko z chęci ujednolajnienia pracy szkolnej dla większej korzyści uczniów.

A jaka była ocena zagranicznego świata pedagogicznego? Świat pedagogiczny objawił od pierwszej chwili wielkie zainteresowanie reformą austriacką. Rozmach reformatorów obudził podziw u wszystkich. Z ciekawością śledzono wyniki. Wszystkie prawie kraje europejskie i wybitniejsze pozaeuropejskie wysłały swych przedstawicieli, aby się przyjrzeni zbliżskiemu dziełu. Od r. 1927 do 1931 zwiedziło szkoły wiedeńskie 97 wycieczek zbiorowych i 1902 pojedynczych osób (razem 5.969), które potem zaniósł do swych krajów wiadomości o postępach reformy. W wielu językach pisano o austriackiej szkole, ale we wszystkich wyrażono jeden sąd: uznanie dla pedagogów austriackich i wyróżnienie Wiednia. Można by przytoczyć bardzo wiele słów uznania, a nawet zachwytu, z niejednej strony, ograniczę się jednak tylko do sądu o szkole podstawowej pedagogów bazylejskich: „...Jako specjalne przeżycie trzeba podnieść odwiedzenie pierwszych czterech klas szkoły powszechnej przy Instytucie Pedagogicznym. Punkt ciężkości całej reformy wiedeńskiej leży w tych klasach. Tu się nie teoretyzuje już więcej ulubionymi hasłami „zasady pracy”... Tu się działa... To już naprawdę „życie w szkole”. I zadziwia nas duchowa ruchliwość dzieci wiedeńskich przy ich rozmowach (Schülergespräch), które rozwijają łatwość mówienia, myślenia i sądzenia...”

Za tym zachwytem całego świata nie przyszło jednak naśladownictwo. Dowodzi to, że szkoła podstawowa wymaga specjalnych warunków i bez nich nie da się zrealizować. Ale to nie zmniejsza jej wartości. Wartość ta jest bardzo wielka, gdyż austriacka szkoła podstawowa najbardziej ze wszystkich jest wyrazem idei pedagogicznych naszego wieku i jako taka służyć nam będzie za przykład tego, czego można dokonać.

BIBLIOGRAFJA.

- Burger O.*: Moderne Pädagogik im Grundriss, dargestellt an Beispielen der österreichischen insbesondere der Wiener Schulreform. Wiedeń.
- Dottrens R.*: L'Éducation nouvelle en Autriche. Paryż, 1927.
- Entwurf von Arbeitsplänen für den Gesamtunterricht in den vier Schuljahren der Volksschule.* Zum Zwecke der Beratung in den Lehrerarbeitsgemeinschaften herausgegeben. Wiedeń, 1927. (Praca zbiorowa).
- Zweite durchgesehene Auflage. Wiedeń, 1932. (Praca zbiorowa).
- Falk K.*: Lebensvolle Rechenstoffe. Wiedeń, 1922.
- Rechnen im Rahmen des Gesamtunterrichtes. Wiedeń.
- Fischl H.*: Sieben Jahre Schulreform in Oesterreich. Wiedeń, 1926.
- Wesen und Werden der Schulreform in Oesterreich. Wiedeń, 1929.
- Gaulhoffer H.* i *Streicher M.*: Kinderturnstunden. Wiedeń, 1930.
- Gloeckel O.*: Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919. Wiedeń, 1927.
- Die österreichische Schulreform. Wiedeń.
- Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien während der Schuljahre 1924/25; 1925/26; 1929/30. Wiedeń.
- Kober J.*: Das österreichische Schulwesen der Gegenwart. Wrocław, 1925.
- Kostelecky A.*: Zeitgemässe Vorträge für Elternabende. Wiedeń, 1925.

- Langer i Legrün:* Handbuch für den Anfangsunterricht, cz. I i II. Wiedeń, 1926.
- Legrün A. i Heeger F.:* Wiener Kinder I Buch. Wiedeń.
- Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen.* Wiedeń, 1930. (Wydanie urzędowe).
- Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen.* Wiedeń, 1930. (Odbitka z „Die Schulreform in Oesterreich“ Fadrusa).
- Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen auf dem Lande.* (Wydanie urzędowe).
- Linke K.:* Wie ich richtig erzähle und schreibe, cz. I, II i III. Wiedeń, 1931.
- Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej. Warszawa, 1933.
- Pädagogische Arbeitsgemeinschaft. Wiedeń:*
- Alt- und Neu-Wien, cz. I i II.
- Am Rande der Stadt. 1928 r.
- Wiener Sagen. 1928 r.
- Zwischen Semmering und Steinfeld, cz. I, II i III.
- Pöschl J. F.:* Der Volksschulunterricht in zeitgemässer Gestaltung. Ein methodisch-praktisches Handbuch für Lehrer.
- a) Das zweite Schuljahr. Wiedeń, 1926.
- b) Das dritte Schuljahr. Wiedeń, 1924.
- c) Das vierte Schuljahr. Wiedeń, 1932.
- Reininger K.:* Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wiedeń, 1929.
- Rothe R.:* Handarbeit in der Grundschule. Wiedeń, 1922.
- Kindertümliches Zeichnen. Wiedeń, 1929.
- Steiskal Th.:* Pädagogische Versuchsarbeit in Oesterreich, cz. I i II. Wiedeń, 1922.
- Stenographisches Protokoll der IX Sitzung des Nationalrates der Republik Oesterreich* z dnia 4/VIII 1927 r. (wyd. urzędowe).
- Urteil (das) über den Lehrplan für das 1 bis 5 Schuljahr der allgemeinen Volksschule in Oesterreich* auf Grund der vierjährigen praktischen Erprobung an allen wiener Volksschulen. Wiedeń, 1925. (Wyd. urzędowe).
- Walper M.:* Praktische Winke für den Rechenunterricht in der Grundschule. Wiedeń.

Weyrich E.: Der politische Bezirk Floridsdorf-Umgebung.
Ein Heimatbuch. Wiedeń, 1929.

— Alt-Wien. Wiedeń, 1927.

Wiener Pädagogische Gesellschaft: Aus dem Leben zweier
Wiener Kinder, cz. I i II. Wiedeń.

C Z A S O P I S M A.

1. *Die Quelle*, miesięcznik pedagogiczny pod redakcją Burgera i Rothego, wychodzi od r. 1850.
2. *Schulreform*, miesięcznik pedagogiczny pod redakcją Fadrusa i Linkego, wychodził od r. 1922 do 1934.
3. *Volkserziehung*, dwutygodnik wyd. przez centralne ministerstwo oświaty; od r. 1919 posiada część pedagogiczną obok części urzędowej.

D R U K I U R Z Ę D O W E.

1. Leitsätze über die Stellung und das Wirken der Elternvereinigungen. (Wyd. urzędowe).
2. Mustersatzungen für Elternvereine. (Wyd. urzędowe).
3. Schülerbeschreibung. (Wyd. urzędowe).

T R E Ś Ć.

	Str.
Przedmowa	5
Wstęp	8
Stosunki w Austrii powojennej	10
Filozoficzne, polityczne i pedagogiczne momenty reformy austriackiej	22
Szkoła podstawowa w nowoczesnych systemach szkolnych .	31
Rozwój szkoły ludowej w Austrii	33
Powstanie szkoły podstawowej	38
Zasady dydaktyczne szkoły podstawowej	43
Nauczanie w szkole podstawowej	51
A. Program szkoły podstawowej	52
B. Metody pracy	66
C. Pomoce naukowe	91
D. Lekcje	94
Przemiana klasy we wspólnotę pracy i życia	106
Uczeń	114
Nauczyciel	119
Dom a szkoła	123
Zakończenie	126
Bibliografia	130



BIBLIOT



37948 / 2

1. Hamaide A.
2. Jeleńska L.
Wydanie II
- 3, 4, 5. Dawid
Wydanie II
6. Sandiford P.
- 7, 8, 9. Kierski
- 10, 11. Claparède E. Prof. Psychologia dziecka i pedagogika
eksperymentalna. Wydanie III, rozszerzone
12. Baumgarten F. Dr. Kłamstwo dzieci i młodzieży (wycz.).
13. Bovet P. Instynkt walki. Psychologia, wychowanie 5.—
14. Key Ellen. Stulecie dziecka 4.—
- 15, 16. Binet A. Pojęcia nowoczesne o dzieciach (wycz.).
17. Samorząd w szkole powszechnej (wyczerpane)
18. Nawroczyński B. Swoboda i przymus w wychowaniu.
Siedem rozpraw pedagogicznych. Wydanie II 6.—
- 19, 20. Karpowicz S. Wybór pism 7.—
21. Coster G. Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi nor-
malnych 4.—
22. Jeleńska L. Dr. Sztuka wychowania (wyczerpane)
23. Grzywak - Kaczyńska M. Próby zastosowania testów do
badania i organizowania pracy szkolnej 5.—
24. Fanciulli J. Prof. Czar dzieciństwa 4.—
- 25, 26, 27. Hessen S. Prof. Podstawy pedagogiki 10.—
28. Kerschensteiner G. Charakter, jego pojęcie i wychowanie 5.—
29. Russell B. O wychowaniu, ze szczególnem uwzględnie-
niem wczesnego dzieciństwa 5.50
30. Andersen G. L. Ciche czytanie w świetle badań psycho-
logicznych i pedagogicznych 4.—
- 31, 32, 33. Barker E. Charakter narodowy i kształtujące go
czynniki 10.—
- 34, 35, 36. Buehler Ch. Dzieciństwo i młodość 12.—
37. Patri A. Nauczyciel w wielkim mieście 4.—
- 38, 39, 40. Dryjski A. Zagadnienia seksualizmu dziecka i mło-
dzieży szkolnej. Biologia, psychologia, pedagogika 11.—
- 41, 42. Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki. Praca
zbiorowa 7.—
43. Washburne C. Przystosowanie szkoły do dziecka. „Sy-
stem Winnetki” 4.—
44. Dobrowolski St. System klasowy i pracowniany 4.—
- 45, 46. Szuman St. i Skowron St. Organizm a życie psychiczne 8.50
47. Zylberberg J. Szkolnictwo powszechne w Austrii pod
rządami socjał-demokratów

Biblioteka Dziel Ped. w prenumeracie kosztuje 3 zł. za tom,
z przesyłką 3 zł. 50 gr.

Wydawnictwa „NASZEJ KSIĘGARNI” S. A. Warszawa,
UL. ŚWIĘTOKRZYSKA 18. KONTO P. K. O. Nr. 2.058.