Biblioteka Gł. AWF w Krakowie

1800065418

VI:349383
xx0011332GG

Bibljoteka
HENRYKA ROWIDA

Bibljoteka
HENRYKA ROWIDA

NOWA ORGANIZACJA STUDJÓW NAUCZYCIELSKICH W POLSCE I ZAGRANICĄ

DOTYCHCZASOWE PRACE AUTORA:

REFORMA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych. Kraków 1917.

PODSTAWY PEDAGOGIKI TRENTOWSKIEGO. Wydawnictwo Książnicy Pol. T-wa N. S. W. Lwów — Warszawa 1920. (Wyczerpane).

Z METODYKI WYPRACOWAŃ PISEMNYCH. Wydawnictwo Książnicy Pol. T-wa N. S. W. Lwów — Warszawa 1920. (Wyczerpane).

PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Skrypt z wykładów na Studjum Pedagogicznem Uniwersytetu Jagiellońskiego w r. szkoln. 1922/23. Wydawnictwo Koła Pedagogicznego Uczniów Uniwer. Jagiell. Kraków 1923.

SZKOŁA TWÓRCZA. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Wydanie drugie rozszerzone. Gebethner i Wolff. Kraków 1929.

PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Wydanie drugie. Gebethner i Wolff. Kraków 1930.

SYSTEM DALTOŃSKI W SZKOLE POWSZECHNEJ. Z zagadnień współczesnej metodyki. Wydanie drugie. Gebethner i Wolff. Kraków 1929.

HENRYK ROWID

NOWA ORGANIZACJA STUDJÓW NAUCZYCIELSKICH W POLSCE I ZAGRANICĄ

INSTYTUTY PEDAGOGICZNE
AKADEMJE PEDAGOGICZNE
PEDAGOGJA

Bibljoteka
HENRYKA ROWIDA

NAKŁAD
GEBETHNERA i WOLFFA
WARSZAWA

BIBLIOTEKA GŁ.
Wyższej Szkoły
Wychow. Fizyczn.
w KRAKOWIE
II 15118

Drukarnia: Piotr Pyz i S-ka, Warszawa, Miodowa 8.

1 9 3 1

Akc. 1967 Kr 1374

[378.4 l.6 : 37](091) : [378.4 l.6 : 37](073)

PRZEDMOWA.

W państwie polskiem istnieją różne drogi kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Obok dawnych seminarjów nauczycielskich powstały zakłady kształcenia nauczycieli nowego typu, a mianowicie *państwowe kursy nauczycielskie* jako roczne studjum pedagogiczne i *państwowe pedagogja* o kursie dwuletnim, w których kształci się młodzież *po maturze gimnazjalnej*. Najwyżej zorganizowanym typem zakładu kształcenia nauczycieli jest *pedagogjum*, utworzone na podstawie statutu *Ministerstwa Wyz. Rel. i Ośw. Publ.* z dnia 19 czerwca 1928 r. Opierając się na tym statucie, otwarło *Ministerstwo Oświaty* we wrześniu 1928 roku narazie trzy pedagogja: w Krakowie, Warszawie i w Lublinie.

Powołując do życia te zakłady, obrało Ministerstwo podobną formę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, jaka istnieje już obecnie w niektórych krajach, np. w Anglji, Stanach Zjednoczonych Am. Pn., Szwajcarji, Niemczech, Austrji i t. d. Państwa te, przeprowadziwszy daleko idącą reformę studjów nauczycielskich, realizują stopniowo *ideę kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim*. Zorganizowanie w naszem państwie zakładów kształcenia nauczycieli o charakterze wyższych szkół zawodowych jest w dziejach naszego szkolnictwa i kultury narodowej faktem wielkiej doniosłości i wywrze niezawodnie korzystny wpływ na rozwój szkoły polskiej.

Nowy ustrój kształcenia nauczycieli jest zjawiskiem kulturalnem w życiu narodu, które zwrócić winno uwagę nietylko sfer nauczycielskich, ale i całego oświeconego społeczeństwa. Szersze sfery naszego społeczeństwa nie mają dotąd głębszego zrozumienia problemu kształcenia nauczycieli, zgodnie z potrzebami kulturalnemi współczesnej epoki, nie

uświadamiają sobie w dostatecznej mierze dokonywającego się obecnie *procesu przekształcania dawnych*, a właściwie *tworzenia nowych form ustroju edukacji narodowej*. O istniejących w państwie zakładach kształcenia nauczycieli nowego typu społeczeństwo nasze nie ma dokładnych informacyj i naogół mylne o nich posiada wyobrażenie. Nie jest to objaw dodatni w życiu kulturalnem narodu, i stan ten chcemy usunąć, pragniemy zainteresować szersze sfery oświecone ważnemi zmianami w dziedzinie edukacji, dokonywającemi się zarówno w naszym kraju, jak i zagranicą.

Zadanie to spełnić ma niniejsza publikacja, opracowana na podstawie zbadania organizacji różnego typu instytutów pedagogicznych zagranicą i w kraju, tudzież stosowanych w nich metod pracy. Zaznajomienie ogółu nauczycielstwa i oświeconego społeczeństwa *z organizacją instytutów kształcenia nauczycieli nowego typu, z ich dążeniami, programem naukowym, metodami pracy, z ich rolą społeczno-kulturalną* — oto cele, jakie wytknęliśmy sobie w naszej pracy.

Praca nasza służyć ma wreszcie młodzieży, kończącej szkoły średnie ogólnokształcące. Ma ona na celu *ułatwić abiturjentom(kom) tych szkół orjentację zawodową*. W publikacji tej znajdzie młodzież dokładne wskazania, dotyczące zawodu nauczycielskiego. Abiturjenci(tki) szkół średnich po zaznajomieniu się z jej treścią będą mogli oprzeć swą tak ważną dla przyszłości decyzję w sprawie wyboru zawodu na głębszem przemyśleniu samego problemu i na poznaniu obowiązków, jakie im przypadną w przyszłej pracy zawodowej.

H. R.

W Krakowie, w maju 1931.

ROZDZIAŁ I.

Kształcenie nauczycieli w rozwoju historycznym.

Do najważniejszych zagadnień społeczno - kulturalnych, jakie wysuwa doba obecna, należy niewątpliwie sprawa odpowiedniego przygotowania przyszłych nauczycieli. Zagadnienie to pozostaje w ścisłym związku z tworzącą się obecnie we wszystkich krajach nową szkołą. Reforma wychowania i budowanie nowej szkoły wysuwa zarazem potrzebę reformy zakładów kształcenia nauczycieli, a właściwie *konieczność zorganizowania nowego typu instytucyj przygotowujących nauczycieli.* Zagadnienie to ująć należy na tle rozwoju historycznego tych zakładów, tudzież na podstawie potrzeb kulturalno - społecznych epoki. Podobnie jak inne instytucje społeczne, tak i zakłady kształcenia nauczycieli ulegają ewolucji i doskonaleniu w miarę rozwoju i postępu kultury społecznej. Powstanie ich i rozwój wiąże się ściśle z prądami kulturalnemi wieku XVIII-go, a następnie z unarodowieniem i upaństwowieniem szkolnictwa w ciągu wieku XIX-go.

Idea tworzenia osobnych zakładów kształcenia nauczycieli wyłania się pod wpływem prądów liberalnych XVIII stulecia. Wprawdzie idea ta znana już była w wieku XVII-tym, kiedy np. we Francji J. B. de La Salle, twórca szkół chrześcijańskich dla dzieci ludu, w trosce o pozyskanie lepiej przygotowanych nauczycieli dla tych szkół, otwiera w Reims w r. 1685 seminarjum nauczycielskie, w którem kształcili się przyszli nauczyciele szkół wiejskich [1]). Atoli dopiero *Konwencja* ujmuje problem kształcenia nauczycieli na szerokiej podstawie potrzeb ogółu obywateli i państwa w związku z powszechnym obowiąz-

[1]) G.-Compayré: Histoire de la pédagogie. Paris 1917. Wyd. XXVIII, str. 217.

kiem oświecania mas ludowych. Sprawa kształcenia nauczycieli staje się zagadnieniem państwowem, a podejmuje ją członek Konwencji i Komisji Oświecenia Publicznego, L a k a n a l, który w czerwcu 1793 r. przedstawił projekt ustroju szkolnictwa francuskiego, opracowany wspólnie z deputowanym L i e y é s'e m i D a u n o u. Następnie w listopadzie 1794 r. uchwala Konwencja na podstawie sprawozdania Lakanala zmienioną ustawę szkolną *(Loi Lakanal)*, która nakłada państwu obowiązek tworzenia zakładów kształcenia nauczycieli pod nazwą *szkół normalnych* (écoles normales). Nazwa ta (od wyrazu łac. *norma* — wzór) miała charakteryzować szkoły, które powinny się stać wzorem dla wszystkich innych. W uzasadnieniu swego wniosku wywodzi Lakanal: „Aby uczyć drugich, trzeba wpierw samemu zdobyć *metodę*". Stąd wynika potrzeba tworzenia szkół normalnych, w których kształcić się będą szeregi nauczycieli „zdolnych do urzeczywistnienia planu, mającego na celu odrodzenie rozumu ludzkiego w republice liczącej 25 miljonów ludzi, którym demokracja przyznaje równe prawa. Naskutek starań Lakanala otwarto w Paryżu w r. 1795 pierwszą szkołę normalną, do której rząd francuski powołał znakomitych podówczas profesorów [2]).

W ciągu wieku XIX-go powstaje we Francji coraz więcej szkół normalnych, które miały umożliwić realizację dekretu Napoleona z lipca 1808 r., tudzież późniejszej ustawy szkolnej ministra oświecenia G u i z o t a z czerwca 1833 r. Dekret napoleoński postanawia, że „szkolnictwo w całym kraju pozostaje jedynie i wyłącznie pod opieką państwa", ustawa zaś czerwcowa Guizota staje się podwaliną rozwoju szkolnictwa elementarnego we Francji [3]). Celem wprowadzenia w życie *idei sekularyzacji szkolnictwa, jego unarodowienia i upaństwowienia* potrzeba było wykonawców, których właśnie dostarczyć miały *szkoły normalne* dla nauczycieli elementarnych *(écoles normales primaires)* i o których zakładanie i rozwój troszczy się usilnie Guizot.

Pod wpływem idei wielkiej rewolucji i prądów liberalnych, pod wpływem naturalizmu i deizmu budzą się również w Szwajcarji, w Niemczech i innych krajach żywe zainteresowania szkolnictwem elementarnem. Rządy niektórych państw wysyłają wy-

[2]) C o m p a y r é, op. cit., str. 338 i n.
[3]) C o m p a y r é, op. cit., str.439.

bitniejszych pedagogów i młodych nauczycieli do Szwajcarji, gdzie w owym czasie, w epoce rewolucji francuskiej i w pierwszem ćwierćwieczu XIX stulecia rozwija swą owocną działalność genjalny Pestalozzi, twórca nowoczesnej szkoły elementarnej i wychowawca nauczycieli. W zakładzie Pestalozziego w Iverdun zaznajamiali się młodzi nauczyciele z nowemi metodami wychowawczemi, które stosowali następnie w swoich krajach.

Prądy liberalne budzą też tendencje do wyzwolenia szkolnictwa z pod wyłącznych wpływów Kościoła, zarówno katolickiego, jak i protestanckiego, i do stworzenia świeckich i państwowych władz szkolnych, które jako jedno z najważniejszych swych zadań stawiają sobie przygotowanie zastępu świeckich nauczycieli. Taką np. władzą niezależną od Konsystorza był Dyrektorjat Szkolny utworzony w r. 1786 w Brunświku, na czele którego stanęli dwaj pedagogowie - filantropiści Campe i Trapp, zwolennicy pedagogiki Roussa, i przedstawiciele deizmu i naturalizmu. Podobnie i w Prusiech tworzy przeniknięty ideami filantropizmu min. Zedlitz w r. 1787 *Kolegjum Szkolne (Oberschulkollegium)*, jako świecką i państwową władzę szkolną, która zajęła się przygotowaniem świeckich sił nauczycielskich i w tym celu założyła seminarjum w Halli, a następnie w Berlinie[4]). Poziom naukowy tych seminarjów był zrazu nader skromny, ale zczasem nastąpiło znaczne rozszerzenie i pogłębienie ich programu, w czem niepożyte wprost zasługi położył znakomity pedagog niemiecki Adolf Diesterweg, którego w r. 1830 powołano na dyrektora seminarjum w Berlinie i który w ciągu lat 20 blisko rozwija intensywną *działalność reformatorską w dziedzinie kształcenia nauczycieli elementarnych*[5]). Gdy w latach czterdziestych zapanowała w Prusiech reakcja, działalność Diesterwega została przerwana. Rząd pruski obniżył poziom seminarjów nauczycielskich, poddając je znów wyłącznym wpływom władz kościelnych, ścieśnił ich program do poziomu szkoły ludowej, zakazał nauki pedagogiki w seminarjach, nie dopuszczając wykładu „żadnego systemu pedagogicznego, nawet w formie popularnej", jak głosiło wy-

---

[4]) Dr. P. Barth. Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Lipsk 1916, str. 458.

[5]) Adolf Diesterweg. Über die Bildung der Elementarlehrer. 1827 r.

dane zarządzenie rządu pruskiego, usunął też naukę literatury klasycznej, usunął Diesterwega ze stanowiska dyrektora seminarjum, aby w ten sposób zdusić prądy wolnościowe liberalizmu, nader żywe w ówczesnych szeregach nauczycieli ludowych [6]).

Atoli po okresie reakcji idee Diesterwega w latach siedmdziesiątych znowu odżyły, minister pruski Falk wydaje w r. 1872 nowy program naukowy dla seminarjów, w którym pedagogika odzyskała swe znaczenie i który wprowadza lekturę klasyków i naukę języka obcego (francuski, angielski lub łacina), jako przedmiot wolnego wyboru. Prawo nadzoru znowu przypada władzom świeckim. W rozwijaniu i udoskonalaniu seminarjów nauczycielskich pierwsze miejsce w Rzeszy Niemieckiej przypada Saksonji, która pod tym względem jest wzorem dla wszystkich innych krajów związkowych. Już na mocy ustawy z r. 1873 wprowadza Saksonja *seminarja nauczycielskie o kursie sześcioletnim* i przyznaje wybitnym absolwentom seminarjów prawo studjowania na uniwersytecie [7]). Ustawą zaś z 14 stycznia 1913 r. rząd saski rozszerza jeszcze dalej okres kształcenia nauczycieli, tworząc seminarja o kursie siedmioletnim. W ten sposób dąży do usunięcia tej przepaści, jaka istniała między szkolnictwem elementarnem a wyższem.

Podobnie jak we Francji i w Niemczech, tak i w innych krajach europejskich powszechnie panującą formą kształcenia nauczycieli z końcem XVIII i w ciągu XIX wieku jest *seminarjum nauczycielskie*, przeważnie *o kursie trzech- lub czteroletnim*. Pierwsze dwa, względnie trzy lata poświęcone były kształceniu ogólnemu, ostatni zaś rok przygotowaniu zawodowemu pod względem teoretycznym i praktycznym.

W Polsce *Komisja Edukacji Narodowej* już w pierwszych początkach swej działalności około oświecenia ludu przystępuje dzięki staraniom Massalskiego do *założenia pierwszego w Rzpltej seminarjum nauczycielskiego w Wilnie* w kwietniu r. 1775. Program nauk obejmował: katechizm, wzorowe czytanie i pisanie, naukę moralną, rachunki, proste pomiary, ogrodownictwo i znajomość ziół, początki gospodarstwa, śpiew chóralny i grę na klawikordzie. Z powodu dezercji absolwentów tego seminarjum z zawodu nauczycielskiego, Komisja Edukacyjna postawiła zgła-

[6]) Barth, op. cit., 685 i n.
[7]) Barth, op. cit., 688.

szającym się potem kandydatom, jako warunek przyjęcia, obowiązek odsłużenia kilku lat w szkole po ukończeniu seminarjum, zwłaszcza że w ciągu nauki otrzymywali tu całkowite utrzymanie. Po 5-letniem istnieniu seminarjum wileńskie upadło z powodu złej gospodarki niektórych członków Komisji [8]).

W epoce Ks. Warszawskiego nauczycieli szkół elementarnych przygotowywały seminarja w Poznaniu i Łowiczu, a następnie za czasów Królestwa Kongresowego w Łowiczu i w seminarjum w Puławach, które powstało na miejsce oderwanego od Królestwa seminarjum poznańskiego [9]). W okresie zaborów seminarja nauczycielskie na ziemiach polskich odpowiadały naogół pod względem organizacji, programów i poziomu naukowego seminarjom istniejącym w państwach zaborczych. Seminarja pod zaborem rosyjskim służyły celom rusyfikacyjnym; były to t. zw. instytuty kształcenia nauczycieli z językiem wykładowym rosyjskim — pierwszy w Radzyminie w r. 1843 [10]) — pod zaborem znów pruskim seminarja stają się kuźniami przyszłych germanizatorów.

W b. zaborze rosyjskim istniały seminarja rządowe o kursie trzechletnim, z językiem wykładowym rosyjskim, do których przyjmowano młodzież po skończeniu 5 — 6-letniej szkoły początkowej. Tak więc okres kształcenia nauczycieli trwał tu ogółem ośm do dziewięciu lat. Nieco wyższy był poziom nauczycieli, którzy ukończyli polskie seminarja lub kursy nauczycielskie prywatne. Atoli instytucje te narażone były na prześladowania ze strony rządu zaborczego.

W b. zaborze pruskim, podobnie jak w całych Prusiech, okres kształcenia nauczycieli szkół elementarnych trwał ogółem lat *14:* po ukończeniu 8-letniej szkoły ludowej wstępowała młodzież, mająca zamiar kształcić się na nauczycieli, do *3-letniej preparandy,* której celem było uzupełnienie i pogłębienie wykształcenia ogólnego wychowanków. Potem wstępowała młodzież do *trzechletniego seminarjum.* Program dwu pierwszych klas obejmował teorję pedagogiczną, program klasy ostatniej — głównie wykształcenie praktyczno-metodyczne. Poziom seminarjów pruskich był naogół dość wysoki, zwłaszcza pod względem kształcenia pedagogiczno-metodycznego.

---

[8]) St. Kot. Historja wychowania. Kraków 1924, str. 442.

[9]) Kot, op. cit., 544.

[10]) Kot, op. cit., 567.

Ustrój seminarjów nauczycielskich w zaborze austrjackim w b. Galicji opierał się na państwowej ustawie szkolnej z r. 1869, normującej organizację szkolnictwa w całej Austrji. W myśl tej ustawy urządzono 8-letnie szkoły ludowe, a w większych miastach — 4-klasowe szkoły ludowe pospolite, połączone z 4-kl. szkołami wydziałowemi. Obowiązek uczęszczania do szkoły trwał lat ośm. W ustawie tej rozwiązano też nader pomyślnie — jak na ówczesne pojęcia i stosunki społeczne — problem kształcenia nauczycieli. Kształcenie to odbywało się w seminarjach o kursie 4-letnim, a warunkiem przyjęcia był ukończony rok 15 życia i ukończona niższa szkoła średnia, t. j. 4-kl. gimnazjalna. Ustawa ta przewiduje też tworzenie specjalnych kursów nauczycielskich, czyli *seminarjów pedagogicznych przy uniwersytecie lub politechnice*, a to celem wyższego wykształcenia osób, poświęcających się zawodowi nauczycielskiemu. W r. 1883 uchwalił parlament austrjacki „nowelę szkolną", wprowadzającą zmiany niekorzystne w porównaniu z ustawą z r. 1869. Nowela obniża liczbę lat obowiązkowej nauki na siedm, a nawet na sześć, warunkiem zaś przyjęcia na I kurs seminarjum jest ukończenie tylko kl. VII-mej ludowej (III-kl. wydziałowej); niema też w noweli mowy o zakładaniu seminarjów pedagogicznych przy uniwersytetach.

W ramach tych ustaw uchwalił Sejm galicyjski we Lwowie *ustawę o szkole ludowej* — ostatnią w r. 1895, wprowadzając również seminarja nauczycielskie o kursie czteroletnim i o jednolitym programie naukowym w całym kraju. Dopiero ustawa sejmowa z r. 1907 zmienia tę jednolitość, wprowadzając dwojakiego rodzaju seminarja naucz.: jedne dla nauczycieli, mających w przyszłości uczyć w szkołach miejskich, drugie dla nauczycieli wiejskich. W obu typach obowiązywał odmienny program nauki, a mianowicie w seminarjum typu miejskiego przewagę miały języki i rysunek, w typie wiejskim — nauki przyrodnicze i gospodarstwo. Na I kurs przyjmowano uczniów w 15 roku życia po skończeniu III-kl. szkoły wydziałowej. Z seminarjami męskiemi połączony był t. zw. kurs przygotowawczy, gdzie przyjmowano uczniów z niższem przygotowaniem (4 — 6 kl. szkoły ludowej), którzy następnie przechodzili na I kurs seminarjum. Program seminarjów nauczycielskich w zaborze austrjackim obejmował przedmioty ogólno-kształcące w zakresie mniej więcej niższego gimnazjum, przedmioty techniczne i przedmioty pedagogiczne,

które rozpoczynały się już na kursie II-gim. Nauka pedagogiki ograniczała się do najskromniejszego minimum wiadomości, udzielanych w sposób czysto werbalistyczny. Plany naukowe dla seminarjów w b. zaborze austrjackim wymieniają „najniezbędniejsze pouczenia psychologiczne" wraz z pedagogiką, „najpotrzebniejsze i najłatwiejsze pojęcia logiczne" wraz z dydaktyką, „najistotniejsze wiadomości z historji wychowania i nauczania". Oprócz tego przygotowania „teoretycznego", przewidziane były ćwiczenia praktyczne — hospitacje i lekcje w szkole ćwiczeń, tudzież konferencje pedagogiczne [11]).

Seminarja nauczycielskie w b. zaborze austrjackim ze względu na swój niski naogół poziom naukowy nie cieszyły się pochlebną opinją w społeczeństwie. Do zakładów tych wstępowała młodzież przeważnie o słabszem uzdolnieniu, zwłaszcza młodzież męska, która nie mogła podołać wymaganiom w szkole średniej, albo też niedostatek materjalny zmuszał jednostki o wybitniejszych zdolnościach do obrania tego typu szkoły. W sferach nauczycielskich, głównie ze strony silnej organizacji zawodowej Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego podnosiły się głosy poważnej krytyki w stosunku do ówczesnego systemu kształcenia nauczycieli i do seminarjów nauczycielskich w byłej Galicji. W latach 1910 — 13 ogłoszono w organie Związku szereg artykułów, poświęconych temu problemowi [12]).

Pod wpływem tych głosów krytyki ówczesne władze szkolne, t. j. *Rada Szkolna Krajowa* we Lwowie, podjęła pewne starania, zmierzające do reformy seminarjów naucz. W łonie T-wa Naucz. Szkół Wyższ. i Średn. powstała *Komisja Reformy Seminarjów Naucz.*, w skład której weszli przedstawiciele Rady Szkolnej Krajowej, nauczycielstwa seminarjalnego i szkół powszechnych. W lutym w r. 1914 odbyło się posiedzenie tej Komisji, na którem toczyła się dyskusja ogólna w sprawie reformy kształcenia nauczycieli. Członkowie Komisji wyrazili opinję, że kształcenie nauczycieli winno trwać lat sześć, a mianowicie 4 lata win-

---

[11]) Przepisy o kształceniu nauczycieli oraz o uzdolnieniu do nauczania w szkołach ludowych. *Wyd. Rady Szkol. Kraj.* Lwów 1909.

[12]) Materjały do reformy szkolnictwa ludowego. Seminarja nauczycielskie w świetle ankiety, ogłoszonej w r. 1910 *(Głos Nauczycielski,* Kraków. Rocznik VII, Nr. 19 do 23, rok 1912 i Nr. 2 i 8 Rocznik VIII r. 1913).

H. Rowid: O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego. *(Nowe Tory,* Warszawa. Rocznik VII, Nr. 6 i 7 rok 1912).

ny być poświęcone kształceniu ogólnemu, dwa ostatnie zaś — zawodowemu. Jednakowoż wyników konkretnych akcja ta nie przyniosła, kontynuowaniu podjętej pracy przeszkodziła bowiem wojna światowa, i przedstawiony wyżej stan seminarjów nauczycielskich pozostał aż do czasów powstania niepodległego państwa polskiego prawie bez zmian ważniejszych.

W zaraniu odrodzonej Rzeczypospolitej Polskiej organizatorowie szkolnictwa narodowego mieli niezmiernie trudne zadania do rozwiązania. Dla tworzącej się na całym terenie państwa szkoły polskiej trzeba było przygotować tysiące nowych nauczycieli, wychowawców przyszłych obywateli Rzpltej. Rozwiązanie tego problematu wymagało ogromnego wysiłku i ze strony organizacyj nauczycielskich, i nowo utworzonego Ministerstwa Oświecenia, które, obejmując administrację szkolnictwa w młodem państwie, zastało stan wprost rozpaczliwy. Na terenie b. Królestwa i na ziemiach wschodnich poziom istniejących seminarjów nauczycielskich był naogół bardzo niski, zarówno pod względem kształcenia ogólnego, jak i zawodowego. Nauczycielstwo polskie, kształcone w tych seminarjach, starało się wprawdzie drogą samokształcenia uzupełnić luki i dostosować się do nowych i tak trudnych zadań, jednakowoż niewystarczające podstawy utrudniały przeważnej części osiągnięcie celu, t. j. przygotowanie się do pracy w nowej szkole polskiej w duchu nowoczesnej pedagogiki. Jeszcze bardziej opłakane stosunki panowały w Poznańskiem i na Pomorzu, gdzie z powodu systemu germanizacyjnego nie było wogóle nauczycielstwa, przygotowanego do pracy w szkole polskiej, prawie że nie było tu nauczycieli, którzyby się mogli podjąć trudu odniemczenia szkoły, jej zupełnego przeistoczenia i wprowadzenia do niej ducha polskiego. Jedynie tylko b. dzielnica austrjacka, ciesząca się względną swobodą kulturalną, posiadała — jak to wspomniałem — seminarja nauczycielskie o kursie czteroletnim, w których język polski był językiem wykładowym. Atoli poziom tych zakładów pod względem naukowym i pod względem przygotowania zawodowo-pedagogicznego był już na owe czasy uznany za niewystarczający i nieodpowiadający zadaniom, jakie stanęły przed nauczycielstwem w nowych warunkach życia państwowego.

Nietylko pod względem jakościowym, ale i ilościowym stan istniejący w początkach odrodzonej państwowości przedstawiał się smutno i daleki był od zaspokojenia najpilniejszych potrzeb

w dziedzinie polityki szkolnej państwa o blisko 30-miljonowej ludności. W chwili powstania państwa polskiego z końcem roku 1918 nasze władze szkolne zastały na terenie Rzpltej (bez Pomorza i Górnego Śląska) ogółem *73 zakłady kształcenia nauczycieli*, z czego 47 istniało na terenie b. zaboru austrjackiego. Z 73 zakładów były tylko *24* seminarja państwowe, a 49 prywatnych [13]).

Przed naszemi władzami szkolnemi stanęło więc trojakie zadanie w tym dziale administracji szkolnej: po pierwsze, trzeba było co najmniej w trójnasób powiększyć liczbę zakładów kształcenia nauczycieli, powtóre, zadanie bardziej istotne, zmierzające do stworzenia nowej organizacji tych zakładów, opartej na ustawodawstwie polskiem. Trzeba wreszcie było opracować dla nowych zakładów programy naukowe i metody pracy, a równocześnie przygotować kadry odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli seminarjów, którzyby zdolni byli młode pokolenie nauczycieli szkół powszechnych przepoić kulturą polską i duchem obywatelskim.

Już w niespełna trzy miesiące po ukonstytuowaniu się niezależnych władz polskich w Warszawie pojawił się wydany przez Naczelnika Państwa *Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w państwie polskiem* z dnia 8 lutego 1919 r. [14]).

Dekret o kształceniu nauczycieli obejmuje 7 rozdziałów, zawierających ogółem 38 artykułów. Rozdział pierwszy „o urządzeniu seminarjów nauczycielskich" rozróżnia seminarja publiczne, utrzymywane przez państwo, i prywatne. Publiczne mają być oddzielne dla chłopców i dla dziewcząt, prywatne mogą być koedukacyjne. Dekret postanawia, że do seminarjum nauczycielskiego może być przyjmowana młodzież w wieku co najmniej *lat 14* na podstawie egzaminu wstępnego *w zakresie programu 7-kl. szkoły powszechnej*. Nauka w seminarjum trwa *co najmniej pięć lat*, przyczem pierwsze trzy roczne kursy posiadają *charakter ogólnokształcący*, dwa ostatnie *charakter przeważnie zawodowy*. Celem wyszkolenia seminarzystów w prakty-

---

[13]) Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P. *(Oświata i Wychowanie.* Z. I. r. 1919. Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej. Nakładem Ministerstwa Wyz. Rel. i Ośw. Publ. Warszawa 1929).

[14]) Dekret, ogłoszony w *Dzienniku Praw Państwa Polskiego* Nr. 14 z 8 lutego 1919 r., zob. też *Dziennik Urzędowy* Min. W. R. i O. P. Nr. 2 r. 1919.

ce nauczania istnieje przy seminarjum szkoła powszechna, jako *szkoła ćwiczeń*. Przy seminarjach istnieją internaty.

Zorganizowanie 5-letnich seminarjów, do których wstępowała młodzież z wykształceniem w zakresie programu 7-kl. szkoły powszechnej, było w stosunku do doniedawna istniejącego stanu poważnym krokiem naprzód, na jaki się zdobyć mogło państwo polskie w początkach swego istnienia. Zkolei trzeba się było zająć podniesieniem poziomu seminarjów, i w tym celu Ministerstwo Oświecenia opracowało zgodnie z dekretem dla tych zakładów *program naukowy* [15]). Program zawiera materjał naukowy z zakresu poszczególnych przedmiotów, nadto szczegółowe wskazania dydaktyczne w duchu wymagań współczesnej pedagogiki. Kładą one więc duży nacisk na samodzielną pracę ucznia, która winna mieć również zastosowanie w przedmiotach pedagogicznych i w przygotowaniu zawodowem seminarzystów.

Celem podniesienia poziomu seminarjów władze szkolne starają się o pozyskanie dla tych zakładów odpowiednio wykwalifikowanych sił profesorskich. Wydana w roku 1922 ustawa o kwalifikacjach nauczycieli gimnazjów i seminarjów wymaga od nich *wykształcenia akademickiego*, czyniąc wyjątek dla tych nauczycieli, którzy pracą swą w seminarjach dowiedli, że potrafią sprostać swym obowiązkom [16]). Ministerstwo organizuje też dokształcanie tych nauczycieli seminarjów, którzy nie posiadają normalnych studjów uniwersyteckich. Celem przygotowania nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w seminarjach i organizowania twórczości naukowej w dziedzinie psychologji i pedagogiki powołuje już w roku 1918 w Warszawie *Państwowy Instytut Pedagogiczny*, którego statut ogłoszony jest w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. (Nr. 5 z 20 lipca 1918 r.). Pierwszy Polski Instytut Pedagogiczny, do którego założenia dała inicjatywę J ó z e f a J o t e y k o, przetrwał do roku 1925; po 7-letniej działalności nastąpiło zniesienie tej instytucji w związku ze znaną ustawą sanacyjną na mocy rozp. Ministerstwa Ośw. z dnia 1 listopada 1925 r. [17]).

---

[15]) *Ministerstwo W. R. i O. P.* Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Warszawa 1921. Wydanie II-gie zmienione wyszło w r. 1926.

[16]) Ustawa o kwalifikacjach zawodowych do nauczania z dnia 26 września 1922 r. *(Dziennik Urzędowy* Min. W. R. i O. P. Nr. 30 rok 1922).

[17]) *Dziennik Urzędowy* Min. W. R. i O. P. Nr. 17 rok 1925.

Wskutek zwiększenia liczby lat nauki w seminarjach do pięciu, dzięki umiejętnie opracowanemu programowi i w miarę napływu lepiej wykwalifikowanych sił profesorskich poziom naukowy tych zakładów podnosił się coraz wyżej w stosunku do stanu przedwojennego i w początkach odbudowania państwowości polskiej. Pod względem ilościowym seminarja nauczycielskie wzrosły niemal w trójnasób. Gdy w roku 1918 było ogółem 73 seminarja nauczycielskie, w których kształciło się 7.000 młodzieży, to w r. 1929/30 liczba seminarjów wynosiła 201, w tem państwowych 118, prywatnych 83. W zakładach tych kształciło się w tym roku 34.718 młodzieży; ukończyło studja i uzyskało dyplom na nauczycieli szkół powszechnych 6.545 kandydatów(tek) [18]).

W tym krótkim szkicu przedstawiliśmy genezę i organizację zakładów kształcenia nauczycieli, które powstały i rozwinęły się w ubiegłej epoce kulturalnej, w wieku XVIII i XIX-ym, w związku z tworzeniem się i rozwojem elementarnego szkolnictwa ludowego. Seminarjum nauczycielskie (we Francji *école normale*, w Anglji *normal school*, w Niemczech i Austrji *Lehrerbildungsanstalt*), jako zakład kształcenia nauczycieli, było w minionej erze kulturalnej typem powszechnie panującym, który — jak widzieliśmy — przetrwał w wielu państwach aż do naszej doby. Obecnie jednak coraz silniej utrwala się opinja, że seminarjum nie odpowiada warunkom i potrzebom życia współczesnego. Pomimo ciągłego rozszerzania kursu seminarjum, początkowo dwu- i trzechletniego, do lat czterech, jak w Austrji i Czechach, do pięciu, np. w Polsce, a nawet do sześciu i siedmiu, jak w Prusiech i w Saksonji, pomimo doskonalenia programu naukowego, ten typ zakładu kształcenia nauczycieli podlega coraz ostrzejszej krytyce, zwłaszcza ze strony samego nauczycielstwa szkół powszechnych. W okresie przedwojennym i w ostatnich latach po wojnie światowej liczne rozprawy i artykuły w czasopismach pedagogicznych, zarówno polskich, jak i zagranicznych, podkreślają braki i wady kształcenia seminaryjnego przyszłych nauczycieli [19]). Najbardziej istotne zarzuty przeciwko seminarjom nauczycielskim wskazują, że ten typ zakładu zmusza mło-

---

[18]) Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa 1930. Str. 399 — 401.

[19]) *O Szkołę Polską*. Część III-cia. Warszawa 1920.

H. Rowid: Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. *(Rocznik Pedagogiczny*. Tom I-szy rok 1921.

dzież *do powzięcia przedwczesnej decyzji w sprawie wyboru zawodu nauczycielskiego,* bo już w 14 roku życia, po skończeniu szkoły powszechnej. Następnie wobec elementarnego zaledwie wykształcenia ogólnego młodzież, wstępująca do seminarjum, posiada zbyt *kruche* i *nikłe podstawy kształcenia zawodowego,* zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę rozwój psychologji i pedagogiki współczesnej, których studja wymagają głębszej kultury i dojrzałości duchowej. Z powodu *połączenia kształcenia ogólnego i zawodowego w seminarjum* w okresie stosunkowo krótkim, 4-ro, czy 5-letnim, musi nastąpić przeładowanie programów naukowych, z czego wynika rażąca *powierzchowność zarówno pod względem kultury ogólnej, jak i zawodowej,* wychowanków seminarjów nauczycielskich. W razie stwierdzenia braku zamiłowania i uzdolnienia do zawodu nauczycielskiego *wychowanek seminarjum nie ma możności zmiany kierunku pracy* i obrania bardziej odpowiadającego jego zdolnościom zawodu. Seminarjum stanowi bowiem w ustroju szkolnictwa jakgdyby „ślepą ulicę", i przejście stąd do zakładu naukowego innego typu lub do szkół wyższych połączone jest z dużemi trudnościami i stratą czasu, nieraz wprost niemożliwe, i stąd w zawodzie nauczycielskim zdarzają się jednostki bez powołania, niezadowolone i wykolejone. Wychowanek seminarjum nie ma też prawie w ciągu swego pobytu w szkole styczności z młodzieżą, posiadającą odmienne zainteresowania i dążności, z czego wynika brak znajomości bogatego i różnorodnego w swych przejawach życia społecznego i kulturalnego, tudzież pewna ograniczoność horyzontu duchowego. Wreszcie przygotowanie seminaryjne mogło ostatecznie zaspokoić potrzeby *szkoły ludowej* dawniejszego typu o niskim poziomie organizacyjnym, mogło zaspokoić prymitywne potrzeby dzieci ludu i szerokich mas ludowych, ale jest niewystarczające, jeśli idzie o pracę w tworzącej się i coraz wyżej zorganizowanej *szkole powszechnej,* posługującej się współczesnemi metodami wychowawczemi. Stwierdzenie tych stron ujemnych i braków seminarjum pobudziło pedagogów do szukania i tworzenia nowych form kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

ROZDZIAŁ II.

Stosunki społeczno - kulturalne a system kształcenia nauczycieli.

Ustrój kształcenia nauczycieli wiąże się ściśle ze stosunkami społeczno-kulturalnemi, z prądami filozoficznemi i politycznemi, jakie panują w danej epoce. Ustrój ten uzależniony jest też od roli, jaką w danej grupie społeczno-kulturalnej spełnić ma nauczyciel, tudzież od stopnia organizacyjnego i poziomu szkoły powszechnej. Tak więc dany system kształcenia nauczycieli ma dwa główne źródła: a) *tworzy się pod wpływem potrzeb kulturalno-społecznych danego narodu i państwa;* b) *wynika z zadań i potrzeb szkoły, jaką buduje i tworzy grupa społeczna w danej epoce dziejowej.* Podobnie, jak w poprzedniej erze dziejowej, prądy liberalne i filozoficzne przyczyniły się do powstania szkoły ludowej i odpowiedniej potrzebom tej szkoły formy kształcenia nauczycieli, tak i w tworzącej się obecnie epoce powstaje i rozwija się nowa szkoła powszechna i nowy typ zakładów kształcenia nauczycieli pod wpływem nurtujących dziś prądów społeczno - politycznych i filozoficznych.

Skomplikowane formy współczesnego życia gospodarczego, coraz bardziej złożone formy produkcji zmuszają społeczeństwo do stawiania coraz wyższych wymagań w stosunku do przyszłych członków grupy, do coraz lepszego ich przygotowania i przystosowania do zmienionych warunków życia społecznego. Jeśli wnikniemy głębiej w procesy przetwarzania dawnych i tworzenia nowych form życia współczesnego, jeśli zrozumiemy idee i prądy, nurtujące w społeczeństwach nowoczesnych, przekonamy się zarazem o konieczności daleko sięgających zmian w całym dotychczasowym systemie edukacji, a w szczególności w systemie kształcenia nauczycieli. Przypatrzmy się bliżej współcze-

snym prądom kulturalno-społecznym i naczelnym ideom, które są głównym motorem w procesie tworzenia się nowej społeczności ludzkiej.

W różnych dziedzinach życia doby obecnej stwierdzić możemy dążności i wysiłki do opracowania nowych treści i wartości i ujęcia ich w odpowiednie formy; widzimy to w dziedzinie społeczno-politycznej, w życiu gospodarczem, na polu nauki, religji, sztuki, techniki i t. d. Wszystkie te prądy społeczno-kulturalne mają pewne cechy wspólne, charakteryzujące obecną epokę dziejową. Działalność człowieka nowoczesnego, jego sposób myślenia i jego ustosunkowanie się do przejawów życiowych przenika coraz silniej *idea demokratyzacji,* która w stosunkach społeczno-politycznych polega na współudziale obywateli w gospodarce państwowej, na wykonywaniu kontroli powołanych przez naród organów rządowych, na poczuciu odpowiedzialności każdego obywatela za losy państwa. Umiłowanie idei wolności, zharmonizowanej z potrzebą karności i posłuszeństwa wobec prawa, płynącego z woli społeczeństwa, silnie ugruntowane poczucie obowiązku stanowią nieodzowne warunki rozwoju społeczeństwa demokratycznego. W dziedzinie życia kulturalnego demokratyzacja polega na uprzystępnieniu jak najszerszym masom dóbr i wartości duchowych. Rozwój kultury zmierza do tego, aby masy obywateli zdolne były do wytwarzania dóbr społecznych, a zarazem odczuwały potrzebę i miały możność uczestniczenia w dobrach kulturalnych i korzystania z wartości materjalnych i duchowych — z wytworów ducha ludzkiego w dziedzinie kultury technicznej, higjenicznej, artystycznej, naukowej i t. d. Ta idea demokratyzacji, pomimo pewnych wahań, pomimo przeszkód, z jakiemi się tu i ówdzie spotyka i z jakiemi borykać się musi, żłobi coraz głębsze ślady w życiu społecznem i urabia psychikę człowieka współczesnego.

Obok idei demokratyzacji życia społecznego, cechą nowej ery dziejowej jest *idea kooperacji i solidarności,* przenikająca stopniowo w dziedzinę stosunków gospodarczo-ekonomicznych, zaznaczająca się silnie w twórczości naukowej, w realizowaniu pomysłów i wynalazków technicznych, w doskonaleniu urządzeń higjenicznych miast i wsi, w budzeniu i szerzeniu zainteresowań i potrzeb artystycznych i naukowych w codziennem życiu człowieka. Na miejsce instynktu współzawodnictwa i walki brutalnej, kierującego czynami ludzkiemi, wyłania się dziś idea współ-

działania, której wyrazem są różne instytucje o charakterze międzynarodowym, jakie powstały po wojnie światowej (np. Liga Narodów, Międzynarodowe Biuro Pracy i Biuro Wychowania w Genewie, Instytut Współpracy Intelektualnej w Paryżu, Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania, organizacje nauczycielskie i t. p.), tudzież koncepcje polityczno-gospodarcze, mające na celu stworzenie Stanów Zjednoczonych Europy i t. p. Idea kooperacji i solidarności, idea współdziałania dla dobra ogółu, zmierzająca do podniesienia skali życia i jego doskonalenia, przetwarza instynkt współzawodnictwa i walki, który znajduje ujście w coraz to większych wysiłkach i trudach, mających na celu ugruntowanie pokoju i współpracy między narodami.

W ten sposób dokonuje się stopniowa sublimacja instynktów pierwotnej walki i bezwzględnej rywalizacji. Idea pokoju, jakkolwiek również borykać się musi z niezwykłemi trudnościami na drodze swej realizacji, mimo to kształtuje i urabia psychikę zbiorową w sposób mniej lub więcej świadomy, tworząc nowe społeczeństwo i nowy typ człowieka.

Dobę naszą znamionuje też *hasło pracy produktywnej i twórczej*. Ludzkość głosi dziś ewangelję pracy, będącej niewyczerpanem źródłem wartości materjalnych i duchowych. W związku z ideą pracy produktywnej i twórczej wyłania się też *postulat wyboru zawodu*, najbardziej odpowiadającego zdolnościom i zainteresowaniom jednostki. Wobec różnorodności uzdolnień i zamiłowań, wobec ważności i wzajemnego uzupełniania się działalności i twórczości różnego rodzaju, konieczne jest budzenie w świadomości człowieka przeświadczenia o równouprawnieniu i równowartościowości pracy fizycznej i umysłowej. Będzie to tem łatwiejsze, im bardziej praca fizyczna przepojona będzie pierwiastkami duchowemi, im bardziej dane zajęcie odpowiadać będzie uzdolnieniu i zainteresowaniu jednostki.

Tworzącą się nową epokę kulturalną cechuje wreszcie niebywały rozwój techniki, który z jednej strony staje się w dużej mierze powodem nieznanego w dziejach przesilenia gospodarczego, kiedy miljony ludzi pozbawionych pracy walczą z niedostatkiem i nędzą, z drugiej zaś — umożliwia zmniejszenie godzin pracy fizycznej robotnika i zaoszczędzenie jego sił przez stopniowe wprowadzanie pięciodniowego tygodnia roboczego. W związku z tem pozostaje konieczność wytworzenia odpowiednich in-

stytucyj kulturalnych, któreby mogły w wolnych od pracy chwilach pobudzać życie duchowe robotnika i zaspokajać jego potrzeby umysłowe. Rozwój techniki umożliwia też zbliżenie i wzajemne poznanie oddalonych krajów i kultury nieznanych narodów. Czas i przestrzeń maleją dzięki wynalazkom technicznym coraz bardziej, nowe idee i pomysły rozpowszechniają się w szybkiem tempie i stają się własnością ogółu ludzkości. Naskutek poznania wzajemnego znikają stopniowo uprzedzenia, nieuzasadnione nieraz nastroje, nieufność i zawiść, jad nienawiści i żądza walki — cały ten osad minionej epoki, podtrzymywany dotąd przez sfery nacjonalistyczne i zatruwający dusze ludzkie. Przeciwdziałają tym pierwotnym instynktom ludzi, niezdolnych do rozwoju kulturalnego i tkwiących jeszcze dotąd w fazie barbarzyństwa i dzikości, prądy współczesne, jako przejawy postępu i cywilizacji. Pod wpływem idei demokratyzacji życia społecznego, idei kooperacji i solidarności, idei porozumienia i pokoju między narodami, idei pracy produktywnej i twórczej, kształtuje się nowa treść psychiki zbiorowej i indywidualnej, rodzi się nowy typ człowieka, nowa ludzkość, przejęta duchem chrześcijańskim.

Podobnie jak we wszystkich innych dziedzinach życia społecznego, tak i w wychowaniu istnieją obecnie silne tendencje do tworzenia nowych form i nowej treści na gruzach szkoły tradycyjnej. Wychowanie bowiem jest jedną z najważniejszych funkcyj społeczeństwa i pozostaje w zależności od jego potrzeb, od poziomu jego kultury i od ducha epoki. Idee i prądy, nurtujące w społeczeństwie współczesnem, kształtują też ducha rodzącej się dziś nowej szkoły, wypełniają treść nowego wychowania. Życie społeczne, coraz więcej skomplikowane, stawia dziś jednostce zagadnienia i zadania coraz trudniejsze, które powinna samodzielnie rozwiązywać i wykonywać. Do życia w nowych warunkach społecznych przygotować musi młode pokolenie szkoła współczesna — *szkoła twórcza*, będąca odpowiednikiem świata pracy i ustroju społecznego, opartego na zasadach kooperacji i solidarności.

W szkole twórczej wprowadzamy metody wychowawcze i metody pracy, umożliwiające budzenie i rozwijanie dodatnich i produktywnych sił i dyspozycyj psychologicznych, tkwiących w duszy ucznia. Osobowość jego kształtują tu dwa czyn-

niki: a) *dyspozycje, skłonności, zainteresowania i uzdolnienia samego ucznia;* b) *wpływy i działanie środowiska.* Praca wychowawcza w szkole twórczej opiera się na idei demokratyzacji, współdziałania, solidarności i pokoju, które przyczyniają się do urobienia typu nowoczesnego człowieka. Proces formowania się osobowości dokonuje się tu przy pomocy własnych wysiłków wewnętrznych, naskutek czego rozwija się zdolność tworzenia wartości, czyto w dziedzinie życia praktycznego, gospodarczego, czy też w dziedzinie techniki, sztuki, nauki, religji, etyki, zależnie od zainteresowań i uzdolnień jednostki. Uspołecznienie jednostki i uzdolnienie jej do pracy produktywnej i twórczej w zakresie kultury materjalnej lub duchowej — oto *cel wychowania w szkole twórczej,* wynikający z założeń socjologicznych.

Urzeczywistnienie tego celu zależy w dużej mierze od nauczyciela-wychowawcy, od jego zdolności pedagogicznych i od poziomu jego kultury duchowej. Stąd też zagadnienie przygotowania nowego typu nauczyciela, zdolnego do pracy w szkole twórczej, wysuwa się obecnie na plan pierwszy w pracy reformatorskiej około przetworzenia dawnych form szkolnictwa i zbudowania nowego systemu edukacyjnego. Współczesna era dziejowa i tworząca się dziś szkoła stawia nauczycielowi zadania i zagadnienia trudniejsze i poważniejsze, niż kiedykolwiek w ubiegłych epokach kulturalnych. Nauczyciel nowoczesny posiadać winien pełną świadomość i zrozumienie rozwijającego się życia kulturalnego i jego wytworów w sferze wartości społecznych, etycznych, naukowych, estetycznych. Zdolność przeżywania i przemyślenia tych wartości umożliwi mu współdziałanie w tworzeniu doskonalszych form i warunków życia społecznego i jednostkowego.

Przygotowanie, oparte na gotowych wzorach i formułach, na umiejętności naśladownictwa i reprodukowania tych wzorów, nie może wystarczyć do pracy w szkole twórczej. Nieodzowna jest tu inicjatywa i pomysłowość, zdolność obserwacji życia otaczającego, znajomość środowiska wychowawczego, umiejętność korzystania z niewyczerpanych źródeł środowiska fizjograficznego i socjalnego, co umożliwia nauczycielowi utrzymywanie ciągłego kontaktu z życiem otaczającem. Stąd czerpie nauczyciel materjał i środki pomocnicze do swej pracy w szkole. Najbardziej istotną cechą nauczyciela nowoczesnego jest zdolność wczu-

wania się w życie duchowe ucznia, zrozumienie psychiki dziecięcej w poszczególnych fazach jej rozwoju, od czego zależy umiejętne kierowanie rozwijającem się dzieckiem. Podstawę pracy w nowej szkole stanowi zatem gruntowniejsze wykształcenie psychologiczne i poznanie metod badania środowiska oraz wykształcenie socjologiczne. Z powyższych rozważań wynika konieczność reformy studjów nauczycielskich i podniesienie ich na poziom wyższy w porównaniu z systemem kształcenia nauczycieli w ubiegłej epoce kulturalnej.

ROZDZIAŁ III.

Realizacja idei wyższego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Idea kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie uniwersyteckim pojawia się na kilka dziesiątków lat przed wojną światową, jako postulat zawodowy w programach organizacyj nauczycielskich, i stanowi przedmiot rozważań teoretycznych w literaturze pedagogicznej. Idea ta wyłania się w związku z powstaniem i rozwojem silnych organizacyj stanu nauczycielskiego, który zdawał sobie sprawę z konieczności wyższych studjów przyszłego nauczyciela wobec coraz wyższego poziomu kultury ogólnej, zawodowej i politycznej mas ludowych. Dążności nauczycielstwa znajdują też silne poparcie i uzasadnienie w związku z niebywałym dotąd rozwojem psychologji dziecka i pedagogiki współczesnej. Nie ulega już dziś wątpliwości, że nauczyciel zdobyć musi gruntowniejsze podstawy z zakresu psychologji pedagogicznej i teorji wychowania i nauczania, co zależy znów od odpowiedniego przygotowania z biologji i higjeny, socjologji i filozofji. Taki system studjów wymaga odpowiedniej dojrzałości umysłowej młodzieży, przygotowania co najmniej w zakresie programu dobrze zorganizowanej szkoły średniej ogólnokształcącej. Dopiero na tej podstawie oprzeć można kształcenie zawodowe i przygotowanie praktyczne do pracy wychowawczej w nowej szkole, które przyszły nauczyciel zdobyć może w szkole wyższej zawodowej o charakterze uniwersyteckim.

Rozpatrzymy zkolei, jak idea wyższego kształcenia nauczycieli realizuje się stopniowo w dobie powojennej w różnych krajach, a mianowicie w Anglji, Stanach Zjednoczonych Am. Półn., w Szwajcarji, Austrji, Niemczech, Czechach i w Polsce. Pominiemy te kraje, które naogół zachowały dotąd dawny typ zakła-

dów kształcenia nauczycieli, jak Francja, Belgja, Holandja, Szwecja, a z krajów Rzeszy Niemieckiej Bawarja i Wirtembergja. Rosja Sowiecka i Włochy wytworzyły w ostatnich latach pewną swoistą formę kształcenia nauczycieli o typie szkoły średniej zawodowej. W Rosji Sowieckiej kształcą się przyszli nauczyciele szkoły powszechnej pierwszego stopnia (pierwsze 4 oddziały) *w „technikach pedagogicznych"* o kursie czteroletnim, do których wstępują uczniowie z zasady po 7-letniej nauce szkolnej, we Włoszech — w siedmioletnich seminarjach nauczycielskich *(Instituti Magistrali)*, do których przyjmują dzieci w 10 roku życia, po ukończeniu 5-kl. szkoły powszechnej [20]). Przedmiotem naszych rozważań będzie zaznajomienie się z organizacją wyższych uczelni, kształcących nauczycieli szkół powszechnych we wspomnianych krajach, z ich powstaniem, ich programem studjów i stosowanemi w nich metodami pracy.

1. Studja nauczycielskie w Anglji.

W ciągu XIX stulecia wytworzył się w Anglji oryginalny system kształcenia nauczycieli elementarnych, zupełnie odmienny, niż na kontynencie, t. zw. „system uczniów - nauczycieli" *(Pupil - Teacher)*. Wybitniejsi wychowankowie szkoły elementarnej rozpoczynali swe przygotowanie do zawodu w 14 roku życia pod nadzorem kierownika w tej samej szkole, w której sami przedtem byli uczniami, i w ciągu swej praktyki pobierali skromne stypendjum. W związku z lekcjami swemi otrzymywał ów „terminator nauczycielski" od kierownika szkoły odpowiednie pouczenia teoretyczne. Po tak odbytej praktyce, zazwyczaj 4-letniej, miał kandydat prawo wstąpienia do zakładu kształcenia nauczycieli, zw. *training college*, o kursie jedno-, dwu- lub trzechletnim, gdzie w dalszym ciągu zdobywał wykształcenie ogólne i uzupełniał swe przygotowanie pedagogiczne. Zczasem wskutek ewolucji stosunków społecznych, podniesienia się poziomu szkoły powszechnej i kultury ogólnej ludności, „system uczniów-nauczycieli" *(pupil-teacher)* ustępuje coraz bardziej i obecnie należy już do przeszłości.

Wobec nowej ustawy szkolnej z r. 1918 i coraz wyższego poziomu oświaty ludowej okazała się potrzeba reformy studjów

---

[20]) M. Dzierzbicka: Kształcenie nauczycieli szkół początkowych we Włoszech. *(Ruch Pedagogiczny*, Nr. 3 r. 1928).

nauczycielskich. Jednem z pierwszych państw, które po wojnie światowej zdobyło się na nowoczesne ustawodawstwo szkolne— to Anglja. Już w sierpniu 1918 r., a więc w czasie, gdy burza światowa nie dobiegła jeszcze swego kresu, uchwalił parlament angielski nową ustawę o wychowaniu publicznem *(Education Act)*, przygotowaną przez ówczesnego ministra oświaty w gabinecie stronnictwa liberalnego H. A. L. Fishera, wybitnego pedagoga i znawcy szkolnictwa. W swoim projekcie ustawy edukacyjnej wytknęło sobie ministerstwo oświecenia *(Board of Education)* trojakie zadanie: rozbudowę szkoły powszechnej, organizowanie publicznych szkół średnich, wreszcie praktyczne zastosowanie zdobyczy i wyników naukowych z zakresu pedagogiki i nauki o dziecku.

Działalność swą reformatorską rozpoczął Fisher od unormowania poborów nauczycieli w tem przekonaniu, że istotnym warunkiem rozwoju szkolnictwa jest dobrze do zawodu przygotowany nauczyciel, oddany sprawie wychowania, co pozostaje w związku z odpowiedniem uposażeniem. Projekt ustawy *(Education — Bill)* przedstawił parlamentowi, a właściwie całemu narodowi, wzywając ogół obywateli do szczerej i objektywnej krytyki. Na licznych zebraniach nauczycieli, związków zawodowych, stowarzyszeń oświatowych, samorządów szkolnych wyjaśniał idee przewodnie ustawy edukacyjnej, podkreślając jej znaczenie dla rozwoju kulturalnego Anglji.

Projekt spotkał się z przyjęciem przychylnem u ogółu obywateli, zarówno w kraju, jak i na froncie (o sprawach publicznych Anglicy, strzegąc swych praw obywatelskich, wypowiadają swą opinję nawet w okopach), ale znaleźli się też i przeciwnicy w sferach potentatów przemysłu tkackiego, którzy w obawie utraty tanich sił roboczych, a mianowicie dzieci w wieku szkolnym, zwalczali bezwzględnie projekt nowej ustawy szkolnej. Po stronie ministra Fishera stanęły jednak, prócz zwolenników z jego stronnictwa, ogół nauczycielstwa i zawodowe związki robotnicze, co przyczyniło się do zwycięstwa nowej ustawy, gwarantującej między innemi także i ochronę dziecka *(Children's Act)* w okresie nauki szkolnej. Przytoczymy tu najważniejsze postanowienia angielskiej ustawy edukacyjnej *(Education Act)* z roku 1918, której konsekwencją wobec rozszerzenia obowiązku szkolnego, podniesienia poziomu nauki w szkole, uwzględnienia potrzeb społecznych w danem środowisku i no-

wych metod wychowawczych, będzie podjęcie reformy studjów nauczycielskich:

1. Poszczególnym władzom szkolnym miejscowym przysługuje w ramach państwowego ustawodawstwa szkolnego prawo inicjatywy. Przedstawiają one wnioski i plany w sprawie zakładania w ich okręgu takich typów szkół, które najwięcej odpowiadają warunkom miejscowym i potrzebom gospodarczym (szkoły uzupełniające, zawodowe, średnie i t. p.). Z chwilą, kiedy naczelna władza szkolna *(Board of Education)* przedstawiony plan zatwierdzi, dotyczący okręg ma prawo korzystania z dotacji państwowej.

W artykule tym dano wyraz zasadzie decentralizacji. Ustawa chce tą drogą wywołać owocne współzawodnictwo między poszczególnemi okręgami w dziedzinie edukacji publicznej, uwzględniając jednocześnie miejscowe warunki gospodarcze i społeczne.

2. Ustawa wprowadza *obowiązkową naukę codzienną do końca 14 roku życia.* Miejscowym władzom szkolnym pozostawia możność rozszerzenia tej nauki *do 15 roku życia,* zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt.

Prawo to jest ważną zdobyczą dla rozwoju szkolnictwa angielskiego. Według poprzednich ustaw, władze miejscowe miały prawo zwalniania dzieci już 11-letnich od obowiązkowej nauki codziennej. Do dzieci zaś, zajętych pracą w fabryce, stosowano t. zw. system półokresowy, umożliwiający im w czasie nauki pracę zarobkową. Wprowadzając obowiązkową naukę do 14 roku życia, ratuje ustawa dziesiątki tysięcy dzieci (w jednym tylko okręgu tkackim Lancashire liczba tych dzieci fabrycznych poniżej lat 14 wynosiła około *25.000)* od skarłowacenia, na jakie naraża je wegetacja w pyle i dymie fabrycznym.

3. *Education Act* wprowadza *obowiązkową naukę w szkole uzupełniającej do 18 r. życia.* Do tej nauki obowiązana jest młodzież szkolna, która nie korzysta w tym okresie z nauki w innej szkole, np. zawodowej lub średniej.

Obowiązkowa szkoła uzupełniająca z liczbą co najmniej *320 godzin* nauki rocznie przystosowana być winna do warunków gospodarczych danego okręgu. Zadaniem tej szkoły jest nietylko kształcenie zawodowo-praktyczne, ale i rozwój osobowości wychowanka, a więc wychowanie fizyczne, rozwój umysłu i charakteru. W szkole uzupełniającej nie wolno urządzać nauki

w niedziele, w dni przeznaczone na naukę religji, ani w czasie feryj. Uczeń powinien mieć na naukę co najmniej dwie godziny dziennie wolne od pracy.

4. Dzieci poniżej lat 12-tu nie wolno wcale zatrudniać pracą zawodową, dzieci zaś między 12 — 14 r. życia zakazuje ustawa zajmować pracą zarobkową w czasie dni szkolnych.

5. Nauczanie we wszystkich szkołach codziennych i uzupełniających jest bezpłatne. Państwo przyczynia się co najmniej w połowie do pokrycia kosztów utrzymania szkół elementarnych i uzupełniających.

6. Ustanawia się prawo wywłaszczania miejsc odpowiednich pod budowę szkół i na zakładanie boisk i placów zabawowych dla młodzieży szkolnej.

7. Miejscowym władzom szkolnym przyznaje *E. A.* prawo tworzenia kolonij wakacyjnych, urządzania boisk zabawowych, budowania zakładów kąpielowych dla młodzieży i t. p. Istnieje też obowiązkowa opieka lekarska nad młodzieżą szkół średnich i zawodowych.

Ustawę edukacyjną z r. 1918 cechuje nowoczesny duch pedagogiczny, a zarazem rozumna zasada państwowej polityki szkolnej. Przyznając dużą swobodę miejscowym czynnikom obywatelskim, zapewnia im prawo inicjatywy w zakresie edukacji narodowej i pomoc finansową — i w ten sposób uwzględnia *zasadę decentralizacji*, równocześnie zaś przestrzega *zasady centralizacji*, gdzie wchodzą w grę ogólne interesy narodowe i państwowe. Późniejsze uzupełniające ustawy szkolne *(Education Consolidation Act)* z roku 1921 i projekty ministerstwa oświaty ludowej z r. 1926 zmierzają *do rozszerzenia obowiązkowej nauki 10-letniej dla wszystkich dzieci od 5 do 15 r. życia* i zarazem do przekształcenia ostatnich 4 lat szkoły obowiązkowej na pewien typ szkoły średniej. Specjalna komisja ministerjalna pod przewodnictwem prof. P e r c y ' e g o N u n n a opracowała projekt, wprowadzający po 6-letniej szkole elementarnej od 5 do 11 roku życia nowy typ szkoły obowiązkowej, zw. *Modern schools*, od 11 do 15 r. życia, a więc dziesięcioletnią naukę obowiązkową. Ten nowy typ szkoły o dwu równoległych ciągach *(Modern schools non selective* i *Modern schools selective)*, zależnie od zdolności uczniów, przypomina swą strukturą i swym programem amerykański *typ szkoły średniego stopnia (junior high school)*, o którym mowa będzie w następnym rozdziale. Nowy projekt

Bibljoteka
HENRYKA ROWIDA

podkreśla też zasadę jednolitości, przewidując przejście z tej szkoły nowego typu do odpowiedniej klasy szkoły średniej *(Grammar school)*. W ten sposób hasło labourzystów (partji pracy), domagające się powszechnej szkoły średniej, wykształcenia średniego dla wszystkich *(„secondary education for all")*, przybrałoby kształty realne.

Anglja najszybciej z pośród państw europejskich urzeczywistnia też ideę uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli szkół elementarnych. Reforma systemu kształcenia nauczycieli zmierza w tym kierunku, by moment decyzji, kiedy młody człowiek ma obrać ten zawód, został przesunięty na okres późniejszy, najwcześniej po skończonym 18-tym roku życia, i następnie, by kandydat nauczycielski przed rozpoczęciem studjów zawodowych ukończył wpierw szkołę średnią *(secondary school)*. Mimo tych wytycznych niema dotąd w Anglji jednolitej organizacji kształcenia nauczycieli, co zresztą wynika z charakteru umysłowości angielskiej, niechętnej wszelkim formom skostniałym w systemie edukacji. Poważna część nauczycieli angielskich zdobywa obecnie swe kwalifikacje zawodowe w obrębie uniwersytetów, i początki tego systemu kształcenia nauczycieli przypadają na ostatnie lata XIX stulecia, kiedy społeczeństwo angielskie, pragnąc podnieść i ożywić nowemi prądami szkolnictwo elementarne, domagało się, by pewna ilość młodych i wybitnych kandydatów nauczycielskich przeszła przez uniwersytet.

W tym celu powstają w uniwersytetach instytuty, zwane *training departments*, o kursie dwuletnim. Obecnie kończy swe studja ok. ¼ część nauczycieli elementarnych w tych uniwersyteckich *training departments*. O ile kandydat nauczycielski chce osiągnąć stopień akademicki *(Bachelor of Arts* lub *Bachelor of Science)*, musi uzupełniać swe studja jeszcze przez rok. Połączenie normalnego kursu uniwersyteckiego z dobrem przygotowaniem pedagogicznem nie dało się jednak uzgodnić w krótkim stosunkowo okresie, i stąd naczelna władza szkolna w Anglji *(Board of Education)* rozszerza kurs trzechletni na studjum czteroletnie. Pierwsze trzy lata poświęcone są studjum naukowym, ostatni rok przygotowaniu praktycznemu do zawodu nauczycielskiego. Tą drogą jednak szkolnictwo elementarne tylko w nieznacznej mierze zasila się dotąd wybitniejszymi nauczycielami, przeważna bowiem część absolwentów czteroletnich studjów bez trudu znajduje miejsce w szkole średniej. Większość

nauczycieli elementarnych kończy studjum dwuletnie w *training college*.

W Anglji można rozróżnić obecnie — pomimo braku jednolitej organizacji kształcenia nauczycieli — dwa główne typy zakładów: a) *studjum dwuletnie (Two Year College)*, b) *czteroletnie studja uniwersyteckie (Universitety Training Departments)*, gdzie się przygotowują zarówno nauczyciele szkół elementarnych, jak i średnich. Przyjęcie do jednej z tych dwu uczelni następuje z reguły po 18 roku życia i zależy od złożenia przepisanych egzaminów, które się odbywają pod przewodnictwem delegatów uniwersyteckich, nadto kandydat składa deklarację, że zamierza zostać nauczycielem w jednej ze szkół podległych naczelnej władzy szkolnej *(Board of Education)*, od której w ciągu swych studjów otrzymuje roczny zasiłek stypendjalny.

Studja dwuletnie *(Two Year Colleges)* istnieją przeważnie w większych miastach i pozostają naogół w pewnym luźnym związku z uniwersytetami, niektóre zaś z nich są zakładami uniwersyteckiemi i bezpośrednio podlegają władzom uniwersyteckim. Zazwyczaj uniwersytet podejmuje się opieki nad kolegjami istniejącemi w jego okręgu, i tak np. uniwersytet londyński podjął się obowiązku przeprowadzenia egzaminów w 20 zakładach *„Two Year Colleges"*, istniejących w obrębie Londynu, i przyjął zupełną odpowiedzialność za ich stan naukowy. Profesorowie uniwersytetu wraz z przedstawicielami władz szkolnych i nauczycielstwa wyłonili *Komisję do opracowania programu nauk* w tych zakładach. Przewodnią myślą tego programu (wyd. w r. 1927) jest silniejsze związanie zakładów kształcenia nauczycieli z uniwersytetem, wymiana myśli i doświadczeń między profesorami uniw. i docentami kolegjów, którzy przeważnie rekrutują się ze sfer uniwersyteckich, podniesienie poziomu naukowego, a tem samem i znaczenia społecznego tych zakładów.

Program studjum dwuletniego *(Two Year College)* obejmuje przedmioty ogólnonaukowe i pedagogiczne. Przygotowanie zawodowe polega na zaznajomieniu studentów z celami i zadaniami szkoły elementarnej, z jej znaczeniem w ogólnym systemie edukacji angielskiej i z jej stosunkiem do prądów pedagogicznych. Przedmiotem studjów jest psychologja dziecka i jego rozwój fizyczny, wstęp do psychologji pedagogicznej z uwzględnieniem pracy nauczyciela w szkole, ćwiczenia w opracowaniu planów lekcyjnych, technika nauczania, zasadnicze problemy

organizacji i administracji szkolnej, fizjologja i higjena, metodyka specjalna, ćwiczenia cielesne i gry gimnastyczne, rysunki i śpiew. Z przedmiotów ogólnonaukowych wchodzą w zakres programu język angielski, historja, przyroda (fizyka i chemja lub biologja). W wyborze przedmiotów naukowych i wogóle w opracowaniu programów pozostawiona jest kolegjom duża swoboda. Po dwuletnich studjach i złożeniu egzaminów otrzymuje student dyplom nauczycielski *(Certificated Teacher)*.

Studja nauczycielskie w uniwersytecie *(University Training Departments)* trwają, jak już wspomniałem, cztery lata. Po trzechletnich studjach w zakresie obranego działu naukowego następuje roczny kurs pedagogiczny, na którym program kształcenia zawodowego podobny jest do tego, jaki obowiązuje w dwuletniem studjum *(Two Year College)*. O ile przyszły nauczyciel szkoły elementarnej pragnie uzyskać dyplom uniwersytecki, musi przedmioty pedagogiczne opanować w szerszym zakresie. I tak w uniwersytecie londyńskim stawiają następujące wymagania przy egzaminach: zarys teorji wychowania, wiadomości z higjeny szkolnej, znajomość metod nauczania, przegląd rozwoju szkolnictwa w Anglji i jego stan obecny, wstęp do psychologji pedagogicznej, sprawność w ćwiczeniach psychologicznych, lub gruntowniejsza znajomość jednego rozdziału z dziejów wychowania, nadto dowody odbytej praktyki w szkole. Nauczyciele, którzy zdobyli kwalifikacje zawodowe w uniwersytecie, otrzymują, o ile pracują w szkole elementarnej, wyższe uposażenie.

Władze szkolne i uniwersytety rozwijają intensywną akcję około dalszego kształcenia nauczycieli. Wybitnie uzdolnieni absolwenci dwuletnich kolegjów *(Two Year Colleges)* mogą przy pomocy państwowej studjować jeszcze trzeci rok i wówczas obierają sobie jakiś dział specjalny w istniejących zakładach kształcenia nauczycieli lub w konserwatorjach. W ciągu ferji odbywają się kursy, poświęcone zazwyczaj jednej obranej dziedzinie naukowej, np. psychologji pedagogicznej, lub pedagogice dzieci anormalnych i t. p. W większych miastach istnieją systematyczne kursy wieczorowe dla nauczycieli, obejmujące cykle wykładów i ćwiczenia. Uniwersytet londyński organizuje takie kursy dla nauczycieli posiadających już dłuższą praktykę w szkole elementarnej, którzy tą drogą zdobywają stopnie akademickie. W uniwersytecie londyńskim istnieje też osobny dział,

poświęcony wyłącznie badaniom naukowym z zakresu nauk pedagogicznych *(Day training College)*, gdzie pod kierunkiem profesorów pedagogiki pracują doświadczeni praktycy szkolni, docenci *Two Year Colleges* i studenci pedagogiki, którzy przygotowują się do doktoratu filozofji.

Z powyższego przeglądu widzimy, że Anglja realizuje w szybkiem tempie ideę uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli szkół elementarnych. Ale w związku z organizacją zakładów kształcenia nauczycieli i ich programem nasuwają się pewne wątpliwości. W zakładach, zw. *Two Year Colleges*, odbywa się w ciągu dwu lat zarówno kształcenie ogólne, jak i zawodowe, co niezawodnie powoduje przeciążenie i niemożność pogłębienia studjów. W 4-letnich *„University Training Departments"* studja zawodowe trwają właściwie tylko rok, co wobec dzisiejszego rozwoju nauk pedagogicznych jest niewystarczające. To też nie ustaje akcja około zaprowadzenia zupełnej reformy systemu kształcenia nauczycieli, zwłaszcza ze strony Narodowego Związku Nauczycielskiego *(The National Union of Teachers)*, który domaga się, by uniwersytety całkowicie przejęły obowiązek przygotowywania przyszłych nauczycieli elementarnych. W szczególności Związek ten żąda, by kandydat nauczycielski ukończył pełną szkołę średnią, następnie 3-letnie studjum uniwersyteckie, poczem odbywa się jednoroczne kształcenie praktyczno - zawodowe w kolegjach dotychczasowych *(Training Colleges)*, które w tym celu winny być zreorganizowane i w zupełności zespolone z uniwersytetami. Z instytutami temi pozostają w związku szkoły ćwiczeń *(Demonstration Schools)*, kierowane przez wybitnych nauczycieli - praktyków. Rząd przyjął w zasadzie te postulaty i spodziewa się je zrealizować w ciągu najbliższego dziesięciolecia, tak, że wkrótce nastąpi zwinięcie istniejących dotąd dwuletnich zakładów *(Two Year Training Colleges)*, i ogół nauczycieli przygotowywać się będzie do pracy zawodowej w uniwersytecie, tak, jak to już dzieje się w Szkocji, która posiada zupełną autonomję i odrębny system edukacji [21]).

[21]) T. Percy Nunn. Die Lehrerbildung in England. (Pädagogisches Zentralblatt, Nr. 12, r. 1929).

Dr. M. Lederer. Das englische Schulwesen und das Schulprogramm der Labour-Party. *(Schulreform*, Nr. 5, r. 1928).

Nohl-Pallat. Handbuch der Pädagogik. Tom. IV. Die Theorie der Schule u. der Schulaufbau. Langensalza 1928.

(Dr. S. Hessen. Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten).

2. *Studja nauczycielskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.*

Podobnie jak w niektórych państwach Europy, np. w Anglji, Francji, we Włoszech, tak i w Stanach Zjednoczonych spotykamy się w ostatnich latach ze zjawiskiem silnego odpływu ludności wiejskiej do większych miast, z t. zw. *procesem urbanizacji*, który zmienia strukturę społeczną w danym kraju. W związku z tem zjawiskiem społecznem zmieniają się i wzrastają potrzeby kulturalne przybyłej do miast ludności, podnosi się poziom szkoły elementarnej, powszechnej. W miarę podnoszenia się szkolnictwa wzrastają też wymagania w stosunku do nauczycieli, których kwalifikacje zawodowe były w Stanach Zjednoczonych jeszcze w pierwszych dwu dziesiątkach lat naszego stulecia naogół nader niskie. Na tendencje reformatorskie w dziedzinie kształcenia nauczycieli wpływa też akcja komasacji szkół *(consolidation of schools)*, zmierzająca do zwijania szkół o niskim typie organizacyjnym, t. j. szkół jedno- czy dwuklasowych i tworzenia w odpowiednich ośrodkach szkół wysoko zorganizowanych, 8-klasowych.

Stany Zjednoczone zrealizowały ideę szkoły jednolitej jeszcze przed wojną światową, tworząc 8-letnią szkołę elementarną i zbudowaną na niej 4-letnią szkołę średnią. Jednakowoż tylko nieznaczny procent dzieci, bo na każdy 1000 wstępujących do kl. I elementarnej zaledwie ok. 25%, dochodziło do klasy ostatniej szkoły powszechnej, jak to stwierdziły badania Stanley'a Halla. Jeszcze mniejszy procent uczniów dochodził do szkoły średniej i kończył ją, i stąd też znaczna część młodzieży wchodziła w życie nieprzygotowana. Przyczynę tego stanu widzą pedagogowie amerykańscy w niewłaściwym ustroju szkolnictwa, w zbyt mało zróżnicowanej strukturze szkoły, i stąd dążność do stworzenia nowego systemu edukacji.

Po wojnie światowej, w miarę postępu demokratyzacji życia i coraz większego różnicowania się socjalnego, tworzy się w Stanach Zjedn. *nowa organizacja szkolnictwa, elementarnego i średniego*, polegająca na trójstopniowości *(6 + 3 + 3)*, w miejsce dawnej dwustopniowości *(8 + 4)*. Nowy ustrój obejmuje: a) opartą na przedszkolu 6-kl. szkołę elementarną od 6 do 12 roku życia, b) 3-kl. niższą szkołę średnią *(junior high school)* od 12 do 15 roku życia., c) 3-kl. wyższą szkołę średnią *(senior high school)* od 15 do 17 roku życia. Wyższe wykształcenie odbywa

się w dwuletnich kolegjach *(junior college)* od 17 — 19 roku życia i w szkołach akademickich (uniwersytety, wyższe szkoły zawodowe, kolegja).

Utworzenie niższej szkoły średniej *(junior high school)* ma na celu rozszerzenie obowiązkowej nauki, dawniej ośmioletniej, na dziewięcioletnią (6 + 3), nadto ten nowy typ szkoły staje się terenem, na którym dokonywa się *naturalna selekcja* i przygotowanie do życia praktycznego. Przedstawia ona bowiem duże zróżnicowanie pod względem programowym; obok programu ogólnokształcącego istnieją tu różnorodne programy o charakterze praktycznym. Skonstruowanie takiego programu umożliwiło wprowadzenie *systemu przedmiotów z wyboru,* które się koncentrują około *grupy przedmiotów wspólnych.* Grupę przedmiotów wspólnych stanowią: język angielski, niższy kurs matematyki, nauka o społeczeństwie, przyrodoznawstwo, higjena, roboty warsztatowe (względnie nauka rolnictwa lub gospodarstwa domowego), muzyka, sztuka, geografja. Do grupy przedmiotów z wyboru należą: obszerniejszy kurs matematyki, język obcy, geografja handlowa i nauka o handlu, rozszerzona nauka rzemiosła wybranego, nauka rolnictwa, gospodarstwa domowego. Taka budowa szkoły umożliwia dokonanie w ciągu 3 lat zróżnicowania psychologicznego i skierowania ucznia do właściwego zawodu. Zadanie nowego typu szkoły średniej *(junior high school)* polega na uzupełnieniu wykształcenia elementarnego, zaspokojeniu bezpośrednich potrzeb ucznia, zbadaniu jego zainteresowań i uzdolnień, wreszcie na umożliwieniu mu zdobycia szerszego kursu nauki i wyboru zawodu najbardziej dlań odpowiedniego. Na tej szkole *(junior high school)* opiera się 3-letnia wyższa szkoła średnia *(senior high school),* obejmująca różne sekcje: kurs przygotowawczy do studjów wyższych w uniwersytecie, gospodarstwa domowego, rolnictwa, przemysłu, handlu, techniczny. Taki ustrój stwarza *jednakowe możliwości dla wszystkich,* otwiera szanse zdobycia wykształcenia, najbardziej odpowiadającego uzdolnieniu i zamiłowaniom jednostki.

W miarę wzrostu potrzeb kulturalnych społeczeństwa i powstawania szkół wyżej zorganizowanych, w miarę tworzenia nowej organizacji szkolnictwa, ujawniają się coraz silniej dążenia do systemu kształcenia nauczycieli elementarnych i nauczycieli niższych szkół średnich *(junior high school)* na poziomie uniwersyteckim.

Typowemi zakładami kształcenia nauczycieli elementarnych w Stanach Zjednoczonych są obecnie seminarja nauczycielskie *(Normal Schools)* i akademje pedagogiczne *(Teachers Colleges)*. We wszystkich stanach istnieją państwowe seminarja *(State Normal Schools)*, do których przyjmuje się młodzież po skończeniu szkoły średniej *(Senior High School)*, 4-letniej dawnego typu lub nowego *(High School)*. Studja trwają tu zasadniczo dwa lata, ale w niektórych stanach (New York, Michigan) wprowadzono studja trzechletnie, a nawet czteroletnie, np. w Kalifornji. Naogół istnieje tam wszędzie tendencja do rozszerzenia okresu studjów zawodowych.

Trudno byłoby określić poza nazwą dwu typów zakładów różnicę między seminarjami nauczycielskiemi *(Normal Schools)* a akademjami pedagogicznemi *(Teachers Colleges)*, ponieważ do jednych i drugich wstępuje młodzież po skończeniu szkoły średniej. Można tylko stwierdzić, że po wojnie światowej wiele dawniejszych zakładów kształcenia nauczycieli przyjmuje nazwę *„Teachers College"*, które przygotowują obecnie nietylko nauczycieli szkół elementarnych, ale i niższych szkół średnich *(Junior High Schools)* i wyższych szkół średnich *(Senior High Schools)*. Studja zawodowe nauczycieli elementarnych trwają z reguły dwa lata, średnich zaś trzy lub cztery. Amerykańskie Stowarzyszenie Akademij Pedagogicznych *(American Association of Teachers Colleges)* uznaje dwu- lub trzyletnie instytuty tego typu, jako szkoły wyższe, t. zw. *„Junior Teachers Colleges"*, natomiast oficjalny urząd szkolny w Waszyngtonie *(Bureau of Education)* pod nazwą *Teachers Colleges* uznaje tylko te instytuty nauczycielskie, które mają czteroletni program nauk i prawo nadawania stopni akademickich.

Obok tych odrębnych zakładów kształcenia nauczycieli istnieją też akademje pedagogiczne *(Teachers Colleges,* zwane też *Colleges of Education)* w obrębie uniwersytetów państwowych lub prywatnych fundacyjnych, gdzie po uzyskaniu stopnia magistra odbywają swe studja zawodowe kierownicy szkół wyżej zorganizowanych, kierownicy poradni psychotechnicznych, urzędnicy administracji szkolnej i t. p. W ramach uniwersytetów, albo też jako odrębne i samodzielne zakłady, istnieją instytuty kształcenia nauczycieli szkół średnich *(High School Teachers)*, zwane *Liberal Arts Colleges*. Niektóre akademje pedagogiczne o kursie czteroletnim, np. w stanie Kalifornji lub w mieście St.

Louis *(Harris Teachers College)*, wzorują się na programach naukowych, istniejących w *Liberal Arts Colleges*, i w ten sposób studja zawodowe nauczycieli przybierają tam charakter uniwersytecki. Pierwsze dwa lata poświęcone są studjom ogólnonaukowym, ostatnie zaś dwa przygotowaniu zawodowemu.

Zasadniczo programy akademij pedagogicznych o kursie dwu- lub trzechletnim *(Teachers Colleges)* największy kładą nacisk na kształcenie zawodowe i wyrobienie praktyczne. Stąd praca studentów Akademji Pedagogicznej w szkole ćwiczeń stanowi istotną podstawę studjów. Świadczą o tem postanowienia wspomnianego Stowarzyszenia A. P. *(Am. Association of T. C.)*, dotyczące praktyki studentów. Wymagane jest, by każda akademja pedagogiczna miała własną szkołę ćwiczeń, jako organiczną część zakładu pod własną kontrolą. Nadto lekcje próbne odbywać się winny w szkołach miejskich i w okolicznych wiejskich pod nadzorem docentów akademji pedagogicznej. Lekcje próbne studentów zmierzają do zdobycia techniki nauczania, i każdy z nich musi odbyć co najmniej 90 lekcyj w ciągu swych studjów. W tym celu tworzą się grupy, złożone z 18 słuchaczy, którzy pod nadzorem nauczycieli szkoły ćwiczeń i docentów akademji pedagogicznej odbywają lekcje próbne. Każdy nauczyciel szkoły ćwiczeń obowiązany jest kierować praktyką jednej tylko grupy, złożonej z 18 studentów. Na doświadczeniach zdobytych podczas praktyki opierają się zagadnienia teoretyczne. Akademje pedagogiczne o kursie dwuletnim małą przykładają wagę do studjów teoretycznych, natomiast zakłady te o kursie trzechletnim, a zwłaszcza czteroletnim, program swój układają w ten sposób, by kształcenie ogólnonaukowe uwzględnione było w szerszej mierze, przez co starają się zrównać z instytutami uniwersyteckiemi *(Liberal Arts Colleges)*.

Dla przykładu przytoczymy program akademji pedagogicznej o kursie dwuletnim w stanie Pensylwanji i program akademji pedagogicznej o kursie czteroletnim w St. Louis *(Harris Teachers College)*, gdzie kształcą się nauczyciele szkół elementarnych. (Zob. tab. I str. 38 i tab. II str. 39). W akademji pensylwańskiej istnieją dwie grupy uczniów: jedna grupa otrzymuje przygotowanie z uwzględnieniem przedszkola i pierwszych trzech oddziałów szkoły elementarnej, druga grupa przygotowuje się do pracy w klasie IV do VI-tej.

Akademje pedagogiczne o kursie dwuletnim spotykają się

TABELA I.

Program Akademij Pedagogicznych (Teachers Colleges) o kursie dwuletnim.

Grupa A obejmująca przedszkole i I — III kl.	Liczba godzin	Grupa B obejmująca IV — VI rok nauki	Liczba godzin	Półrocze
Biologja wychowawcza	3			
Wstęp. problematy dydakt.	3			
Język angielski	3			
Muzyka	4			
Rysunek	4	Jak w grupie A		I
Ćwiczenia w mówieniu	2			
Pisanie	2			
Wychowanie fizyczne	3			
	24			
Psychologja i obserwacja dziecka	3	Psychologja i obserwacja dziecka	3	
Język angielski	3	Język angielski	3	
Muzyka	3	Muzyka	3	
Rysunek	3	Rysunek	3	II
Przyrodoznawstwo	2	Przyrodoznawstwo	2	
Nauczanie elementarne	3	Nauka geografji	3	
Nauka rachunków	2	Nauka rachunków	3	
Wychowanie fizyczne	3	Wychowanie fizyczne	3	
	22		23	
Socjologja wychowawcza	3	Socjologja wychowawcza	3	
Czytelnictwo dzieci	3	Nauka społeczna	3	
Wychowanie w przedszkolu i w szk. elementarnej	2	Literatura dziecięca i ciche czytanie	2	
Badania testowe	2	Badania testowe	2	III
Pogadanki higjeniczne w szkole	3	Pogadanki higjeniczne w w szkole (stop. wyższy)	3	
Przedmiot wybrany	3	Przedmiot wybrany	3	
Wychowanie fizyczne	3	Wychowanie fizyczne	3	
	19		19	
Lekcje prób. i konferencje	13	Lekcje próbne i konferencje	13	
Metodyka nauczania elementarnego	4	Technika nauczania	2	
Nauka geografji	1	Nauczanie angielskiego	3	
Nauczanie zbiorowe	1	Wychowanie fizyczne	3	IV
Ćwiczenia ortograficzne i pismo	2		21	
Technika nauczania	2			
Wychowanie fizyczne	3			
	26			

TABELA II.

Program Akademji Pedagogicznej o kursie czteroletnim (Harris Teachers College) w St. Louis.

Półrocze I	Liczba godzin	Półrocze II	Liczba godzin	Rok
Wypracowanie angielskie	3	Literatura	3	
Algebra wyższa cz. I	2	Trygonometrja	2	
Geometrja	2	Botanika ogólna	3	
Zasady geografji	3	Język obcy	3	I
Język obcy	3	Śpiewanie z nut	3	
Historja i teorja muzyki	2	Wstęp do psychologji	3	
Wstęp do pedagogiki	2	Wychowanie fizyczne	1	
Wychowanie fizyczne	1		18	
	18			
Literatura	3	Ćwiczenia stylistyczne	3	
Dzieje cywilizacji	3	Ćwiczenia w mówieniu	2	
Zoologja ogólna	3	Dzieje cywilizacji	3	
Język obcy	3	Geografja Am. Pn.	2	
Muzyka w przedszkolu i w szkole elementarnej	3	Język obcy	3	II
Psychologja pedagogiczna	3	Historja sztuki	2	
Wychowanie fizyczne	1	Psychologja dziecka	3	
	19	Wychowanie fizyczne	1	
			19	
Wstęp do socjologji	3	Rachunkowość handlowa	2	
Geografja handlowa i gospodarcza	2	Chemja elementarna	5	
Fizyka elementarna	5	Dramatyzowanie	2	
Dramatyzowanie	1	Rysunek	1	
Rysunek	2	Przedmiot wybrany	3	III
Przedmiot wybrany	3	Dydaktyka szczegółowa	5	
Dydaktyka ogólna	3		18	
	19			
Flora miejscowa	3	Literatura dziecięca	2	
Przedmiot wybrany	6	Wstęp do ekonomji	3	
Nauczanie estetyczne w przedszkolu i w kl. 1—VI	1	Fizjologja	3	
Nauczanie muzyki j. w.	1	Przedmiot wybrany	6	
Pisanie j. w.	1	Filozofja wychowania	3	
Wychowanie fizyczne j. w.	1		17	IV
Problematy wychowania moralnego	2			
Lekcje próbne	3			
	18			

z krytyką z powodu ich braków, zwłaszcza w przygotowaniu teoretycznem studentów, i z powodu ich czysto zawodowego, a właściwie technicznego nastawienia. Stąd też ujawniają się tendencje do rozszerzenia okresu studjów do lat trzech, a nawet czterech, co umożliwi studentom pogłębienie naukowe w ich przygotowaniu się do zawodu. Podane wyżej programy wykazują dużą jednostronność: w programie akademji pedagogicznej o kursie dwuletnim na pierwszy plan wysuwa się technika nauczania, zagadnienia metodyki nauczania elementarnego bez gruntowniejszego uwzględnienia podstaw teoretycznych; w programie zaś akademji pedagogicznej o kursie czteroletnim strona praktycznego przygotowania studentów pozostawia wiele do życzenia.

Poziom naukowy tych zakładów zależy przedewszystkiem od kwalifikacyj personelu nauczycielskiego. Od docentów akademij pedagogicznych wymaga się w myśl postanowień Stowarzyszenia Am. Ak. Ped. z roku 1928 dowodów ukończenia *pełnych studjów uniwersyteckich i uzyskania stopnia akademickiego*, nadto *specjalnych studjów w zakresie problemów kształcenia nauczycieli*. Te studja specjalne odbywają docenci na wydziale pedagogicznym uniwersytetu Columbia i w innych, gdzie zorganizowane są odpowiednie kursy i instytuty. W tym celu otrzymują docenci akademij pedagogicznych płatne urlopy, zazwyczaj co siedm lat przysługuje im urlop roczny na studja.

Możliwości dalszego kształcenia nauczycieli istnieje w Stanach Zjednoczonych bezliku; typową formą są tu kursy letnie, organizowane w akademjach pedagogicznych, w *Teachers Colleges* i w *Liberal Arts Colleges*, oraz w uniwersytetach. W ostatnich latach uczestniczyło w kursach telnich z górą *370 tysięcy* nauczycieli rocznie, z tego *250 tysięcy* w kursach pedagogicznych, tak, że co czwarty nauczyciel „zapisuje się tam do szkoły" na czas feryj letnich. W ciągu roku szkolnego organizują uniwersytety amerykańskie i akademje pedagogiczne cykle wykładów i ćwiczenia dla miejscowych i okolicznych nauczycieli w godzinach popołudniowych, wieczorem i w sobotę, która tam jest dniem wolnym od nauki w szkole. Z inicjatywy uniwersytetów i akademij pedagogicznych powstają też w odpowiednich ośrodkach kursy prowincjonalne dla nauczycielstwa.

Ostateczne rozwiązanie problemu kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych Ameryki Pn. należy, jak widzieliśmy, jeszcze do przyszłości. Obok zakładów o charakterze uniwersy-

teckim istnieją też jeszcze seminarja nauczycielskie dawnego typu, ale dzięki powszechnemu zrozumieniu tej sprawy, dzięki bogactwu środków materjalnych i ogólnemu prądowi wśród nauczycielstwa do osiągnięcia wyższych studjów, zupełna realizacja idei uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli nie będzie tu kwestją zbyt długiego okresu [22]).

3. *Organizacja studjów nauczycielskich w Szwajcarji.*

Szwajcarja, kraj o starej tradycji demokratycznej i wysokiej kulturze pedagogicznej, ojczyzna Kalwina, Roussa, Pestalozziego i wielu innych znakomitych pedagogów, posiada też wysoko rozwinięte szkolnictwo wszelkich typów i rodzajów. Ustrój polityczny Szwajcarji sprzyja nadzwyczajnie dążeniom reformatorskim w dziedzinie edukacji i doskonaleniu szkolnictwa. Republika związkowa, złożona z 25 kantonów, jakoby małych republik demokratycznych, w których mieszkają obywatele należący do trzech narodowości, stanowi znakomite podłoże, na którem rozwija się szlachetne współzawodnictwo w dziedzinie duchowej. Prądom tym sprzyjają też stosunki doby powojennej, dzięki którym Szwajcarja, a zwłaszcza Genewa, stała się centrum świata cywilizowanego, gdzie obecnie ogniskują się najszlachetniejsze idee i dążenia ludzkości, gdzie rodzi się nowa ludzkość i nowy ustrój społeczny. Zwycięstwo idei pokoju zależy w znacznej mierze od wychowania nowego człowieka w duchu kooperacji i solidarności. W takiej atmosferze rozwija się i dojrzewa nowa szkoła aktywna — szkoła twórcza.

Wiadomo, że każdy kanton posiada zupełną autonomję w zakresie edukacji, i dlatego pod względem ustroju szkolnictwa zachodzą dość znaczne różnice pomiędzy poszczególnemi kantonami. W zasadzie jednak istnieją tu przeważnie cztery rodzaje szkół publicznych: a) przedszkola dla dzieci od lat 3 do 7, b) szkoły powszechne, c) szkoły średnie różnego typu, d) szkoły wyższe. Nauczyciele szkoły elementarnej kształcą się w niektórych kantonach w seminarjach, w innych zaś w instytutach

---

[22]) William C. Bagley. Das Problem der Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. *(Pädagogisches Zentralblatt,* Z. I i III, 1929).

W. Carson Ryan Jr. Das Schulwesen in den Vereinigten Staaten von Nordamerika *(Schulreform,* Nr. 5 i 6 r. 1926).

Nohl-Palat. Handbuch der Pädagogik IV — Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza 1928.

pedagogicznych lub na uniwersytecie. Podobnie jak w Anglji i w Stanach Zjednoczonych Am. Półn., tak i w Szwajcarji istnieje dążność do reformy kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim.

W Rzplitej Helweckiej wysuwają się na plan pierwszy dwa miasta, jako ogniska bujnego życia umysłowego: wśród kantonów romańskich Genewa, wśród niemieckich zaś Zurych. Oba te miasta szczycą się też wysoko rozwiniętem szkolnictwem, szkołami nowego typu i instytucjami naukowemi, w których kształcą się też poważne zastępy cudzoziemców, napływających z krajów całego niemal świata.

Genewa posiada oddawna wielkie tradycje naukowe i pedagogiczne; tu bowiem działa w epoce reformacji Kalwin i zakłada w r. 1559 wyższą szkołę, dotąd istniejącą pod nazwą *Collège Saint Antoine*, a po nim rozwija swą działalność długi szereg wybitnych filozofów i pedagogów. Genewa jest miejscem urodzenia Jana Jakóba Roussa, którego słusznie uznajemy za ojca współczesnych prądów pedagogicznych. Idee twórcy *„Emila"* żyją tu bez przerwy i pobudzają do studjów i badań w dziedzinie wychowania i psychologji dziecka. *„Commencez donc* — nawołuje Rousseau — *par mieux étudier vos élèves, car, assurément vous ne les connaissez point!"* To wezwanie do wychowawców, by starali się badać dzieci, których wcale nie znają, dziś dopiero zostało należycie pojęte i zrozumiane. Dopiero w dobie ostatniej zajęto się badaniem psychiki dziecka, a wyniki tych badań stwierdzają rację myśliciela genewskiego, że w istocie wychowawcy nie znali duszy dziecka, że pedagogika tradycyjna zupełnie nie uwzględniała właściwości psychicznych ucznia, ani warunków jego rozwoju. Hasło Roussa pobudziło też grono psychologów i pedagogów genewskich, z Claparèdem i Bovetem na czele, do założenia wyższej szkoły nauk pedagogicznych pod nazwą *Institut J. J. Rousseau (Ecole des Sciences de l'Education)*. Myśl założenia tego Instytutu wyłoniła się z okazji 200 rocznicy urodzin twórcy *„Emila"*, i w roku 1912 powstaje ognisko badań nad problematami, związanemi z rozwojem dziecka. Tej instytucji zawdzięcza też Genewa swą sławę jednego z głównych ośrodków myśli pedagogicznej, który ściąga z różnych stron świata młodzież, nauczycieli i badaczy, pragnących pogłębić swe studja lub też przygotować się do pracy w nowej szkole.

Taka jest geneza Instytutu Roussa. Zkolei przypatrzmy się celom tej instytucji, jej programowi nauk i stosowanym tu metodom pracy.

Twórcy Instytutu Roussa *(Claparède, Bovet)* wyszli z założenia, że, chcąc naprawić społeczność ludzką, dążyć należy do tego celu przez odpowiednie wychowanie młodych pokoleń. *„Diriger les tendances innées de l'enfant vers les buts utiles à la société, telle est l'essence de l'éducation"*. Założyciele instytutu przyjmują więc, że istota wychowania tkwi w przygotowaniu pożytecznych członków społeczeństwa. Dla osiągnięcia tego celu poznać trzeba wrodzone tendencje i instynkty dziecka, aby móc niemi kierować umiejętnie, a zatem studja nauczycielskie oparte być winny na psychologji dziecka.

Zadanie to podjął Instytut Roussa, (obecnie *Institut Universitaire des Sciences de l'Education)*, który działalność swą rozwija w trzech głównych kierunkach: 1) jest wyższą szkołą nauk pedagogicznych i ośrodkiem badań w zakresie psychologji dziecka, 2) służy wychowawcom jako źródło informacyj, 3) jest ogniskiem propagandy nowych idei wychowawczych. W Instytucie przygotowują się do zawodu nauczyciele szkół publicznych, szkół doświadczalnych, specjalnych i średnich, przyczem słuchacze Instytutu korzystają z wykładów i pracowni uniwersytetu genewskiego.

Kandydaci na nauczycieli publicznych szkół powszechnych w kantonie genewskim narodowości szwajcarskiej muszą się wykazać świadectwem zdrowia, świadectwem dojrzałości jakiejkolwiek sekcji gimnazjalnej i wtedy mogą być dopuszczeni do egzaminu konkursowego, który odbywa się z początkiem roku szkolnego i obejmuje: francuskie wypracowanie pisemne na temat pedagogiczny, zadanie matematyczne, interpretację tekstu francuskiego, kolokwjum na tematy podane przez egzaminatora, np. z higjeny, moralności i t. p., umiejętność prowadzenia gier, zabaw i ćwiczeń fizycznych, odśpiewanie pieśni z nut i biegłe czytanie łatwych utworów muzycznych, wykonanie szkiców rysunkowych z natury i ilustracyj, stosowanych podczas lekcyj w szkole. Na podstawie dodatniego wyniku tego egzaminu otrzymuje kandydat przyjęcie do Instytutu i równocześnie zapisuje się na uniwersytet jako słuchacz zwyczajny. Studja zawodowe trwają dwa lata. W ciągu tych studjów otrzymują kandydaci wydatne stypendjum od 150 do 250 frs. miesięcznie.

Przygotowanie zawodowe nauczycieli obejmuje teorję i praktykę wychowania. W zakres studjów teoretycznych wchodzi: anatomja i fizjologja, psychologja dziecka, ogólna i eksperymentalna, historja pedagogiki, wychowanie moralne, bibljografja pedagogiczna, seminarjum pedagogiczne, język francuski, higjena szkolna, nadto rysunki i roboty ręczne, śpiew i gimnastyka. Ćwiczenia psychologiczne odbywają się w pracowni uniwersyteckiej. Przygotowanie praktyczne odbywa się w szkole ćwiczeń, gdzie kandydaci mają lekcje próbne i konferencje pedagogiczne. W pierwszych dwu semestrach przypada na studja teoretyczne 20 godzin, na zajęcia praktyczne zaś 10 godzin tygodniowo, w III-cim i IV-tym semestrze wykłady teoretyczne obejmują 10 godzin, zajęcia praktyczne zaś 20 godz. tygodniowo. Tak przedstawia się w ogólnych zarysach program studjów kandydatów nauczycielskich w Instytucie Roussa.

Oprócz studentów pedagogiki kształcą się tu nauczyciele różnych szkół, pedagogowie - cudzoziemcy, którzy przyjeżdżają na studja do Genewy. To też obok programu dwuletniego studjum nauczycielskiego istnieją nadto wykłady i ćwiczenia, uwzględniające różnorodne zainteresowania pedagogów. Program studjów obejmuje od początków istnienia Instytutu psychologję dziecka normalnego, psychopatologję i pedagogikę anormalnych, pedagogikę ogólną i eksperymentalną. W miarę rozwoju instytucji wyłaniają się nowe dziedziny badań psycho - pedagogicznych, jak wychowanie w wieku przedszkolnym, opieka nad dzieckiem, psychotechnika i poradnictwo zawodowe, psychologja bibljologiczna i t. p.

Poziom naukowy Instytutu jest wysoki dzięki temu, że zespół profesorski stanowią tu pierwszorzędne siły, między któremi są badacze, znani w literaturze światowej, jak Claparède, Bovet, Ferrière, Piaget, Descoeudres, Roubakin. Wszyscy oni znani są i sferom pedagogicznym w Polsce, bądź to z artykułów i odczytów, bądź też z przekładów ich dzieł. Edward Claparède, twórca Instytutu, swojemi badaniami i dziełami toruje nowe drogi na polu psychologji dziecka. Jego znakomita książka *Psychologie de l'enfant et pedagogie expérimentale (Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna)*, przetłumaczona na różne języki, znana jest i w przekładzie polskim. Claparède, jeden z badaczy twórczych w dziedzinie pedagogiki współczesnej, opartej na psychologji dziecka, łączy w sobie cechy męża nauki i człowieka o silnie

rozwiniętym zmyśle życiowym; umie on zdobycze laboratoryjne wprowadzać i zastosowywać w życiu praktycznem, przyczem w stosunkach osobistych cechuje go ujmująca prostota i wytworna kultura. Znakomity swój rozwój zawdzięcza Instytut w znacznej mierze Piotrowi Bovetowi, który od początku kieruje tym zakładem. Gorący zwolennik nowej szkoły, wnikliwy znawca duszy dziecka, przejęty duchem Pestalozziego, podobnie jak Claparède, posuwa naprzód nauki pedagogiczne. Dzieło Boveta *„L'instinct combatif"* (Instynkt walki) jest również znane z przekładu w naszej literaturze. W Instytucie pracują też Adolf Ferrière, najwybitniejszy może dziś teoretyk nowego wychowania, jako autor dzieła *„L'école active" (Szkoła aktywna)*, i Jan *Piaget*, znakomity badacz, torujący nowe drogi w dziedzinie psychologji dziecka, również znany w literaturze naszej z przekładu dzieł, np. *„Mowa i myślenie dziecka"*. Wszyscy oni położyli wybitne zasługi około realizacji nowej szkoły i wprowadzili w życie ideę kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim.

Słuchacze Instytutu mają możność gruntownego wniknięcia w różnorodne problematy, dotyczące psychologji i wychowania dziecka w poszczególnych okresach jego rozwoju, zwłaszcza że *metoda pracy* polega tu nietylko na czerpaniu wiedzy z książki lub z wykładów, ale przedewszystkiem na bezpośredniej obserwacji dzieci, na ciągłym z niemi kontakcie. W szkołach ćwiczeń Instytutu, a mianowicie w *Maison des Petits* i w *l'Ecole du Mail*, obserwują studenci pedagogiki rozwój dzieci w wieku od lat 3 — 12, ich zabawy, prace pisemne, rysunki, roboty, ćwiczą się w analizie psychologicznej i w opracowywaniu ankiet i monografij dzieci, odbywają ćwiczenia z rozpoznawaniu dzieci nerwowych i chorych, w szkole dla niedorozwiniętych poznają metody wychowania dzieci anormalnych. Studenci ćwiczą się w urządzaniu gier i zabaw z dziećmi, zwiedzają z niemi fabryki i różne instytucje społeczne, odbywają wycieczki naukowe i t. p.

Po dwuletnich studjach teoretycznych i odbytej praktyce zawodowej odbywa się egzamin dyplomowy w myśl regulaminu z r. 1928. Kandydat otrzymuje dyplom nauczycielski na podstawie oddanej pracy pisemnej z pedagogiki, pomyślnego wyniku odbytej praktyki w szkole powszechnej i egzaminu ustnego z przedmiotów pedagogicznych.

Podobnie jak w Szwajcarji romańskiej Genewa, tak wśród

kantonów niemieckich pierwsze miejsce pod względem twórczości pedagogicznej zajmuje Zurych, największe miasto w Rzplitej Helweckiej, miejsce urodzenia Pestalozziego, twórcy szkoły ludowej.

Kult Pestalozziego jest tu nader żywy, i nietylko koła zawodowe, ale i sfery mieszczańskie głęboką otaczają czcią swego rodaka i z pietyzmem gromadzą po nim pamiątki. W zurychskiej bibljotece uniwersyteckiej znajduje się pokaźny zbiór dzieł, dokumentów i korespondencyj, dotyczących życia i działalności wielkiego wychowawcy. Ku jego czci powstała w Zurychu osobna instytucja *„Pestalozzianum"*, umieszczona we wspaniałym, starożytnym pałacu *„Beckenhof"*, ongi własności patrycjuszowskiej rodziny zurychskiej, a obecnie zakupionym przez gminę z okazji uroczystości odbytych w r. 1927, w setną rocznicę zgonu Pestalozziego. Tu mieści się wiele pamiątek po Pestalozzim, bogate muzeum szkolne, bibljoteka i czytelnia pedagogiczna, muzeum społeczne, nadto istnieje tu stała wystawa szkolna.

Kontynuując idee znakomitego pedagoga, Zurych szczególniejszą otacza opieką szkolnictwo powszechne i stara się o jego ciągłe doskonalenie. Świadczą o tem wspaniałe i znakomicie wyposażone gmachy szkolne, liczne instytucje oświaty pozaszkolnej, wysoki poziom wychowawczy i naukowy szkół wszelkiego typu. Nawiązując do działalności Pestalozziego, który w swym zakładzie wychowawczym w Iverdun kształcił przyszłych nauczycieli, stara się Zurych o wysoko ukwalifikowane nauczycielstwo.

Nauczyciele szkół elementarnych w kantonie zurychskim *(Primarschulen)* kształcą się w seminarjach nauczycielskich o kursie 4-letnim, istniejących dotąd w Zurychu i w Küssnacht, tudzież w rocznem studjum pedagogicznem na uniwersytecie. Nauczyciele szkół wydziałowych *(Sekundarschulen)* kształcą się na uniwersytecie i studja ich trwają co najmniej dwa lata.

Studjum Pedagogiczne w Zurychu, na czele którego stoi prof. Stettbacher, wybitny badacz Pestalozziego, pozostaje w organicznym związku z tamtejszym uniwersytetem. Na studjum to o kursie rocznym zapisują się abiturjenci(tki) gimnazjalni na podstawie świadectwa dojrzałości i po złożeniu przepisanych egzaminów otrzymują patent na nauczycieli elementarnych *(Primarlehrer)*. Kandydaci studjum są zwyczajnymi słuchaczami uniwersytetu i uczęszczają wspólnie z innymi na wykłady, przeważnie na wydział filozoficzny. Kandydaci na nauczycieli wydzia-

łowych *(Sekundarlehrer)* mają studjum dwuletnie, które obejmuje dwie sekcje: językowo - historyczną i matematyczno - przyrodniczą, nadto wspólnie ze słuchaczami studjum rocznego uczęszczają na przedmioty pedagogiczne.

Program studjów przedstawia się następująco: rozwój życia duchowego, podstawy psychologji, psychologja eksperymentalna wraz z ćwiczeniami, zasady psychotechniki, dzieje nowszej pedagogiki, ćwiczenia pedagogiczne, dydaktyka nauczania elementarnego, dzieje Starego Testamentu. Osobne godziny przeznaczone są na rysunki, roboty ręczne, śpiew i gimnastykę. Kandydaci na nauczycieli szkół wydziałowych studjują przedmioty obranej sekcji i mają nadto dydaktykę przedmiotów językowo - historycznych, względnie matematyczno - przyrodniczych. Ogółem wraz z praktyką liczba godzin tygodniowych zajęć wynosi 30 do 36.

Uniwersyteckiemu Studjum Pedagogicznemu przydzielona jest jedna ze szkół miejskich, obejmująca obydwa stopnie, jako szkoła ćwiczeń. Szkoła elementarna *(Primarschule)* ma charakter szkoły niżej zorganizowanej; w jednej klasie uczą się wspólnie dzieci trzech pierwszych roczników, w drugiej zaś rocznik 4, 5 i 6-ty. Osobno ma naukę klasa 7-ma i wszystkie trzy klasy szkoły wydziałowej *(Sekundarschule)*. Obie szkoły ćwiczeń są koedukacyjne i uczą w nich nauczyciele z wyższemi kwalifikacjami, przeważnie posiadający stopnie akademickie. Po skończonych studjach, przed egzaminem dyplomowym słuchacze zostają też przydzieleni do różnych szkół w Zurychu lub w okolicznych wsiach, gdzie pod kierownictwem wybitniejszych nauczycieli prowadzą samodzielnie klasę przez kilka godzin. Z odbytej praktyki pisze każdy ze słuchaczy sprawozdanie, do którego dołącza plany przygotowania się do lekcyj, protokóły lekcyjne, szkice, rysunki, ilustracje, nadto swoje spostrzeżenia i uwagi o szkole, nieraz zdjęcia fotograficzne szkoły i okolicy. Nauczyciele, u których kandydaci odbywają praktykę, opiekują się swymi przyszłymi kolegami nader życzliwie, omawiając z nimi każdą lekcję, informują ich o warunkach pracy w zawodzie nauczycielskim i t. p.

Po dwu semestrach studjów na uniwersytecie składają słuchacze egzamin i w razie pomyślnego wyniku otrzymują dyplom na nauczyciela elementarnego *(Primarlehrerpatent)*. Zgłaszając się do egzaminu, składają gimnazjalne świadectwo dojrzałości.

poświadczenie odbytej nauki rysunków, śpiewu i teorji muzyki, gimnastyki, zaświadczenie z ćwiczeń odbytych w pracowni fizycznej i chemicznej w czasie studjów w szkole średniej, dowody co najmniej rocznych studjów uniwersyteckich i wreszcie świadectwo zdrowia. Egzamin dyplomowy obejmuje: psychologję, pedagogikę ogólną, historję wychowania, metodykę, higjenę szkolną, śpiew i teorję muzyki, rysunki, gimnastykę, religję (fakultatywnie) i lekcję próbną.

Warunkiem dopuszczenia do egzaminu na nauczyciela szkół wydziałowych jest: dyplom na nauczyciela szkół elementarnych lub matura szkoły średniej, dowody co najmniej dwuletnich studjów uniwersyteckich, poświadczenie pobytu co najmniej 5-miesięcznego w kantonach francuskich (celem praktycznego opanowania języka francuskiego), dowody odbytej praktyki w zakresie obranej grupy przedmiotów. Egzamin obejmuje dydaktykę przedmiotów obranej grupy, dwie lekcje próbne, psychologję i pedagogikę ogólną, wreszcie obraną grupę przedmiotów. Wymagania przy tych egzaminach są wcale duże, prawie jak przy egzaminie na nauczyciela szkół średnich.

Obok Genewy i Zurychu na uwagę zasługuje jeszcze system studjów nauczycielskich w Bazylei, które również odbywają się od r. 1922 w obrębie tamtejszego uniwersytetu. Organizacja Studjum Pedagogicznego w Bazylei różni się nieco od zurychskiej. Istnieje ono pod niezupełnie właściwą nazwą *„Kantonales Lehrerseminar"*, jakkolwiek pozostaje w związku z uniwersytetem, na który kandydaci nauczycielscy zapisują się jako zwyczajni słuchacze. W instytucie tym kształcą się przyszli nauczyciele wszystkich stopni i rodzajów szkół, istniejących w kantonie bazylejskim. Wykształcenie ogólne otrzymują nauczyciele elementarni przed wstąpieniem do instytutu w szkole średniej, nauczyciele szkół wydziałowych i średnich na uniwersytecie, natomiast wykształcenie pedagogiczne wszystkich kandydatów nauczycielskich odbywa się w samym instytucie. Nadto istnieje tu kurs dla kierowników przedszkoli, dla nauczycielek gospodarstwa domowego i nauczycieli szkół zawodowych. Studja kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych trwają tu po maturze gimnazjalnej trzy semestry i odbywają się częścią w uniwersytecie, częścią w instytucie. Program tych studjów przedstawia się następująco:

TABELA III.

Program studjów w Instytucie bazylejskim.

PRZEDMIOTY	I sem.	II sem.	III sem.
Psychologja	3	3	—
Historja wychowania	2	2	—
Pedagogika ogólna	—	—	2
Dydaktyka ogólna	—	—	3
Metodyka szczegółowa	2	2	—
Seminarjum pedagogiczne	2	2	2
Język niemiecki	4	4	—
Higjena szkolna	—	—	2
Nauka rzeczy ojczystych	—	—	2
Kaligrafja	2	2	—
Rysunki	—	2	2
Gimnastyka	2	2	2
Gry i zabawy	2	—	2
Śpiew	2	2	2
Nauka muzyki	1	1	1
Praktyka	6	6	6
Razem godzin tygodniowo	28	28	26

Wykłady z psychologji i historji wychowania odbywają się na uniwersytecie dla wszystkich kandydatów nauczycielskich wspólnie, podobnie wykłady z pedagogiki ogólnej i seminarja pedagogiczne. Na naukę muzyki chodzą studenci do miejscowego konserwatorjum, gdzie mają do wyboru skrzypce lub fortepian. Nauką religji zajmują się odpowiednie władze kościelne.

Kandydaci na nauczycieli szkół wydziałowych i średnich zapisują się po 4 semestrach studjów uniwersyteckich obowiązkowo do instytutu celem kształcenia się pedagogicznego, które trwa 2 semestry i obejmuje: psychologję, historję wychowania, pedagogikę i dydaktykę ogólną, metodykę szczegółową obranej grupy przedmiotów, seminarjum pedagogiczne, higjenę i praktykę w szkole — ogółem 18 do 21 godzin tygodniowo. Nadto wszyscy słuchacze mają obowiązkowy kurs wykładów o sztuce plastycznej, jako podstawę zrozumienia zbiorów i pomników artystycznych w Bazylei.

Kandydaci na nauczycieli niższych klas szkoły średniej przechodzą kurs stenografji i gimnastyki, lub też robót ręcznych, a ci, którzy nie studjują języka niemieckiego jako przedmiotu w uniwersytecie, mają obowiązkowo język niemiecki w insty-

tucie po 4 godziny tygodniowo w ciągu dwu semestrów. Odpowiednio są tu też zorganizowane studja pedagogiczne dla nauczycieli szkół zawodowych, oraz dla kierowniczek przedszkoli i nauczycielek gospodarstwa domowego. W ten sposób zespolono tu pracę, dotyczącą kształcenia pedagogicznego ogółu nauczycieli wszystkich stopni i rodzajów szkół, co ma doniosłe znaczenie dla wytworzenia jednolitego stanu nauczycielskiego.

Problemat kształcenia nauczycieli elementarnych nie został dotąd rozwiązany w sposób zadowalający ani w kantonie bazylejskim, ani w zurychskim. Dwa, względnie trzy semestry studjów zawodowych — to okres zbyt krótki i niewystarczający na gruntowniejsze przygotowanie do pracy w szkole. Stąd też istnieje tu dążność do rozszerzenia okresu studjów, co najmniej na dwa lata, podobnie jak w instytucie genewskim. W tym kierunku idą uchwały obu wielkich organizacyj nauczycielskich w Szwajcarji, *(Der Schweizer Lehrerverein* i *La Société pédagogique romande)*, które domagają się utworzenia dwuletniego studjum pedagogicznego i kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli szkół elementarnych we wszystkich kantonach [23]).

4. *Problem kształcenia nauczycieli w Austrji.*

W życiu nowej, powojennej Austrji reforma edukacji stanowi jedno z najważniejszych zagadnień polityki narodowej i państwowej. Mocarstwowe jej stanowisko należy już dziś do historji, potężne bowiem doniedawna państwo, decydujące nie-

---

[23]) R. Dottrens. La formation universitaire du corps enseignant primaire. Genève 1928.

Annuaire de l'instruction publique en Suisse. Genève 1928.

Réglement de stage dans les écoles primaires. Genève 1928.

Die Organisation des Unterrichtswesens des Kantons Zürich, hrg. von der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Zürich 1924.

Die Lehrerbildung in der Schweiz, hrg. von der Konferenz der Kantonalen Erziehungdirektoren. Zürich 1925.

Reglement betreffend die Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung Züricher Primarlehrer an der Universität v. 11 September 1912.

Reglement über die Fähigkeitsprüfungen züricher Sekundarlehrer v. 15. II 1921.

Dr. W. Brenner. Das Kantonale Lehrerseminar. Basel-Stadt. Lehrerbildungsgesetz v. 16.II. 1922.

Reglement für die Prüfung von Kandidaten des Lehramts an Primarschulen v. 30.IV. 1927.

Institut des Sciences de l'Education. Programme général. Genève.

raz o losach Europy, przestało istnieć z chwilą zamknięcia jednej z kart historji, zwanej wielką wojną światową. Na gruzach wielkiej monarchji habsburskiej powstaje mała republika austrjacka, zubożała, politycznie i gospodarczo zależna dziś od wielkich państw europejskich. Jednakże na tę zubożałą Austrję, walczącą z ogromnemi trudnościami gospodarczemi i politycznemi, zwraca oczy świat kulturalny, wyrażając jej szczery i głęboki podziw. Zewsząd przybywają dziś do starej stolicy młodej republiki pedagogowie, publicyści, mężowie stanu i znakomici pisarze, podziwiając ogrom pracy, dokonanej tu w dziedzinie edukacji w ciągu pierwszego dziesięciolecia istnienia nowego ustroju państwowego. Po doznanych klęskach na polach bitew i po przewrocie politycznym w marcu 1919 roku obywatele nowej republiki nie upadają na duchu, lecz odrazu już w zaraniu zmienionych stosunków podejmują demokratyczni przywódcy Austrji swą działalność około budowy odrodzonej szkoły, około organizacji i opieki nad dzieckiem i oświaty pozaszkolnej. Przez nowe wychowanie, zgodnie z hasłem „całe szkolnictwo na usługach całego narodu", zmierza demokracja austrjacka do ugruntowania nowego ustroju społeczno - politycznego. W tych usiłowaniach i dążeniach natrafia jednak demokracja na przeszkody ze strony czynników reakcyjno - zachowawczych, które w ostatnich latach doszły do steru rządów w państwie.

Reformatorowie szkolnictwa, pochodzący przeważnie ze sfer demokratycznych i socjalistycznych, wytknęli sobie zadania, dotyczące zarówno organizacji szkolnictwa, jak i reformy programów nauki, metod i ducha wychowania. W ogólnym programie reform szkolnych jedno z najważniejszych miejsc zajmuje nowa organizacja studjów nauczycielskich.

W zarysie program reform szkolnych z r. 1919, w opracowaniu O. Gloeckla, V. Fadrusa i innych, zawierał następujące wytyczne: ogół dzieci wychowuje się wspólnie w jednej szkole od 6 do 14 roku życia. Szkoła „jednolita" istniała wprawdzie już w dawnej Austrji, jako t. zw. szkoła ludowa 5 - letnia dla dzieci od 6 do 11 roku życia. Przeciwko temu zbyt wczesnemu rozdziałowi występują reformatorzy, domagając się 4 - letniej „szkoły podstawowej" *(Grundschule)*, oraz 4-letniej „powszechnej szkoły średniej" *(Allgemeine Mittelschule)* dla ogółu dzieci od 6 do 14 roku życia. Dopiero po 14 r. ż. następuje selekcja uczniów, zgodnie z ich zdolnościami i zainteresowaniami. Na tej

szkole opiera się szkolnictwo zawodowe i 4-kl. wyższa szkoła średnia ogólnokształcąca *(Allgemeinbildende Oberschule)*, przygotowująca do studjów w szkołach akademickich. Jednocześnie wysunięto postulat reformy studjów nauczycielskich, o czem później będzie mowa.

Zupełnemu urzeczywistnieniu tego programu stanęły na przeszkodzie stosunki polityczne, jakie się wytworzyły w Austrji w ostatnich latach. Przewagę w parlamencie uzyskały tu stronnictwa mieszczańskie, nacjonalistyczne i chrześcijańsko-społeczne, które przeprowadziły nowe ustawy o ustroju szkolnictwa, nieznacznie tylko zmieniające pierwotny stan, jaki istniał w przedwojennej Austrji. Stronnictwo socjalistyczno-demokratyczne, nie mając większości, nie mogło obronić postulatu szkoły jednolitej i wspólnej dla ogółu dzieci do 14 roku życia. Nowe ustawy o ustroju szkolnictwa wprowadzają 4-letnią szkołę ludową *(Grundschule)* i 4-letnią „szkołę główną" *(Hauptschule)*, pozostawiając dawną 8-letnią szkołę średnią ogólnokształcącą.

Ustawa z dnia 2 sierpnia 1927 r. dotyczy organizacji i celu szkoły głównej, która ma umożliwić uczniom zdobycie pewnego całokształtu wiedzy i przygotować ich do życia praktycznego lub też do szkół zawodowych. Nadto zadaniem jej jest ułatwić zdolniejszym uczniom przejście do szkoły średniej, i w tym celu wprowadzono tu jeden język obcy jako przedmiot nieobowiązkowy. Szkoła główna dzieli się z zasady na dwa równoległe oddziały *(Klassenzug I i II)*, z których pierwszy o programie szerszym przeznaczony jest dla uczniów zdolniejszych, do drugiego zaś uczęszczają dzieci słabiej uzdolnione. Uczniowie typu I-go którejkolwiek klasy mogą przejść na podstawie świadectwa rocznego z postępem dobrym do następnej klasy szkoły średniej, przyczem wymagana jest znajomość języka obcego.

Pod względem ustroju szkolnictwa wyniki reformy austrjackiej są naogół nikłe, i do urzeczywistnienia idei szkoły jednolitej droga tu jeszcze daleka. Natomiast poważne rezultaty osiągnięto pod względem metod wychowania i nauczania, pod względem ducha panującego w szkole, dzięki działalności wybitnych i znanych w literaturze naukowej pedagogów i psychologów wiedeńskich, jak Fadrus, Linke, Burger, Bühler, Adler, którzy są duszą współczesnego ruchu w dziedzinie szkolnictwa i wywierają nader silny wpływ na nauczycielstwo, kierując jego przeszkoleniem w duchu nowej pedagogiki. Nauczycielstwo, przy-

gotowane teoretycznie, podjęło próby praktyczne na terenie szkoły. W samym Wiedniu powstało przeszło 150 klas doświadczalnych, w których wychowanie i nauczanie oparto na następujących zasadach:

1. Punktem wyjścia i ośrodkiem w nauczaniu jest dziecko, jego poziom rozwoju fizycznego i duchowego, do którego stosują się programy naukowe i metody.

2. Nauczanie opiera się na samodzielnej pracy dziecka — na zasadzie aktywności fizycznej i duchowej.

3. W pierwszych 4 latach nauki program uwzględnia przedewszystkiem środowisko, najbliższe otoczenie dziecka; na tym stopniu zastosowanie ma w szerokiej mierze metoda koncentracyjna.

4. Praca wychowawcza ma na celu wyrobienie karności wewnętrznej przy pomocy instytucji samorządu uczniowskiego.

W myśl tych zasad nauczycielstwo opracowało nowe programy szczegółowe dla pierwszych 4 lat nauki, w których niema jeszcze podziału na przedmioty, ale treścią nauki są rzeczy ojczyste, stanowiące organiczną całość, oparte na środowisku dziecka; dopiero od 5 roku nauki następuje zróżnicowanie nauki rzeczy ojczystych na poszczególne przedmioty, t. j. historję, przyrodę, geografję. Szczególniejszy nacisk położony jest na naukę języka ojczystego, opartą na lekturze wartościowych książeczek i arcydzieł literatury. Zamiast „Wypisów", mają dzieci zbiorek lektur, odpowiadających ich poziomowi umysłowemu i zainteresowaniom.

Nowa „szkoła główna" *(Hauptschule)*, jako obowiązkowa dla wszystkich dzieci od 10 — 14 r. ż., z wyjątkiem tych, które wstąpiły do gimnazjum, zachowała naogół ustrój i program, jaki istniał w t. zw. „powszechnych szkołach średnich" *(Allgemeine Mittelschulen)*. Doświadczenia tu poczynione wywarły też dodatni wpływ na zreformowanie programów i metod w 4-ch niższych klasach obecnych gimnazjów różnego typu, które stanowią wspólną podbudowę, z wyjątkiem typu klasycznego, gdzie nie w V-ej, ale już w IV-ej klasie rozpoczyna się nauka drugiego języka obcego, t. j. greckiego. W innych typach od V-ej klasy obowiązuje drugi język obcy nowożytny.

Z podziwu godnym zapałem pracuje nauczycielstwo wiedeńskie nad przekształceniem szkoły w duchu współczesnej psychologji i pedagogiki. Podstawy teoretyczne do tej pracy zdoby-

wa w Instytucie Pedagogicznym miasta Wiednia, gdzie poświęca się systematycznym studjom poza swemi obowiązkami w szkole w godzinach popołudniowych. W Instytucie tym kształcą się też kandydaci nauczycielscy na poziomie uniwersyteckim. Problemat kształcenia nauczycieli w Austrji nie został jednak dotąd ostatecznie ustawowo rozwiązany i sprawa ta od szeregu lat jest przedmiotem żywej dyskusji i zaciętej walki między poszczególnemi ugrupowaniami politycznemi. Pozostaje ona bowiem w ścisłym związku z poglądami filozoficznemi i społeczno-politycznemi istniejących tam obecnie stronnictw i obozów. Reforma kształcenia nauczycieli porusza żywo szerokie sfery społeczeństwa i odbija się głośnem echem w parlamencie austrjackim, na łamach prasy nietylko zawodowej, ale i codziennej. Niemal od początków istnienia republiki austrjackiej problemat ten nie schodzi tu z porządku obrad organizacyj nauczycielskich, stowarzyszeń kulturalnych i pedagogicznych, instytucyj naukowych, instytucyj rządowych i ustawodawczych.

W ujmowaniu problematu i w ustosunkowaniu się doń poszczególnych grup społecznych można rozróżnić trzy zasadnicze stanowiska: a) pogląd grupy konserwatywnej zmierza do utrzymania tradycyjnego seminarjum nauczycielskiego, a jedynem ustępstwem z tej strony — to zgoda na nieznaczne reformy programu i metod w duchu współczesnych postulatów pedagogicznych; b) ugrupowania demokratyczne wysuwają postulat kształcenia nauczycieli w Instytutach Pedagogicznych, pozostających w organicznym związku z uniwersytetem; c) sfery radykalne żądają pełnych studjów uniwersyteckich, trwających ośm semestrów, dla nauczycieli wszystkich stopni i rodzajów szkół, a więc i dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych. Ostatnie stanowisko uważają nawet szczerzy zwolennicy reformy systemu studjów nauczycielskich za ideał, który urzeczywistni dopiero dalsza przyszłość.

W Austrji istnieją jeszcze dotąd, oprócz jedynej instytucji kształcenia nauczycieli o charakterze wyższej uczelni, t. j. Instytutu Pedagogicznego m. Wiednia, seminarja nauczycielskie dawnego typu 4-letnie, i obecnie rozgrywa się na terenie parlamentarnym walka o zasadniczą reformę studjów nauczycielskich. Sfery konserwatywno-reakcyjne występują przeciw zasadniczej reformie systemu kształcenia nauczycieli. Przeciwnicy ci znajdują się nietylko w obozach niektórych stronnictw politycznych,

ale, co smutniejsze, i w pewnych sferach naukowych. Gdy ogół nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich przyjmuje projektowaną w roku 1919 reformę studjów nauczycielskich, to sfery uniwersyteckie wyraziły w tej sprawie opinję nieprzychylną i wysoce reakcyjną.

Rektorzy wszystkich szkół akademickich w Austrji ogłosili w związku z toczącą się walką memorjał p. t. *„Reforma szkolnictwa z punktu widzenia szkół wyższych"*, zajmujący się głównie problematem kształcenia nauczycieli. Memorjał rektorski — pisze jeden z reformatorów wiedeńskich Dr Fischl — piętnuje szlachetne tendencje nauczycieli do zdobycia wyższego wykształcenia, jako „objaw osobistej zarozumiałości i zawodowej pychy pewnej grupy nauczycieli ludowych, niemających pojęcia o istocie wiedzy. Jest to zresztą, zdaniem autorów memorjału, robota czysto polityczna. Tylko szkoła średnia, zdaniem rektorów, ma uzdolnić swych uczniów do myślenia krytycznego, natomiast zadanie wszystkich innych typów szkolnych — powszechnych, zawodowych, seminarjów nauczycielskich — polega na udzielaniu swym wychowankom „wiedzy pozytywnej" w przystępnej formie. Dlatego też i nauczycielom tych szkół nie należy dawać „wiedzy krytyczno-naukowej", wystarczy im bowiem „wiedza pozytywna". Wynika więc z tego memorjału, że nauczyciela szkoły powszechnej nie należy kształcić nawet na poziomie szkoły średniej, cóż dopiero na poziomie uniwersyteckim — jest to uroszczenie bezpodstawne". W konsekwencji wypowiadają się wszyscy rektorowie wyższych uczelni austrjackich w swym memorjale, który im zaiste nie przynosi wielkiego zaszczytu, przeciw idei szkoły jednolitej i za utrzymaniem seminarjów nauczycielskich dawnego typu.

Opozycja przeciwko wyższej formie kształcenia nauczycieli występuje też bardzo silnie jeszcze z innej strony, mianowicie ze strony niektórych dyrektorów prywatnych seminarjów, zwłaszcza w Tyrolu, i ze strony prywatnych seminarjów nauczycielskich żeńskich, pozostających pod przemożnym wpływem stronnictwa chrześcijańsko-socjalnego i kierowanych często przez zakony żeńskie. Oczywista, w razie reformy studjów nauczycielskich seminarja te przestałyby istnieć, a tem samem zmniejszyłyby się wpływy tych sfer na nauczycielstwo, zwłaszcza żeńskie.

Stanowisko poszczególnych ugrupowań społeczno-politycznych w sprawie kształcenia nauczycieli zostało skonkretyzowa-

ne w dwu programowych enuncjacjach i projektach: a) projekt pierwszy, opracowany w roku 1919, kiedy u steru rządu w Austrji stało stronnictwo socjalistyczne, wydany przez ówczesne ministerstwo oświecenia i zatwierdzony przez obie Izby Nauczycielskie — nauczycieli szkół powszechnych i średnich; b) projekt drugi z r. 1927, wydany przez ministra oświaty w okresie rządów stronnictwa chrześcijańsko - socjalnego.

Zasady wytyczne projektu z r. 1919 *(Leitsätze zur Neugestaltung der Lehrerbildung)* domagają się, by kształcenie nauczycieli wszystkich stopni i rodzajów szkół było jednolicie zorganizowane, z uwzględnieniem specjalnych zadań danego typu szkoły. Przyszły nauczyciel zdobyć winien wykształcenie ogólne w szkole średniej i na podstawie świadectwa dojrzałości wstąpić na studja zawodowe do uniwersyteckiego instytutu pedagogicznego. Wydziały filozoficzne uniwersytetów winny dbać także i o przygotowanie pedagogiczne kandydatów nauczycielskich i w tym celu winny zorganizować odpowiednie wykłady i ćwiczenia. Projekt ten zawiera program studjów, wskazania, dotyczące przygotowania praktycznego do zawodu, przepisy egzaminacyjne i t. p. Projekt ten nie doczekał się dotąd urzeczywistnienia i jedynym jego rezultatem konkretnym jest istniejący w Wiedniu Instytut Pedagogiczny o charakterze szkoły wyższej.

W r. 1927 w zmienionych stosunkach politycznych ogłosiło nowe ministerstwo oświaty projekt *(Richtlinien für die gesetzliche Neuregelung der Lehrerbildung)*, podający zasadnicze wskazania w sprawie prawnego uregulowania studjów nauczycielskich. Według tego nowego projektu, kształcenie nauczycieli szkół powszechnych odbywa się w t. zw. *akademjach nauczycielskich (Lehrerakademien)*, w których studja trwają co najmniej 6 lat; w pierwszych 4-ch latach odbywa się kształcenie ogólne, w 2-u ostatnich — pedagogiczno-dydaktyczne. Z akademją nauczycielską połączona jest szkoła ćwiczeń i przedszkole.

Warunkiem przyjęcia do zakładu jest ukończenie szkoły głównej *(Hauptschule)*. Absolwenci gimnazjów mogą być przyjęci na V kurs Akademji. W dwu ostatnich latach, obok przedmiotów pedagogicznych, obowiązują co najmniej trzy przedmioty wybrane, np. przyroda, geografja, matematyka — lub język obcy, historja, muzyka i t. p. Po złożeniu egzaminu otrzymuje absolwent dyplom na tymczasowego nauczyciela szkoły powszech-

nej; ukończenie akademji nauczycielskiej daje też prawo do zapisu na uniwersytet w charakterze słuchacza zwyczajnego.

W obu ostatnich kursach akademji mogą otrzymać wykłady zlecone profesorowie uniwersytetu i uznani fachowcy w dziedzinie sztuki. W akademji mogą być zamianowani wyłącznie nauczyciele z pełnemi studjami uniwersyteckiemi, którym przysługuje tytuł profesora. Wyjątek od tego wymagania stanowią tylko nauczyciele, kierujący praktyką kandydatów, nauczyciele robót ręcznych i gospodarstwa domowego. Dalsze postanowienia projektu dotyczą egzaminu praktycznego, egzaminu na nauczyciela „szkoły głównej" i dokształcania nauczycieli.

Z podanych tu zasadniczych wskazań, dotyczących projektowanej akademji nauczycielskiej, wynika, że w stosunku do seminarjum dawnego typu zachodzą tylko nieznaczne i nieistotne zmiany. Poza nazwą niema tu nic nowego; albowiem seminarja o kursie 6-letnim, a nawet 7-letnim (w Saksonji) istniały już przed wojną w niektórych krajach i zostały zwinięte. Wykazaliśmy już przedtem braki i niedomagania tego systemu kształcenia nauczycieli przy krytyce seminarjów. To też związek zawodowy nauczycielstwa w Austrji, Rada m. Wiednia, T-wo Pedagogiczne w Wiedniu i inne instytucje społeczno-naukowe odrzucają reakcyjny projekt ministerstwa z r. 1927, domagając się zasadniczej reformy studjów nauczycielskich na poziomie uniwersyteckim, na podstawie ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej, w duchu projektu z r. 1919.

Tak więc problemat kształcenia nauczycieli w całej Austrji nie został dotąd rozwiązany i unormowany w drodze ustawodawczej. Tylko miasto Wiedeń, stanowiące autonomiczną jednostkę („kraj związkowy") w austrjackiej republice związkowej, nie mogąc się doczekać unormowania ustawodawczego przez instytucje centralne, urzeczywistniło ideę kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim przez zorganizowanie w roku 1925 własnego Instytutu Pedagogicznego, dla którego Rada m. Wiednia uchwaliła statut organizacyjny. Młode nauczycielstwo wiedeńskie rekrutuje się dziś przeważnie z absolwentów tego Instytutu.

Wiedeński Instytut Pedagogiczny kształci studentów po maturze gimnazjalnej i seminarjalnej, tudzież nauczycieli czynnych, pracujących w szkołach miejskich. Absolwenci seminarjów muszą w ciągu dwu lat złożyć maturę gimnazjalną i w tym

celu istnieją dla nich w Instytucie odpowiednie kursy języków, w szczególności łaciny, greki, francuskiego i angielskiego, tudzież kursy matematyki, geometrji wykreślnej i rysunków. Absolwenci gimnazjów uczą się w szerszym zakresie, aniżeli seminarzyści, śpiewu, muzyki, rysunków i robót ręcznych. Studenci Instytutu zapisują się równocześnie na uniwersytet wiedeński, na wydział filozoficzny, o ile mają maturę gimnazjalną, w charakterze słuchaczy zwyczajnych.

Statut organizacyjny Instytutu Pedagogicznego, uchwalony przez Radę m. Wiednia w r. 1925, zawiera następujące ważniejsze postanowienia:

1. Instytut Pedagogiczny ma na celu kształcenie nauczycieli (ek) szkół ludowych, wydziałowych, powszechnych, średnich, specjalnych i uzupełniających, tudzież dalsze kształcenie nauczycieli czynnych wszelkich rodzajów szkół.

2. Instytut ma do dyspozycji centralną bibljotekę pedagogiczną, pracownię psychologiczną, szkołę ćwiczeń, seminarjum muzyczne, szkołę robót ręcznych i klasy doświadczalne miasta Wiednia.

3. Do czasu ustawowego uregulowania sprawy kształcenia nauczycieli w parlamencie okres studjów przyszłych nauczycieli szkół powszechnych trwa co najmniej *cztery semestry*. Studja mają *charakter uniwersytecki*. Studja pedagogiczne odbywają się w Instytucie Pedagogicznym, przygotowanie praktyczne — w szkole ćwiczeń, wykształcenie zaś filozoficzne i specjalne w obranym przedmiocie — na uniwersytecie.

4. W Instytucie kształcą się też nauczyciele szkół dla dzieci upośledzonych i w tym celu istnieją kursy pedagogiki leczniczej.

5. Wykształcenie pedagogiczno - metodyczne nauczycieli szkół uzupełniających odbywa się również w Instytucie i we wzorowych szkołach dokształcających.

6. Studja nauczycieli czynnych obejmują następujący program: filozofję i pedagogikę, dydaktykę, przedmioty specjalne i techniczne.

7. W miarę potrzeby urządza Instytut kursy gimnazjalne, przygotowujące do matury.

W Instytucie odbywają się też cykle odczytowe na temat aktualnych zagadnień pedagogicznych i naukowych.

8. Członkami Instytutu są: a) dyrektor, docenci, asystenci,

nauczyciele szkoły ćwiczeń; b) słuchacze, zapisani na Instytut; c) wszyscy inni, którzy odbywają tu systematyczne studja.

9. Do Instytutu przyjmuje się absolwentów gimnazjalnych z dobremi świadectwami dojrzałości, tudzież aż do ustawowego załatwienia sprawy kształcenia nauczycieli, absolwentów seminarjów nauczycielskich z dobrem świadectwem, wreszcie osoby do 25 roku życia, które mogą się wykazać wykształceniem na poziomie szkoły średniej. Na inne kursy mogą być przyjęci nauczyciele (ki) czynni.

10. Wpisy na semestr zimowy odbywają się z końcem września i z początkiem października, na semestr letni — w pierwszej połowie lutego. Przy wpisach składają studenci przepisaną opłatę na środki naukowe, pracownię i t. p. Cudzoziemcy składają opłatę 15 razy większą, aniżeli obywatele austrjaccy.

11. Każdy student Instytutu jest obowiązany do zapisania się na uniwersytet w charakterze słuchacza zwyczajnego (gimnazjaliści), lub nadzwyczajnego (seminarzyści). Studja uniwersyteckie obejmują co najmniej 10 godzin wykładów i ćwiczeń tygodniowo, na resztę godzin zapisuje się w Instytucie Pedagogicznym, nadto w 3 godzinach tygodniowo odbywają się ćwiczenia cielesne.

12. Po skończeniu 4 semestrów studjów w Instytucie i na uniwersytecie, przystępują słuchacze do egzaminów uzupełniających w gimnazjum, względnie w seminarjum, tudzież w Instytucie. Egzamin w Instytucie obejmuje: pisemną pracę domową z pedagogiki, tudzież część ustną z pedagogiki, psychologji, z filozofji, socjologji i nauki o państwie. Dopuszczeni do egzaminu muszą się wykazać, że odbyli systematyczne studja, złożyli co najmniej sześć kolokwjów z filozofji, psychologji, z przedmiotu obranego, pedagogiki i metodyki.

Zgodnie ze statutem organizacyjnym, opracowuje Rada Instytutu na każdy semestr *program studjów,* który obejmuje pięć głównych działów:

A. Przedmioty filozoficzno-pedagogiczne, do których należą np.: teorja wychowania wraz z ćwiczeniami, psychologja ogólna, psychologja dziecka, główne problematy filozofji i historja filozofji.

B. Dydaktyka nauczania w szkole powszechnej (tu należą np.: teorja i praktyka nauczania koncentracyjnego, kształcenie

językowe dziecka, prace ręczne i rysunki, metodyka przedmiotów nauczania w szkole powszechnej).

C. Przedmioty pomocnicze, np. somatologja człowieka, opieka nad dzieckiem, nauka o społeczeństwie, nauka gospodarstwa, technika mówienia i wykładu.

D. Wychowanie fizyczne (ćwiczenia gimnastyczne, nauka pływania).

E. Praktyka pedagogiczna w szkole ćwiczeń i w klasach doświadczalnych, hospitacje i lekcje próbne.

Tak przedstawia się w ogólnych zarysach program studjów w Instytucie dla studentów I i II roku. Ogółem liczba godzin tygodniowych wynosi w ciągu 4 semestrów *130,* czyli przeciętnie

TABELA IV.

Plan studjów w Instytucie Pedagogicznym m. Wiednia.

Sem.	Filozofja	Psychologja	Przedmioty pomocnicze	Teorja wychowania
I	Wstęp do historji nowszej filozofji. Główne problemy filozofji.	Psychologja ogólna Ćwicz. psychologicz. dla początkujących.	Somatologja. Ćwiczenia w mówieniu. Roboty ręczne.	Pedagogika ogólna. Ćwiczenia i seminarjum pedagogiczne I.
II	Wstęp do historji filozofji II Główne problemy filozof.	Psychologja eksperymentalna. Ćwiczenia psychologiczne II	Higjena szkolna. Ćwiczenia w mówieniu. Roboty ręczne.	Dydakt. ogólna. Historja wychowania I. Seminarjum pedagogiczne II.
III	Główne problemy filozoficzne. Etyka	Psychologja pedagogiczna. Ćwiczenia psychol. III. Psychol. sztuki.	Nauka o państwie. Obserwacja dzieł sztuki. Opieka nad dzieckiem.	Historja wychowania II. Seminarjum pedagogiczne III
IV	Socjologja Ćwiczenia filozoficzne.	Psychol. wieku dziecięcego.	Ustawodawstwo szkolne. Nauka ekonomji. Wychowanie lecznicze.	Historja wychowania III. Seminarjum pedagogiczne IV.

Sem.	Metodyka	Praktyka szkolna	Przedmiot wybrany	Wychowanie fizyczne
I	Teorja i praktyka nauczania elementarnego i koncentracyjnego. Rozwój mowy dziecka. Rysunki i roboty ręczne. Muzyka (metodyka).	Hospitacje.	6 godzin tygodniowo.	Ćwicz. gimn., gry i zabawy. Wycieczki i sport zimowy.
II	Dydaktyka nauki rzeczy ojczystych, przyrody, rysunków, robót ręcznych i muzyki.	Hospitacje i lekcje próbne.	j. w.	Ćwicz. gimn. i gry. Nauka pływania. Wycieczki.
III	Dydaktyka rachunków i geometrji, rysunków, robót ręcznych, muzyki. Kaligrafja.	Hospitacje i lekcje próbne. Zwiedzanie instytucyj opieki nad dzieckiem.	j. w.	Ćwicz. gimn. i gry. Sport zimowy. Wycieczki.
IV	Rozwój mowy dziecka II. Praktyka szkoły elementarnej. Roboty ręczne i rysunki. Muzyka.	Hospitacje i lekcje próbne. Zwiedzanie zakładów pedagogiczno-leczniczych.	j. w.	Ćwicz. gimn. i gry. Wycieczki.

32 — 33 godziny tygodniowo w każdym semestrze. Oprócz tego, jak wspomniałem, istnieje seminarjum muzyczne, gdzie odbywa się nauka śpiewu i muzyki, dla seminarzystów są osobne kursy, gdzie się przygotowują do matury gimnazjalnej. Odrębnie są organizowane wykłady i seminarja dyskusyjne dla czynnych nauczycieli, którzy się zapisują do Instytutu.

Nader bogato przedstawiają się wykłady, organizowane w Instytucie, celem dalszego kształcenia nauczycieli. Przeciętna

ilość słuchaczy-nauczycieli wynosi tu rocznie ponad 3 tysiące, liczba docentów — ponad 90. Oprócz wykładów z zakresu filozofji, socjologji, psychologji i pedagogiki, dużo miejsca poświęca się zagadnieniom praktycznym w związku z tworzeniem nowej szkoły, np. na szczególną uwagę zasługuje cykl „teorja i praktyka szkoły głównej", opracowywany z powodu zorganizowania tego typu szkoły na mocy ustawy z r. 1927. Następne lata poświęcone były temu zagadnieniu.

Władze szkolne wiedeńskie dbają nietylko o wysoki poziom naukowy Instytutu Pedagogicznego, ale zapewniają też pomoc materjalną kształcącej się tu młodzieży. Z funduszów Zarządu m. Wiednia przeznacza się rocznie około 70 stypendjów po 420 szylingów, nadto Związek Nauczycielski również przyznaje kilka stypendjów słuchaczom Instytutu.

Instytut Pedagogiczny m. Wiednia połączony jest z uniwersytetem, i każdemu słuchaczowi, o ile w dalszym ciągu odbywa studja, wlicza się 4 semestry. Tak więc nauczycielstwo szkół powszechnych ma tu otwartą drogę do studjów, i zdolniejsze jednostki mogą potem pracować naukowo, lub też przygotowywać się do pracy w szkolnictwie średniem, na stanowiska kierownicze w szkolnictwie powszechnem i t. p. W ten sposób przestaje tu istnieć „ślepa ulica", z jaką mamy do czynienia w ustroju kształcenia nauczycieli drogą seminaryjną. Działalność Instytutu Pedagogicznego m. Wiednia toruje drogę ogólnej reformie studjów nauczycielskich w republice austrjackiej [24]).

5. *Instytuty i akademje pedagogiczne w Niemczech.*

Zagadnieniem reformy kształcenia nauczycieli zajmują się niemieckie sfery pedagogiczne oddawna, bo jeszcze na kilka dziesiątków lat przed wojną światową. Potrzeba tej reformy tkwi przedewszystkiem w rozwoju stosunków gospodarczych, społecznych i politycznych w Niemczech. Państwo, posiadające niezmiernie skomplikowany aparat gospodarczy, wysoko rozwi-

---

[24]) Victor Fadrus. Die Neugestaltung der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. Wiedeń 1926.

— Die Reform der Lehrerbildung in Österreich *(Schulreform,* Nr. 1 — 3, 1928).

Otto Glöckel. Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien während des Schuljahres 1924/25, 1926/27. Amtlicher Bericht.

Dr. H. Fischl. Sieben Jahre Schulreform in Österreich. Wiedeń 1926.

nięty przemysł, bogatą kulturę techniczną i duchową, potężne związki zawodowe i silnie zorganizowany stan robotniczy, przepojony duchem demokracji i wysuwający swoje prawa do uczestniczenia w dobrach kultury duchowej narodu — państwo takie dbać musi o wysoki poziom szkoły ludowej i oświaty ludowej. W szkole ludowej i w instytucjach oświatowych pozaszkolnych wychowuje się i kształci 90% ogółu obywateli, którzy tu zdobywają swe wykształcenie ogólne, stanowiące podstawę w ich życiu zawodowem i państwowo-obywatelskiem. Wobec tego wzrastają też wymagania, dotyczące przygotowania nauczycieli tej szkoły. Tendencje reformatorskie w dziedzinie kształcenia nauczycieli wynikają również z wysoko rozwiniętej kultury pedagogicznej w Niemczech. Rozwój szkolnictwa wszelkich typów i rodzajów, silne związki nauczycielskie, różnorodne stowarzyszenia, zajmujące się problematami wychowania i oświaty ludowej, stanowią znakomite podłoże, na którem rozwija się i krzewi myśl pedagogiczna. Do rozkwitu myśli pedagogicznej przyczyniają się coraz liczniej kreowane katedry pedagogiki w uniwersytetach, istniejące w różnych ośrodkach kulturalnych pracownie psycho-pedagogiczne i szkoły doświadczalne.

W tym ruchu nauczycielstwo szkół powszechnych bierze żywy i czynny udział, ale w miarę rozwoju badań naukowo-pedagogicznych odczuwa coraz silniej potrzebę głębszego wykształcenia i uświadamia sobie, że zdobycie wyższego wykształcenia ułatwiłoby mu rozwiązywanie problematów wychowawczo-metodycznych, jakie mu się nasuwają w pracy około tworzenia nowej szkoły. To też już z końcem ub. stulecia powstaje w łonie wielkich organizacyj nauczycielskich *koncepcja nowego systemu kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim*, przy czem współdziałają przodownicy myśli pedagogicznej w Niemczech, jak Rein, Kerschensteiner, Seyfert, Spranger i wielu innych.

Po wojnie światowej zagadnienie reformy studjów nauczycielskich wchodzi na tory konkretne i zostaje sformułowane bardziej szczegółowo. Na zjeździe dyrektorów seminarjów nauczycielskich, w lutym 1919 r., zapadły następujące uchwały: a) Wykształcenie zawodowe nauczycieli ludowych odbywa się w akademji pedagogicznej, która jest nadbudową nowego typu szkoły średniej ogólnokształcącej *(Deutsche Oberschule)*. Do akademji pedagogicznej mają również wstęp abiturjenci gimna-

zjum innego typu. b) Istniejące seminarja przekształcić należy w gimnazja niemieckie *(Deutsche Oberschulen)* i, o ile warunki miejscowe okażą się korzystne, można, jako ich nadbudowę, zorganizować akademje pedagogiczne. c) Akademja pedagogiczna ma trojakie zadanie: 1) zaznajomienie studentów z umiejętnościami pedagogicznemi; 2) z teorją i praktyką w zakresie pracy w szkole elementarnej; 3) pogłębienie wiedzy w przedmiotach, obranych przez ucznia. Dalej idą żądania Niem. Związku Nauczycielskiego, który na zjeździe delegatów, odbytym w czerwcu 1919 r., przyjął następujące uchwały w sprawie studjów nauczycielskich:

1. Kształcenie nauczycieli winno być jednolite w myśl żądań koncepcji szkoły jednolitej, przyczem uwzględnić należy różnorodność typów i stopni szkolnictwa.

2. Podstawowe wykształcenie odbywa się w szkołach, uprawniających do studjów uniwersyteckich, wspólnie z kandydatami do innych zawodów naukowych i technicznych, a nie w oddzielnych zakładach.

3. Wykształcenie zawodowe nauczycieli obejmuje uniwersytet rozszerzony o jeden nowy wydział nauk pedagogicznych.

4. Wydział pedagogiczny uniwersytetu zorganizować należy w ten sposób, by przyszli nauczyciele mogli obok studjów teoretycznych zdobyć potrzebną praktykę.

5. Dla dalszego kształcenia nauczycieli potrzebne są zbiory szkolne, bibljoteki, wykłady i ćwiczenia. Co kilka lat otrzymuje nauczyciel urlop celem zwiedzenia różnych urządzeń szkolnych i instytucyj wychowawczych.

Po tej linji pójdzie następnie ustawodawcze uregulowanie studjów nauczycielskich.

Idea wyższego kształcenia nauczycieli elementarnych doczekała się w ten sposób zupełnej realizacji dopiero po wojnie światowej. Upadek monarchicznych Niemiec i przekształcenie państwa w republikę związkową wysuwa też, jako jedno z najważniejszych zagadnień w nowym ustroju państwowym i nowem życiu narodu, sprawę reformy edukacji i dostosowania jej do zmienionych warunków społeczno-politycznych.

W nowej konstytucji państwa niemieckiego z 11 sierpnia 1919 r. sprawa wychowania i oświaty zajmuje poczestne miejsce. Rozdział IV konstytucji (artykuły 142 — 150) poświęcony

jest kształceniu młodzieży w szkole. Oto ważniejsze postanowienia tych artykułów:

Sztuka, nauka i nauczanie są wolne, a państwo użycza im swej opieki i współdziała w ich rozwoju.

Kształcenie młodzieży odbywa się w publicznych zakładach i w ich organizowaniu biorą udział: państwo, poszczególne kraje i gminy.

Kształcenie nauczycieli uregulowane być winno w państwie w sposób jednolity *według zasad, odnoszących się powszechnie do kształcenia wyższego.*

Powszechny *obowiązek szkolny trwa do 18 roku życia* włącznie. Celowi temu służy w zasadzie szkoła ludowa, co najmniej o ośmiu latach nauki, i szkoła uzupełniająca. Nauczanie i pomoce naukowe są w szkołach ludowych i uzupełniających bezpłatne.

Organizacja szkolnictwa publicznego polega na istnieniu wspólnej szkoły powszechnej, jako podbudowy *(Grundschule)*, na której opierają się szkoły średnie i wyższe, uwzględniające różnorodność zawodów w życiu. O przyjęciu dziecka do danego typu szkoły rozstrzyga jego uzdolnienie i zamiłowanie, a nie stosunki socjalne, majątkowe, lub wyznanie rodziców.

Na wniosek osób, uprawnionych do wychowywania, można w danej gminie założyć szkołę ludową, przystosowaną do ich wyznania lub ich poglądu na świat, o ile na tem nie ucierpi systematyczna praca szkolna.

Państwo, prowincje i gminy mają obowiązek dostarczania środków i pomocy dzieciom uzdolnionym a niezamożnym, by im umożliwić kształcenie się w szkołach średnich i wyższych.

We wszystkich szkołach pielęgnować należy wychowanie moralne, kształcenie obywatelskie, dzielność osobistą i zawodową w duchu niemieckiej kultury ludowej i pojednania narodów. Nauczanie w publicznych szkołach odbywać się winno w tym duchu, by nie obrażało uczuć osób odmiennych przekonań.

Nauka obywatelska i nauka pracy są przedmiotami obowiązkowemi w szkołach. Każdy uczeń otrzymuje po ukończeniu nauki obowiązkowej egzemplarz konstytucji państwa.

Państwo, prowincje i gminy czuwają nad rozwojem oświaty ludowej, włączając w to i rozwój uniwersytetów ludowych.

Nauka religji jest przedmiotem obowiązkowym w szkołach, z wyjątkiem szkół bezwyznaniowych. Udzielanie nauki religji

i udział w praktykach kościelnych zależy od woli nauczycieli. Udział dzieci w nauce religji, w uroczystościach kościelnych i praktykach religijnych zależy od woli osób, uprawnionych do decyzji w sprawie religijnego wychowania dziecka.

Inne artykuły konstytucji dotyczą dzieci nieślubnych, którym ustawa zapewnia te same warunki rozwoju fizycznego i duchowego, co i wszystkim innym dzieciom, wreszcie ochrony dziecka w wieku szkolnym, opieki fizycznej (nadzór lekarski) i moralnej (dozór nad literaturą sensacyjną, widowiskami kinowemi i t. p.), ochrony społecznej (zakaz pracy zarobkowej w wieku szkolnym) i t. d.

Z przytoczonych artykułów konstytucji weimarskiej z roku 1919 wynika, że potrzeby szkoły ludowej i oświaty ludowej uwzględniono tu w szerokiej mierze i przepojono duchem epoki współczesnej. Wychowanie obywatelskie w duchu pokoju i pojednania narodów, zagwarantowanie wolności sumienia i przekonań, obowiązkowość nauki do 18 r. ż., związanie szkoły z potrzebami życia kulturalnego, ze światem pracy, uwzględnienie pierwiastków samodzielności i aktywności w nauczaniu i t. p. — wszystkie te postanowienia konstytucji zmierzają do możliwie wysokiego poziomu pedagogicznego i naukowego szkoły ludowej i oświaty ludowej. Urzeczywistnienie tego celu zależy w znacznej mierze od nauczycieli jak najlepiej przygotowanych do zawodu, i w konsekwencji artykuł 143 konstytucji postanawia, że *„kształcenie nauczycieli uregulowane być winno w państwie w sposób jednolity w myśl zasad, mających powszechne zastosowanie w kształceniu wyższem"*. To postanowienie konstytucji rozstrzyga ostatecznie o systemie studjów nauczycielskich w nowej republice niemieckiej, które winny mieć charakter uniwersytecki.

W wykonaniu postanowienia art. 143 natrafił jednak rząd centralny Rzeszy na znaczne przeszkody natury ekonomicznej i politycznej, tak, że musiał ustąpić od zamiaru zorganizowania studjów nauczycielskich w sposób jednolity w całem państwie i pozostawił pod tym względem autonomję poszczególnym krajom związkowym, z tem jednak, by nowozorganizowane zakłady kształcenia nauczycieli nie sprzeciwiały się istotnemu brzmieniu i duchowi art. 143 konstytucji, t. j., by ustawowe uregulowanie tej sprawy przez sejmy i rządy poszczególnych krajów zachowało charakter uniwersytecki studjów nauczycielskich. Z przy-

znanej autonomji skorzystały najpierw Saksonja i Turyngja, następnie wolne miasto Hamburg, Prusy i inne kraje związkowe, przeprowadzając zasadniczą reformę kształcenia nauczycieli. Nie wszystkie kraje w jednakowy sposób rozwiązały ten problemat; naogół można rozróżnić dwa typy zakładów kształcenia nauczycieli w Niemczech współczesnych: a) *Instytuty Pedagogiczne* o kursie trzechletnim, jak w Saksonji, Turyngji i Hamburgu, b) *Akademje Pedagogiczne* o kursie dwuletnim, jakie istnieją obecnie w Prusiech.

Saksonja, kraj wysoko uprzemysłowiony, kroczy na czele innych krajów Rzeszy także i w dziedzinie organizacji szkolnictwa, i w teorji pedagogicznej. Drezno i Lipsk w Saksonji, Jena w Turyngji, na południo-wschodzie państwa niemieckiego, a Hamburg na północo-zachodzie, są to ogniska kulturalne, skąd myśl pedagogiczna promieniuje na inne kraje związkowe. Nauczycielstwo saskie, turyńskie i hamburskie podejmuje na szeroką skalę akcję około tworzenia nowej szkoły pracy. W Dreźnie, Lipsku i Jenie, a wreszcie w Hamburgu powstają też *pierwsze Instytuty Pedagogiczne*, w których kształcą się przyszli nauczyciele szkół powszechnych. Instytuty te pozostają w organicznym związku z uniwersytetem, względnie z politechniką.

Na mocy ustawy sejmu saskiego z 8 kwietnia 1922 r. postanowiono, że odtąd tamtejsze seminarja nauczycielskie nie będą przyjmowały nowych uczniów, i tem samem rozpoczęto stopniowe zwijanie poszczególnych kursów, od pierwszego począwszy. Młodzież następnych kursów kończyła swe studja w seminarjum według dawnych przepisów, i ostatnie szeregi uczniów opuściły seminarjum w r. 1928, i w tym też roku zakłady te faktycznie przestały istnieć w Saksonji. W ciągu tych lat nastąpiło stopniowe przekształcenie seminarjów saskich w liczbie 25 na szkoły średnie, bądź to gimnazja 9-klasowe, bądź też 6-klasowe nowego typu *(Deutsche Oberschule)*. Podobną ustawę uchwalił sejm turyński dnia 8 lipca 1922 r.

Dnia 2 maja 1923 r. rozpoczyna swą działalność Instytut Pedagogiczny w Dreźnie, pod kierownictwem prof. Seyferta, a w niespełna rok później Instytut Pedagogiczny w Lipsku, pod kierownictwem prof. Richtera. Organizacja obu instytutów opiera się na ustawie o nowem kształceniu nauczycieli z 4 kwietnia

1923 r., jednomyślnie uchwalonej przez sejm saski w brzmieniu następującem:

1. Nauczyciele (ki) szkół powszechnych odbywają swe teoretyczne studja zawodowe na uniwersytecie w Lipsku i na politechnice w Dreźnie, przygotowanie zaś praktyczno-pedagogiczne w instytutach pedagogicznych, pozostających w łączności z temi szkołami wyższemi.

2. Zakończenie studjów nauczycielskich stanowi egzamin państwowy, uprawniający do służby nauczycielskiej w szkole powszechnej. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego, któremu powierza się wykonanie tej ustawy, wyda odpowiedni regulamin egzaminów, przepisy praktyki, tudzież zarządzenia w sprawie przygotowania nauczycieli do specjalnych zadań.

3. Abiturjentów seminarjalnych obowiązują dotychczasowe postanowienia do kwietnia 1928 r.

4. Ustawa niniejsza wchodzi w życie w stosunku do politechniki w Dreźnie z dniem 1 kwietnia 1923 r., w stosunku zaś do uniwersytetu w Lipsku Rada Ministrów oznaczy termin wejścia w życie ustawy.

Na czele Instytutu Pedagogicznego w Dreźnie stoi — jak już wspomniałem — od chwili jego założenia prof. Ryszard Seyfert, jeden z przywódców ruchu naukowo-pedagogicznego współczesnych Niemiec. Były minister oświecenia w Saksonji, zasłużony bojownik w życiu organizacji nauczycielskiej, wyszedł z szeregów nauczycielstwa ludowego. Po dłuższej pracy w szkole ludowej został dyrektorem seminarjum nauczycielskiego, a następnie habilitował się i uzyskał katedrę profesora pedagogiki na politechnice w Dreźnie. Jako redaktor czasopism pedagogicznych i autor wielu dzieł pedagogiczno-dydaktycznych, Seyfert odegrał wybitną rolę w dążeniach emancypacyjnych tamtejszego nauczycielstwa, którą śmiało porównać można z działalnością Diesterwega w pierwszej połowie XIX stulecia. Największą zasługą Seyferta jest żywe współdziałanie w realizowaniu idei wyższego kształcenia nauczycieli ludowych i praca jego około utrwalenia nowych instytutów pedagogicznych.

Drezdeński Instytut Pedagogiczny mieści się we wspaniałym gmachu (jest to właściwie kompleks budynków dawnego seminarjum nauczycielskiego), wśród łąk i pól, na peryferjach miasta. Tuż za budynkiem rozpościera się duży ogród szkolny i pole doświadczalne, tudzież obszerne boisko. W Instytucie ist-

nieje pracownia psycho-pedagogiczna, bibljoteka, czytelnia, warsztaty, gabinety, tudzież szkoła ćwiczeń.

Okres studjów w Instytucie trwa *trzy lata* (sześć semestrów). Wykłady i ćwiczenia odbywają się częścią w politechnice drezdeńskiej, częścią zaś w Instytucie, podobnie jest i w Lipsku, gdzie Instytut połączony jest z tamtejszym uniwersytetem. Teoretyczne wykształcenie zawodowe studentów pedagogiki, zarówno na politechnice w Dreźnie, jak i w uniwersytecie w Lipsku, obejmuje: filozofję (teorję poznania, logikę, etykę, estetykę) i historję wychowania, psychologję ogólną i pedagogiczną, antropologję i higjenę, przedmiot wybrany z uwzględnieniem potrzeb szkoły powszechnej. Zawodowe wykształcenie praktyczne zdobywają studenci pedagogiki w Instytucie, gdzie zaznajamiają się z dydaktyką ogólną i szczegółową, ustawodawstwem szkolnem i organizacją szkolnictwa, nadto z przedmiotami techniczno-artystycznemi. Terenem praktyki i doświadczeń jest szkoła ćwiczeń Instytutu.

Regulamin studjów, zgodnie z zarządzeniem saskiego ministerstwa oświecenia z r. 1925, przewiduje mniej więcej następujący rozkład wykładów i ćwiczeń dla studentów pedagogiki w Lipsku i Dreźnie: na pedagogikę praktyczną przeznacza 70 godzin, filozofję i historję wychowania — 20 godzin, psychologję — 12 godzin, antropologję i higjenę — 8 godz., literaturę i język niemiecki — 8 godz., naukę obywatelską — 6—8 godz., przedmiot wybrany — 24 godz., na przedmioty artystyczno-techniczne i ćwiczenia gimnastyczne — 24 godz. w ciągu 6 semestrów z uwzględnieniem rozkładu zajęć na tygodnie.

Bardziej szczegółowy *program studjów* w instytucie w Dreźnie przedstawia tabela na str. 70 i 71.

Struktura programu wskazuje, że ośrodkiem studjów jest dziecko, jego rozwój fizyczny i duchowy. Stąd silny nacisk na rozwój umiejętności w obserwowaniu dziecka. Studenci mają sposobność obserwacji dzieci podczas nauki, w czasie przerw, na wycieczkach, podczas zabaw i t. p. Terenem obserwacji jest 8-kl. koedukacyjna szkoła ćwiczeń, *w której nauczycielami są docenci Instytutu,* osoby z wykształceniem akademickiem, mające charakter nauczycieli szkół wyższych. W ten sposób praktyczna działalność i wykłady teoretyczne z zakresu dydaktyki szczegółowej danego przedmiotu, czy grupy przedmiotów, skupiają się w jednych ręku. Wychodzą tu z założenia, że podobnie,

jak np. profesor medycyny obok swych zajęć uniwersyteckich wykonuje praktykę lekarską, jak profesor teologji spełnia poza swemi zadaniami naukowemi funkcje kapłana, jak geolog, czy botanik, pełni nieraz funkcje eksperta w sprawach górniczych,

TABELA V.

Program studjów słuchaczy pedagogiki w Politechnice i w Instytucie Pedagogicznym w Dreźnie.

Semestr I	L. godz.	Semestr II	L. godz.	Semestr III	L. godz.
1. Główne kierunki filozofji kultury	2	1. Etyka, filozofja prawa i państwa.	2	1. Dzieje filoz. II.	2
2. Dzieje filoz. I.	2	2. Wstęp do higj. społ. i seksualnej	2	2. Logika i teorja poznania lub ćwicz. filoz.. .	2
3. Budowa i czynności ciała ludzkiego	1	3. Wstęp do psychologji ogólnej z ćwiczeniami .	4	3. Hist. wychow. I	2
4. Higj. osobista.	2	4. Budowa i czynności ciała ludz.	1	4. Wstęp do teorji dziedziczności.	1
5. Wstęp do socjologji. . . .	3	5. Hist. literatury niem. z ćwicz. .	2	5. Ćwiczenia socjologiczne . .	2
6. Teorja kształcenia i dydakt. ogólna. . . .	4	6. Teorja kształcenia i dydaktyka ogólna II . . .	4	6. Hist. literatury niem. z ćwicz. .	2
7. Dydakt. szczegółowa (metodyka nauczania elem. i nauki rzeczy ojcz.) .	3	7. Dydaktyka szcz. (nauka pracy, forma, liczba, praca ręczna) wraz z ćwicz. .	3	7. Teorja kształcenia i dydakt. ogólna III wraz z ćwiczeniami.	1 3
8. Ćwicz. z metodyki.	1	8. Ćw. przygotow. (do wyboru: religja II, geografja, jęz. niem. II, nauka rzeczy ojcz. II, biologja II, fizyka, jęz. angielski) . . .	1 2	8. Dydakt. szcz. (biologja, wychowanie fiz.) wraz z ćwicz. .	3 1
9. Ćwicz. przygotowawcze (do wyboru: religja, historja, język niem., nauka rzeczy ojczyst., biologja, język francuski) . .	2	9. Hospitacje i ćw. lekcyjne . . .	3	9. Ćwicz. przygotowawcze (do wyboru: historja II, geografja II, nauka rzeczy ojcz. III, biologja IV, fizyka II, chemja, rachunki).	2
10. Hospitac. i ćwiczenia lekcyjne	3	Przedmiot wybrany	4	10. Hospitacje i ćw. lekcyjne . . .	4
11. Przedmiot wybrany (naukowy lub techn.-artystyczny. .	4			11. Przedmiot wybrany	4
	27		28		29

względnie rolniczych, jak profesor architektury sporządza nieraz plany i kieruje budową i t. d., tak i profesor pedagogiki wykonuje praktykę, związaną z jego przedmiotem, a przynajmniej posiada takie przygotowanie, że w danym wypadku potrafi zademonstrować studentom sposoby rozwiązywania pewnych problematów pedagogiczno-metodycznych na terenie rzeczywistości, w klasie.

Semestr IV	L. godz.	Semestr V	L. godz.	Semestr VI	L. godz.
1. Zarys filozofji wychowania. .	2	1. Etyka, filozofja prawa i państwa (ćwiczenia) . .	2	1. Filozofja historji lub ćwiczenia filozoficz. . . .	2
2. Wstęp do psychologji porównawczej wraz z ćwiczeniami.	4	2. Historja filozofji III . . .	2	2. Dzieje idej wychowawczych .	2
3. Wstęp do teorji prawa	2	3. Historja dziedziczności (ćwiczenia). . . .	1	3. Psychologja wychowawcza . .	2
4. Kollokwjum prawnicze . .	2	4. Ćw. w mówieniu (niem) . .	2	4. Estetyka lub ćwiczenia filoz.	2
5. Historja literatury niem. wraz z ćwiczeniami.	2	5. Teorja kształcenia i dydakt. ogólna V wraz z ćwiczeniami.	1 3	5. Psychopatologja	2
6. Teorja kształcenia i dydaktyka ogólna IV wraz z ćwicz. .	1 3	6. Ustawodawstwo szkolne i ustrój	2	6. Szkolnictwo publiczne w Saksonji . . . . wraz z ćwicz. .	1 1
7. Dydak. szczeg. (jęz. niem., religja, nauka życia, muzyka) wraz z ćwicz. .	3 1	7. Dydak. szczeg. (historja, geografja, rysunki wraz z ćwicz.	3 1	7. Ćwiczenia przygotowawcze (jak w III sem). . .	2
8. Ćwicz. przygotowawcze (jak w sem. I). . .	2	8. Ćwicz. przygotowawcze (jak w sem. II) . .	2	8. Hospitacje i ćwiczenia lekcyjne.	4
9. Hospitacje i ćwiczenia lekcyjne	4	9. Hospitacje i ćwiczenia lekcyjne	4	9. Przedmiot wybrany	4
10. Przedmiot wybrany	4	10. Przedmiot wybrany	4		
	30		27		22

W organizacji praktyki pedagogicznej przyjęto tu zasadę, że studenci hospitują przez dłuższy okres czasu w jednej klasie. W ciągu pierwszych dwu semestrów pozostaje słuchacz w jednej z klas niższego stopnia (np. w I lub II), w następnych dwu hospituje znowu przez dwa semestry w jednym z oddziałów średniego lub wyższego stopnia (np. w VII lub VIII), wreszcie w piątym semestrze wraca do klasy, w której hospitował na początku. W ten sposób studenci mają możność bliższego zaznajomienia się, zżycia się z daną grupą dzieci i dużo sposobności szczegółowych obserwacyj. Idzie tu więc nietyle o różnorodność, o poznanie wszystkich pokolei stopni nauczania, ile o gruntowność, a przedewszystkiem o wejście w bliższy kontakt z dzieckiem. Studenci odbywają nadto praktykę z zasady 4-tygodniową w szkołach miejskich, w czasie feryj uniwersyteckich. Spostrzeżenia i obserwacje, zdobyte podczas praktyki, są przedmiotem konferencji i tematem opracowań pisemnych. Na tej podstawie opiera się też ocena końcowa przygotowania praktycznego studenta i jego uzdolnienia do zawodu.

Po trzechletnich studjach odbywa się *egzamin,* bardzo ścisły i naogół dość trudny, według regulaminu ministerjalnego z roku 1925. *(Prüfungsordnung für das Lehramt an der Volksschule v. 17.VI.1925),* który ma na celu zbadanie, czy kandydat ujął należycie treść i wartość kształceniową materjału naukowego, czy potrafi w sposób rzeczowy przygotowywać się do pracy szkolnej przy pomocy dobrych źródeł, czy posiada uzdolnienie do pracy wychowawczej w szkole powszechnej i czy zdobył naukowe ujęcie systemu wychowania. Egzamin odbywa się na politechnice w Dreźnie, względnie na uniwersytecie w Lipsku. Kandydat przedstawia dwie domowe prace pisemne, na przygotowanie których otrzymuje 8-tygodniowy termin, następnie zaświadczenia docentów z odbytej praktyki, z ćwiczeń cielesnych, z postępów w przedmiotach artystyczno-technicznych. Egzamin ustny obejmuje przedmioty główne (pedagogika praktyczna, filozofja, historja wychowania, psychologja) i dodatkowe (antropologja i higjena, przedmiot wybrany). Kandydat może być zwolniony z jednego przedmiotu przy egzaminie ustnym, o ile jego pracę pisemną oceniono co najmniej na dostatecznie. Wymagania w zakresie każdego z wymienionych przedmiotów, szczegółowo określone w regulaminie egzaminów, są dość duże,

i może im sprostać tylko kandydat, który w ciągu studjów trzechletnich naprawdę intensywnie przykładał się do pracy.

Napływ studentów do Instytutu Pedagogicznego jest coraz silniejszy; gdy w roku 1924 kształciło się w Instytucie w Dreźnie 50, a w Lipsku 25, to w r. 1928 liczba studentów wzrosła w Dreźnie do 420, a w Lipsku do 480, w tem ok. 11% studentek. W r. 1929 zaś kształciło się w Instytucie w Dreźnie 640 studentów na nauczycieli szkół powszechnych i 120 na nauczycieli szkół zawodowych. Studja nauczycieli zawodowych trwają cztery lata. Obydwa Instytuty, w Dreźnie i Lipsku, przygotowują obecnie nauczycieli i zaspokajają potrzeby wszystkich szkół powszechnych i zawodowych w całej Saksonji. W r. 1914 było w Saksonji 26 seminarjów naucz., w tem 3 żeńskie, w których kształciło się 3.678 uczniów i 316 uczenic; pracowało tu 26 dyrektorów i 515 nauczycieli; z każdego seminarjum wychodziło przeciętnie 24 — 27 absolwentów rocznie, jako nauczyciele kwalifikowani. Obecnie w obu Instytutach Pedagogicznych pracuje 86 profesorów i docentów, i w ten sposób możliwe jest poważne zaoszczędzenie sił i wydatków. Mimo tej oszczędnej gospodarki, kraj otrzymuje nauczycieli z wyższemi kwalifikacjami na poziomie uniwersyteckim, i w ten sposób zapewniony jest coraz lepszy rozwój szkolnictwa i coraz wyższy poziom ogólnej kultury społeczeństwa.

Podobny system kształcenia nauczycieli, jak w Saksonji, istnieje też w Turyngji, na mocy ustawy z 8 lipca 1922 r.; tu zajmuje się kształceniem nauczycieli uniwersytet w Jenie, posiadający chlubną tradycję pedagogiczną (S t o y, R e i n), a obecnie działa tu jeden z najwybitniejszych przedstawicieli pedagogiki współczesnej, P. P e t e r s e n. Po ukończeniu 9-kl. gimnazjum zapisują się studenci pedagogiki na uniwersytet, gdzie w ciągu trzechletnich studjów przygotowują się do zawodu nauczycielskiego. W Jenie niema osobnego instytutu pedagogicznego, ale całkowita praca nad przygotowaniem nauczycieli odbywa się na terenie uniwersytetu, gdzie obok różnych innych zakładów uniwersyteckich istnieje „zakład wychowawczo-naukowy", pod kierunkiem profesora zwyczajnego, obecnie p r o f. P e t e r s e n a. Wykłady i ćwiczenia prowadzą profesorowie, docenci i asystenci uniwersytetu. W zakres studjów wchodzą: 1) teorja wychowania, jako przedmiot główny; 2) psychologja; 3) filozofja; 4) jeden przedmiot z wyboru, z uwzględnieniem po-

trzeb szkoły elementarnej; 5) nadto przedmioty techniczno-artystyczne. Podana na str. 74 i 75 tabela przedstawia program studjów pedagogicznych w Jenie. Organizacja praktyki pedagogicznej obejmuje: 1) hospitowanie w szkołach miejscowych i w okolicy; 2) obserwacje w uniwersyteckiej szkole ćwiczeń, która jest szkołą doświadczalną; 3) dalsze podróże i zwie-

TABELA VI.

Plan studjów w uniwersyteckim zakładzie pedagogicznym w Jenie.

Sem.	Teorja wychowania i ćwiczenia	Psychologja	Filozofja	Przedmiot wybrany
I	Historja wychowania 3 godz. Dydaktyka ogólna 2 godz. Ćwiczenia 2 godz.	Psychologja ogólna 4. Ćwiczenia 1.	Wstęp do filozofji 2.	4 godz.
II	Pedagogika praktyczna 4 godz. Dydaktyka og. 2 g. Praktyka 4 g. Ćwiczenia 2 g.	Psychologja dziecka 4.	—	4 godz.
III	Pedagogika ogólna 2 g. Dydaktyka szczegółowa 2 g. Praktyka 4 g. Ćwiczenia 4 g.	—	Historja filozofji 4.	4 godz.
IV	Praktyka 12 tyg. w szkole. Pedagogika 4 g. Dydaktyka szcz. 2 g. Praktyka 4 g. Ćwiczenia 4 g.	Psychologja pedagogiczna 2.	Etyka lub teorja poznania 2.	2 godz.
V	Praktyka w szkole. Ćwiczenia 4 g.	Psychopatologja 2.	Ćwiczenia 2.	2 godz.
VI	Oświata dla dorosłych 2 g. Ćwiczenia 4 g.	Ćwiczenia 2.	Ćwiczenia 2.	2 godz.
	Godzin 55	15	12	18

dzanie zakładów wychowawczych różnego typu; 4) praktyka w szkole podczas feryj uniwersyteckich, która odbywa się pod kierunkiem nauczyciela i w ciągu 3-letnich studjów wynosi 16 — 18 tygodni. Uniwersytecka szkoła doświadczalna, pod kierunkiem prof. Petersena, jest szkołą koedukacyjną 3-klasową i obejmuje ośm roczników, podobnie jak w niżej zorganizowanej szkole elementarnej. Liczba dzieci w całej szkole wynosi około 70. Tu mają studenci możność zetknięcia się z dzieckiem, tu odbywają się doświadczenia wychowawczo-metodyczne według za-

Kursy dydaktyczno-metodyczne				L. godz. tyg	Uwagi
ogólno-kształcące	przedmioty pomocnicze	metodyka naucz. elemen.	przedmioty techn.-artyst.		
2 godz.	Wstęp do pedagogiki 1.	—	Gimnastyka 2. Muzyka 2.	25	
2 godz.	—	2 godz.	Przedmioty techniczne 3. Gimnastyka 2. Muzyka 2.	31	
2 godz.	—	2 godz.	Przedm. techn. 3. Gimnastyka 2. Muzyka 2.	31	
2 godz.	—	2 godz.	Przedmiot techn. (rys. tabl.) 3. Gimnastyka 2. Muzyka 2.	31	
2 godz.	Ustawodawstwo szkolne i op. społ. nad dzieckiem 2.	2 godz.	Rysunki 2. Gimnastyka 3. Muzyka 2.	22	
—	Higjena szkolna 2.	2 godz.	Przedm. techn. 3. Muzyka 2.	21	
10	5	10	36	161	

sad „szkoły pracy", i dzięki temu szkoła ta jest dla nich terenem obserwacyj nowych metod wychowawczych.

Oprócz Saksonji i Turyngji uniwersyteckie studjum pedagogiczne o kursie trzechletnim istnieje jeszcze w Hamburgu i Brunświku w Hesji (2½ roku), w innych zaś krajach Rzeszy, z wyjątkiem Bawarji i Wirtenbergji, gdzie dotąd jeszcze pozostały dawne seminarja nauczycielskie, powstały wyższe zakłady kształcenia nauczycieli o kursie dwuletnim. W największym kraju Rzeszy Niemieckiej, w Prusiech, zorganizował rząd w roku 1926 po zwinięciu seminarjów nauczycielskich *akademje pedagogiczne*, jako zakłady samoistne, niepozostające w związku z uniwersytetem. Widzimy stąd, że sejm i rząd pruski obrały własną, zasadniczo odmienną, niż inne kraje republiki niemieckiej, drogę w dążeniu do reformy studjów nauczycielskich.

Konstytucja weimarska — jak wiadomo — pozostawia poszczególnym krajom Rzeszy autonomję w sprawach polityczno-kulturalnych, zwłaszcza w zakresie organizacji różnych typów szkół i zakładów naukowych. Wobec dużego zróżnicowania ludności niemieckiej pod względem wyznaniowym, socjalnym, politycznym i t. p., zbudowanie jednolitego systemu edukacyjnego w całem państwie okazało się narazie niewykonalne. W dobie tworzenia podstaw nowego ustroju edukacji narodowej w Niemczech powojennych ścierały się idee i różne poglądy społeczne, polityczne, religijne i filozoficzne. Rewolucja niemiecka w r. 1918 i utworzenie republiki przyczyniły się niezmiernie do wzmożenia potęgi politycznej warstw ludowych i robotniczych, które stawiają swe żądania i prawa do wyższego życia kulturalnego, domagają się otwarcia wszystkich dróg i możliwości kształcenia się oraz korzystania z zasobów duchowych narodu i całej ludzkości.

W kwestji tworzenia nowego ustroju edukacyjnego zabierają głos potężne stronnictwa polityczne, czynniki wyznaniowe, stowarzyszenia wolnomyślicielskie, różne ugrupowania oświatowo-kulturalne, sfery naukowe, związki zawodowe i t. d. W ogniu dyskusji po długich i zaciętych walkach między różnemi kierunkami myśli społeczno-politycznej, religijnej i filozoficznej dochodzi do kompromisu w sprawie szkolnej. Konstytucja weimarska gwarantuje obywatelom w ramach obowiązujących ustaw wolność zakładania szkół o charakterze, odpowiadającym poglądom i przekonaniom danej grupy społecznej. Zasadniczo należy

w państwie tworzyć szkoły symultanne, o charakterze międzywyznaniowym, w którychby kształciły się dzieci wszystkich obywateli bez różnicy ze względu na wyznanie, przekonania, stanowisko socjalne; dopuszczalne jest jednak, zależnie od woli rodziców, zakładanie szkół o charakterze wyznaniowym, np. szkół katolickich, ewangelickich i t. p., wreszcie szkół świeckich o charakterze bezwyznaniowym. Na tej podstawie powstają w Prusiech i w innych krajach Rzeszy szkoły trojakiego typu: symultanne, wyznaniowe i świeckie. W związku z tem i nowe instytuty kształcenia nauczycieli szkół elementarnych, pruskie akademje pedagogiczne mają różny charakter.

Według postanowienia art. 143 konstytucji niemieckiej i rząd pruski podjął sprawę reformy kształcenia nauczycieli. W ciągu kilku lat zrzędu toczą się debaty na temat różnych sposobów rozwiązania tego problematu, przyczem zaznaczyły się i tu dwa różne stanowiska: jedni zamierzali powierzyć kształcenie nauczycieli istniejącym w Prusiech uniwersytetom, podobnie jak to się dzieje w Saksonji, Turyngji, Hamburgu i Hesji, drudzy zaś oświadczyli się za zorganizowaniem niezależnych od uniwersytetu instytutów kształcenia nauczycieli o charakterze szkół akademickich. Ten drugi pogląd zwyciężył, do czego w znacznej mierze przyczynił się ówczesny minister oświecenia, prof. Becker, który w programowej publikacji, wydanej w r. 1926 p. t. „Akademja Pedagogiczna w strukturze naszej edukacji narodowej" *(Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens)*, uzasadniając swe stanowisko, stara się wykazać charakter i cele nowej instytucji.

Celem Akademji Pedagogicznej jest wykształcenie człowieka pełnowartościowego w duchu neohumanizmu. Jest to ideał wykształcenia harmonijnego, obejmującego ciało, duszę i jaźń. Urzeczywistnienie tego ideału napotyka na ogromne trudności i wymaga specjalnych warunków, w którychby mogło się odbywać badanie zjawisk i rozważanie problematów pedagogicznych, dotyczących harmonijnego współdziałania funkcyj ciała, duszy i jaźni człowieka. Celu tego nie mógłby, zdaniem Beckera, spełnić uniwersytet, który, obciążony długoletnią tradycją naukową, zachował charakter przeważnie intelektualistyczny, widzi słusznie swe istotne zadanie w służeniu czystej nauce. Stąd też uniwersytety niechętnie podejmują się obowiązków, związanych z przygotowaniem studentów do pewnych zawodów, jakkolwiek

życie praktyczne zmusza je do spełniania i tych zadań, obok pracy czysto badawczej, teoretycznej, niezabarwionej utylitaryzmem. Kształcenie teoretyczne jest wprawdzie również ważne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli, ale nie jest ono istotnem zadaniem, lecz raczej środkiem prowadzącym do celu. Podkreślić też trzeba, że w przygotowaniu zawodowem nauczyciela kształcenie praktyczne i artystyczno - techniczne ma niemniejsze znaczenie od teoretycznego.

Tych zadań zaś, zdaniem Beckera, uniwersytety podjąć się nie mogą, i stąd wyłania się potrzeba zorganizowania nowego typu wyższych uczelni. Wprawdzie Saksonja np. powierzyła uniwersytetom kształcenie nauczycieli, ale obok nich trzeba było zorganizować osobne instytuty, zajmujące się przygotowaniem praktycznem i kształceniem techniczno - artystycznem studentów pedagogiki, i stąd wytwarza się pewnego rodzaju dwoistość w systemie studjów nauczycielskich. Celem uniknięcia tego stanu rząd pruski postanowił tworzyć osobne instytuty, t. j. *akademje pedagogiczne, jako nową formę szkolnictwa wyższego.*

W ciągu XIX stulecia, w związku z rozwojem techniki, stosunków gospodarczo - handlowych, powstają obok uniwersytetów nowe formy szkolnictwa akademickiego, jak politechnika, akademja górnicza, akademje handlowo - eksportowe, studja rolnicze i t. p., które po dłuższych walkach zdobyły sobie pełnowartościowość i równorzędność w stosunku do tradycyjnie uznanych uniwersytetów. Podobnie i akademja pedagogiczna, mająca swój początek w potrzebach coraz bujniej rozwijającego się szkolnictwa powszechnego i oświaty ludowej, a także w rozwijającej się literaturze psycho - pedagogicznej, wywalczyć sobie musi zczasem uznanie i zdobyć pełnowartościowość wyższego zakładu naukowego, co oczywista zależy przedewszystkiem od *składu osobistego grona profesorskiego, od jego wysokich kwalifikacyj naukowych.* Nowo kreowanym akademjom pedagogicznym nadaje ministerstwo oświecenia formalnie *charakter i prawa szkół wyższych, uniwersyteckich.*

Akademje pedagogiczne, jako samoistne zakłady naukowe, mają na celu *badanie i uprawę problematów wychowawczych,* i w związku z tem mają spełnić doniosłe zadanie, zwłaszcza w obecnych stosunkach kulturalnych. W dobie dzisiejszego kryzysu w dziedzinie polityczno - gospodarczej, etycznej i religijnej wychowanie nowego człowieka ma ułatwić i umożliwić rozwią-

zanie wielu trudnych zagadnień, z któremi borykają się społeczeństwa współczesne. Nowe instytuty wykształcą młode pokolenia nauczycieli, którzy potrafią się zorjentować w skomplikowanych zadaniach wychowawczych i przygotować obywateii zdolnych do pokonania trudności życia doby obecnej.

Te poglądy Beckera znalazły poparcie większości, i na mocy rozporządzenia ministerstwa z 30 czerwca 1925 roku *(Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preussen)* postanowiono, iż *okres zawodowego kształcenia nauczycieli trwa po uzyskaniu matury gimnazjalnej dwa lata* i że kształcenie to odbywa się w nowo kreowanych szkołach wyższych, *w akademjach pedagogicznych,* nie pozostających w związku z uniwersytetem. Na tej podstawie otworzył rząd w r. 1926 pierwsze trzy akademje pedagogiczne, w Elbingu, Bonn i Kilonji. W roku 1930 istniało w Prusiech ogółem 15 takich instytutów, a mianowicie 12 ewangelickich; m. i. we Frankfurcie nad Odrą, we Wrocławiu, Szczecinie, Erfurcie, Hanowerze, 2 katolickie w Bonn i Bytomiu na niem. Górnym Śląsku i 1 symultanne we Frankfurcie nad Menem. Według obliczeń pruskiego ministerstwa oświecenia wystarczy na zaspokojenie potrzeb szkolnictwa ludowego w całym kraju *30 akademij pedagogicznych,* z których każda pomieści *260 — 300 studentów.* Grono nauczycielskie w jednej akademji pedagogicznej składa się z *21—24 docentów i profesorów.*

Wpisy do akademji pedagogicznej odbywają się tylko raz na rok i w oznaczonym terminie dyrekcja przyjmuje niewięcej, niż 130 kandydatów. Starający się o przyjęcie przedstawiają oprócz świadectwa dojrzałości zaświadczenie lekarskie o fizycznej zdolności do pracy nauczycielskiej i w razie przerwy w studjach świadectwo moralności. Przyjęcie zależy od posiadania pewnych podstawowych umiejętności w śpiewie i grze na instrumencie. W tym celu bada się kandydatów, czy mają ogólne wiadomości z teorji muzyki, żąda się od nich powtórzenia i napisania łatwego motywu na jeden głos, odśpiewania z nut łatwej pieśni, a z pamięci pewnej liczby pieśni ludowych. Nadto wymagane są podstawy w grze na jednym z trzech używanych w akademji pedagogicznej instrumentów (skrzypce, fortepian lub organy). Kondydatki muszą się też wykazać odpowiedniemi wiadomościami i sprawnością w robotach kobiecych. Wobec dużego bardzo napływu absolwentów gimnazjów do akademji pedagogicznej dokonuje się skrupulatnej selekcji, i przyjęcie otrzy-

mują tylko kandydaci, którzy posiadają co najmniej dobre świadectwa dojrzałości oraz dostateczne przygotowanie muzyczne i techniczne. Ewentualne lata studjów, odbyte poprzednio w jednej z wyższych uczelni, nie mogą być uwzględnione i zaliczone przy przyjęciu do akademji pedagogicznej.

Według obowiązujących w Prusiech przepisów mogą się studenci wyższych uczelni imatrykułować tylko w jednym zakładzie akademickim, mają jednak prawo zapisywania się w charakterze słuchaczy w innej uczelni wyższej. Na tej podstawie i studenci akademji pedagogicznej mogą również być słuchaczami uniwersytetu lub politechniki; w praktyce nasuwają się tu jednakże poważne trudności wobec ich zajęć w akademji pedagogicznej i dużego materjału naukowego, które opanować muszą w ciągu swych dwuletnich studjów. Praca w akademji i równoczesne uczęszczanie na wykłady do innej wyższej uczelni spowodowałyby przeciążenie, i stąd wskazane jest skupienie się tylko w jednym kierunku i poświęcenie się obranym studjom. Studenci uniwersytetu i politechniki mogą korzystać tylko z tych wykładów w akademji pedagogicznej, które są dostępne publiczności interesującej się zagadnieniami wychowawczemi, natomiast wykłady i ćwiczenia związane ściśle z przygotowaniem do zawodu nauczycielskiego nie mają charakteru publicznego i uczestniczą w nich tylko studenci akademji pedagogicznej.

Rząd nie wydał obowiązujących w akademji pedagogicznej programów naukowych, pozostawiając w tym względzie zupełną swobodę docentom. Rozwiązanie tego zagadnienia jest sprawą wewnętrzną zakładu, od docentów zależy, jak rozwiążą zadanie wykształcenia nowego pokolenia nauczycieli. Pozostawienie tym instytutom autonomji w sprawie programów nadaje im właśnie charakter szkoły wyższej.

Program akademji pedagogicznej obejmuje zasadniczo trzy główne działy: teorję wychowania wraz z naukami pomocniczemi, przygotowanie praktyczne i zajęcia techniczno - artystyczne.

Ośrodkiem pracy w akademji jest *pedagogika systematyczna,* z którą wiążą się organicznie inne nauki i ćwiczenia praktyczne. Podstawowe znaczenie w funkcji wychowania ma *znajomość psychiki dziecka,* tudzież zrozumienie wpływu otoczenia na rozwój jego osobowości. Stąd konieczna obserwacja otoczenia, badanie środowiska, co wprowadza studentów *w zagadnienia etnograficzne i socjologiczne.* Studja te ułatwią nauczycielowi zro-

zumienie sił twórczych, które formują duszę ludu, ujawniającą się w mowie i pieśni, w podaniach i baśniach, w obyczajach i zwyczajach, w pojęciach prawnych, w życiu religijnem i t. p. To życie duchowe rozwija się na określonem podłożu naturalnem, z którego człowiek wyrasta i z którem jest związany organicznie. Obok środowiska społecznego konieczne jest poznanie *środowiska przyrodniczego* (gleba, klimat, świat roślinny i zwierzęcy, krajobraz). Z teorją wychowania wiążą się zatem nauki pomocnicze, jak psychologja dziecka, socjologja, religjoznawstwo, etnografja, krajoznawstwo. W analizie form i ideałów wychowawczych nieodzowne jest ich ujęcie historyczne, jak one się rozwijały na tle poszczególnych epok kulturalnych, jak problematy wychowawcze rozwiązywano i realizowano w ciągu dziejów. Takie ujęcie daje *studjum historji wychowania*, nieodzowne dla nauczyciela. Podane na str. 82 — 85 tabele dają przegląd rozkładu zajęć i obowiązkowych godzin, który z nieznacznemi zmianami istnieje i w innych pruskich akademjach pedagogicznych.

Nieco odmiennie przedstawia się program studjów w akademji pedagogicznej w Bytomiu na niem. Górnym Śląsku, gdzie plan pracy uwzględnia też na mocy ugody polsko - niemieckiej z 15 maja 1922 r. specjalne potrzeby szkolnictwa dla tamtejszej ludności polskiej. W spisie wykładów niewszystkie są obowiązkowe. Niektóre wykłady mogą słuchacze wybierać *dobrowolnie*, niektóre mają też *charakter publiczny* i są dostępne szerszym sferom ludności, interesującej się problematami wychowawczemi i psychologicznemi. Wykłady te zaopatrzono w tabeli IX gwiazdką.

W przyswajaniu sobie tych nauk chodzi nietyle o pamięciowe nagromadzenie wiadomości, ile o zdobycie *naukowej metody pracy*. W tym celu praca w akademji pedagogicznej odbywa się w seminarjach, poświęconych poszczególnym naukom, jak seminarjum pedagogiczne, psychologiczne, filozoficzne, seminarjum przedmiotów w szkole powszechnej i t. p., przyczem studenci mają do dyspozycji *odpowiednio zestawiony księgozbiór z danej dziedziny wiedzy i praktyki pedagogicznej*. Na seminarjach pogłębiają zagadnienia, poruszone podczas wykładów, przyczem chodzi głównie o wyrobienie jasnego poglądu na rzeczywistość i wyszkolenie zdolności spostrzegawczej, by na tej drodze studenci dojść mogli do ujęcia istoty rzeczy, do ustalenia zasadniczych pojęć. Celem tej pracy jest wykształcenie nauczycieli o żywym

TABELA VII.

Program studjów w Akademji Pedagogicznej w Kilonji.

Sem.	I	Godzin	II	Godzin	III	Godzin	IV	Godzin
	a. Studja teoretyczno-wychowawcze.							
	Podstawy filozoficzne i historja pedagogiki.	4	Podstawy filoz. i historja pedagogiki. .	4	Pedagogika systematyczna.	2	Praktyczna pedagogika społeczna . . .	2
	Anatomja i fizjologja. . .	1	Psychologja .	2	Psychologja .	2	Ćwicz. psych. lub pedag. .	2
	Psychologja .	2	Ćwiczenia psychol. lub sem. hist. ped. . .	2	Ćwiczenia psychologicz. lub sem. ped. syst.	2	Organizacja i ustawodawstwo szkolne	1
	Ćwicz. psychologiczne lub seminarjum hist. pedag.*)	2					Higjena szkolna.	2
	Poglądowa nauka pedagogiczna. . . .	2					Konfer. ped. .	1
	b. Kształcenie zawodowo-praktyczne.							
	Propedeutyka religjoznawstwa	2	Wstęp do dydaktyki przedmiotów w szkole powsz.		Wstęp do dydakt. przedm. w szkole pow.		Lekcje próbne	3
	Etnografja . .	1	religja . . .	1	religja . . .	2	Konferencje .	1
	Krajoznawstwo	2	jęz. niemiecki	1	jęz. niemiecki	2	Roboty ręczne*)	1(2)
			rachunki i geom. . . .	1	muzyka i rysunek*). . .			
			Historja i nauka o państwie. . . .	2	ćwiczenia cielesne*) . . .			
			biologja lub fiz. i chemja.		Lekcje próbne	3		
			Hospitacje. .	2	Konferencje .	1		
	c. Zajęcia techniczno-artystyczne.							
	Rysunek tablicowy. . . .	1	Rysunki. . .	1	Rysunki. . .	2	Muzyka . . .	5(4)
	Muzyka **) . .	5(4)	Ćwiczenia w mówieniu. .	1	Muzyka . . .	5	Ćwiczenia cielesne. . . .	3
	Ćwiczenia cielesne. . . .	3	Muzyka . . .	5(2)	Ćwiczenia cielesne. . . .	3	Roboty ręczne lub kobiece .	1 2
	Roboty ręczne lub kobiece. .	1 2	Ćwiczenia cielesne. . . .	3				
			Roboty ręczne lub kobiece .	1 2				

*) Młodzież obiera jedne lub drugie ćwiczenia.
**) Liczby podane w nawiasie dotyczą studentek.

TABELA VIII.

Program studjów w Akademji Pedagogicznej we Frankfurcie n/M.

Sem.	I	godzin	II	godzin	III	godzin	IV	godzin
	a) Studja teoretyczno-wychowawcze.							
	Podstawy filozoficzne ped.	2	Podstawy filoz. pedagogiki	2	Psychologja . Pedagogika społ.. . . .	2 3	Higjena szkolna.	1
	Anatomja i fizjologja . .	1	Anatomja i fizjologja . .	1	Ćwicz. psych. lub pedag. .	1 1	Ustawodawstwo szkolne i ćwiczenia .	1 1
	Psychologja .	2						
	Historja wychowania . .	2	Psychologja .	2			Pedagogika społeczna . .	1
	Ćwiczenia psychol. lub sem.	1	Historja wychowania . .	2			Ćwiczenia . .	1
	hist.-ped. . .	2	Ćwicz. psych. lub sem. hist.-ped.	1 2				
	Wstęp do ped. socjalnej . .	1	Technika mówienia . . .	1				
	Technika mówienia . . .	1						
	Podstawy teoretyczne nauki religji . .	2	Wstęp do dydaktyki przedmiotów szkoły powsz.:		Wstęp do dydaktyki przedmiotów szkoły powsz.:			
	Krajoznawstwo	1	Religja. . .	2	Religja. . .	2		
	Flora i fauna krajowa. . .	1	Jęz. niemiec.	1	Jęz. niemiec.	2		
	Etnografja . .	1	Nauka koncentracyjna .	1	Rysunki . . Muzyka. . .	1 1		
	Nauka o państwie. . . .	2	Historja i nauka obywat. .	2	Gimnastyka .	1		
			Geografja. .	1				
			Rachunki i geometrja. .	2				
			Przyrodozn.	2				
	b) Zajęcia techniczno-artystyczne.							
	Rys. tablicowy	1	Rysunki. . .	1	Muzyka . . .	5(4)	Muzyka . . .	5(4)
	Muzyka*) . .	5(4)	Muzyka . . .	5(4)	Ćwiczenia cielesne. . . .	3	Ćwiczenia cielesne. . . .	3
	Ćwicz. cielesne	3	Ćwicz. cielesne	3				
	Roboty ręczne lub kobiece .	1 2	Roboty ręczne lub kobiece .	1 2			Roboty ręczne lub kobiece .	1 2
	c) Kształcenie zawodowo-praktyczne.							
	Wstępne ćwiczenia praktyczno-zawodowe. . . .	3	Hospitacje. .		Lekcje próbne Hospitacje i konferencje .	8	Hospitacje, lekcje próbne i konferencje	8
		31		30		30		22

*) Liczby w nawiasach dotyczą studentek.

TABELA IX.

Plan pracy w Akademji Pedagogicznej w Bytomiu

(Semestr letni 1930/31).

(Wykłady z wyboru * — publiczne **).

I. Teorja wychowania i orjentacja filozoficzno-społeczna.

Główne problemy pedagogiki **	1 godz.
Historja wychowania w okresie Pestalozziego	2 „
wraz z ćwiczeniami w grupach	1 „
Psychologja dziecięctwa	2 „
wraz z ćwiczeniami	1 „
Psychologja praktyczna *	1 „
Medytacje Kartezjusza **	1 „
Psychologja kobiet *	1 „
Pedagogika Chrystusa w Ewangeljach *	1 „
Wybitne postacie w dziejach katolicyzmu społecznego i politycznego	1 „
Problemy gospodarcze na Górnym Śląsku	2 „
Ludoznawstwo na Górnym Śląsku wraz z ćwiczeniami *	w/g umowy

II. Kształcenie zawodowo - praktyczne.

Struktura szkoły elementarnej i metoda pracy (na podstawie typowych lekcyj próbnych)	3 godz.
Metodyka religji w 4 wyższych klasach szkoły lud.	2 „
Piśmiennictwo i język niemiecki (wybrane zagadnienia z uwzględnieniem potrzeb szkoły lud.)	2 „
Dydaktyka rachunków i geometrji (wraz z praktyką)	2 „
Dydaktyka historji	2 „
Metodyka krajoznawstwa i geografji	2 „
Praktyczne ćwiczenia z przyrodoznawstwa	2 „

III. Dalsze kształcenie naukowe w obranym przedmiocie:

Poezja niemiecka w ostatnich 10-leciach *	2 „
Matematyka elementarna: Algebra *	1 „
Ćwiczenia mikroskopowe	2 „
Życie ptactwa krajowego **	1 „
Wycieczki biologiczne	w/g umowy
Ćwiczenia chemiczne	2 godz.

IV. Kształcenie techniczno - artystyczne.

Ćwiczenia w mówieniu i wokalne	1 godz.
Śpiew i literatura muzyczna	1 „
Historja muzyki	1 „
Chór mieszany i męski	1 „
Collegium musicum *	2 „
Chór gregorjański **	1 „

Muzyka kameralna * i nauka muzyki instr. . . .	w/g umowy
Rysunek tablicowy	2 godz.
Struktura obrazu *	2 „
Roboty ręczne	1 „
Roboty kobiece	2 „
Gospodarstwo domowe	4 „
Ćwiczenia cielesne, gry i sporty	3 „

V. Wykłady i ćwiczenia w związku z potrzebami szkolnictwa polskiego.

Pedagogika religji w szkole mniejszościowej	2 godz.
Polski śpiew kościelny (ćwiczenia)	1 „
Dydaktyka nauczania w mniejsz. szkole polskiej . . .	2 „
Kurs języka polskiego dla początkujących	2 „
Kurs języka polskiego dla zaawansowanych	2 „
Słowotwórstwo polskie i fleksja	2 „
Seminarjum: Mickiewicz	2 „

i lotnym umyśle, zdolnych do samodzielności sądu, wewnętrznie skromnych i świadomych swej odpowiedzialności.

Dwuletnie studja w akademji pedagogicznej kończą się egzaminem, który ma wykazać, czy kandydat zdobył dostateczne przygotowanie teoretyczne i praktyczne do pracy nauczycielskiej w szkole powszechnej. Egzamin ten, naogół bardzo ścisły i stawiający duże stosunkowo wymagania, odbywa się na podstawie rozporządzenia Ministerstwa Oświaty z dnia 10 kwietnia 1928 r. Przy zgłaszaniu się do egzaminu z końcem IV-go semestru musi się kandydat wykazać zaświadczeniem sekretarjatu akademji pedagogicznej, że uczęszczał regularnie na wykłady i ćwiczenia, nadto zaświadczeniami docentów, że zdobył zadowalające wykształcenie praktyczne i techniczno - artystyczne. Egzamin w swej części pisemnej obejmuje *pracę domową* z teorji wychowania lub z jej nauk pomocniczych, albo też z dydaktyki. Wybór przedmiotu zależy od kandydata, temat pracy wyznacza docent - specjalista. Na opracowanie tematu otrzymuje kandydat termin 8-tygodniowy przed egzaminem ustnym. Na końcu swej pracy składa kandydat oświadczenie pisemne, że wykonał ją samodzielnie i posługiwał się tylko źródłami i pomocami, wymienionemi w spisie bibljograficznym. Nieoddanie pracy domowej w oznaczonym terminie lub też niezgodne z prawdą oświadczenie pociąga za sobą wynik ujemny egzaminu.

Egzamin w swej części ustnej obejmuje *teorję wychowania i nauki pomocnicze*, a mianowicie pedagogikę systematyczną

i psychologję, nadto historję wychowania i filozofję, lub też organizację szkolnictwa, pedagogikę społeczną i higjenę szkolną, zależnie od wyboru kandydata, wreszcie *metodykę przedmiotów nauki w szkole powszechnej*. Wspomniane zarządzenie ministerjalne podaje też zakres wymagań z wymienionych przedmiotów egzaminu. I tak:

Z pedagogiki systematycznej winien kandydat wykazać dostateczne zrozumienie procesu kształcenia i jego warunków, tudzież znajomość zasadniczych problematów teorji wychowania i nauczania, oraz umiejętność podawania przykładów traktowania tych zagadnień w praktyce.

Z historji wychowania wymagana jest znajomość głównych prądów pedagogicznych i ich przedstawicieli, zwłaszcza pedagogiki doby współczesnej, przyczem kandydat ma wykazać związek tych prądów z dziejami kultury. Zainteresowania kandydata pewnemi postaciami lub zagadnieniami winny być przy egzaminie uwzględnione.

Psychologja. Kandydat powinien mieć podstawowe wiadomości z psychologji ogólnej, powinien zdobyć umiejętność ujmowania problematów psychologji dziecięctwa i okresu dojrzewania, ze szczególnem uwzględnieniem ich znaczenia w wychowaniu i nauczaniu. Wymagana jest też sprawność obserwacyj zjawisk psychicznych, obserwacji introspekcyjnej i ekstrospekcyjnej, oraz umiejętność w opisywaniu przeżyć duchowych.

Filozofja. Kandydat winien wykazać, że się zajmował studjowaniem jakiegoś działu filozoficznego, lub też twórczością któregoś z filozofów, i że potrafi znaleźć związek, jaki zachodzi między filozofją a pedagogiką.

Organizacja szkolna. W tej dziedzinie wymagana jest znajomość ustroju szkolnictwa niemieckiego, ważniejszych praktycznie ustaw szkolnych i urządzeń administracyjnych.

Higjena szkolna. Wiadomości z higjeny osobistej i szkolnej winny być opanowane na podstawie poznania anatomji i fizjologji ciała. Wymagana jest też znajomość higjeny budynku szkolnego, higjeny pracy szkolnej, oraz ważniejszych problematów z zakresu higjeny społecznej i seksualnej.

Pedagogika społeczna. Zrozumienie form i treści życia tych sfer, w których kandydat działać będzie jako wychowawca młodzieży i ludu. Główny nacisk kładzie się na umiejętność w roz-

poznawaniu potrzeb ludu i w stosowaniu środków zaradczych w opiece nad młodzieżą.

Metodyka przedmiotów nauki szkolnej. Kandydat winien wykazać, że opanował dostatecznie materjał naukowy w szkole powszechnej, że znane mu są metody i formy nauczania, stosowane w danym przedmiocie, że potrafi w związku z daną treścią nauki uwzględnić środowisko społeczne i przyrodnicze.

Pomyślny wynik tego egzaminu uprawnia kandydata do objęcia stanowiska tymczasowego nauczyciela w szkole powszechnej. Ostateczne ustalenie w zawodzie nauczycielskim następuje dopiero po złożeniu drugiego egzaminu „praktycznego", który odbyć się może najwcześniej po dwu, a najpóźniej po czterech latach pracy w szkolnictwie. Egzamin ten odbywa się na terenie szkoły, w której nauczyciel pełni obowiązki, i składają się nań z zasady trzy lekcje z różnych przedmiotów oraz kolokwjum, podczas którego nauczyciel powinien w sposób naukowy uzasadnić swe poczynania wychowawcze i dydaktyczne. (Reskrypt ministerjalny z 25 czerwca 1928).

Personel nauczycielski w akademjach pedagogicznych, podobnie jak w instytutach pedagogicznych, posiadać musi *wysokie kwalifikacje naukowe i pedagogiczne.* Od nauczycieli tych zakładów wymaga się *ukończenia normalnych studjów uniwersyteckich i tytułu naukowego.* W okresie przejściowym mogą być zamianowani w akademji pedagogicznej nauczyciele bez pełnych studjów uniwersyteckich tylko w tym wypadku, jeśli wykazać się mogą *wybitniejszemi pracami o charakterze naukowym.* Nauczyciele tych zakładów mają tytuł profesora lub docenta i uposażenie takie, jak profesorowie zwyczajni, względnie nadzwyczajni innych wyższych uczelni. Oprócz tego są tu czynni asystenci i nauczyciele kontraktowi. Na czele akademji pedagogicznej stoi dyrektor, któremu przysługuje prawo zgłaszania wniosków w sprawie doboru personelu nauczycielskiego w formie przedstawiania „terna" w razie wakującej posady.

Nauczycieli mianuje minister, i *zakłady te podlegają bezpośrednio Ministerstwu Oświaty.* Wobec tego, że akademje pedagogiczne mają charakter szkół wyższych, *nie podlegają one nadzorowi wizytatorów,* jak np. szkoły średnie lub seminarja nauczycielskie. Jeden z profesorów akademji pedagogicznej zauważył, że wogóle niemożliwa byłaby tu sytuacja, w którejby wizytator, nawet specjalista w danej dziedzinie nauki (gdyby podobna instytucja

istniała w Prusiech w stosunku do akademij pedagogicznych), udzielał rad czy wskazówek profesorowi czy docentowi fachowemu. Niespecjalista nie narażałby się oczywista na sytuacje, któreby mogły być dlań bądź co bądź niewyraźne i przykre. Ministerstwo Oświaty deleguje wprawdzie swych przedstawicieli do akademij pedagogicznych, celem załatwiania spraw administracyjno - organizacyjnych, ale obecność takiego delegata, wyższego urzędnika ministerjalnego, na wykładach czy ćwiczeniach zależy od poprzedniego porozumienia się z dotyczącym profesorem i od jego zgody.

Przedstawiliśmy w zarysie istniejące obecnie formy kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w różnych krajach Rzeszy Niemieckiej. Z przeglądu tego wynika, że najwyżej dotąd rozwinięte instytuty kształcenia nauczycieli mają Saksonja, Turyngja, Hamburg, Brunświk i Hesja. Dzięki organicznemu zespoleniu instytutów pedagogicznych z uniwersytetem, względnie z politechniką, studenci pedagogiki utrzymują kontakt z młodzieżą o różnych zainteresowaniach naukowych i zawodowych, co im umożliwia zdobycie szerszego horyzontu myśli i szerszego poglądu na życie i stosunki społeczne.

Przyszły nauczyciel przygotowuje się tu do zawodu w warunkach, w których ma możność czerpania wiedzy u źródeł i zdobywania ścisłych i umiejętnych metod pracy. Tu może zdobyć podstawy umiejętnej pracy nietylko na terenie swej szkoły, ale i na terenie szerszym środowiska społecznego, jako popularyzator wiedzy w obranej dziedzinie. W ten sposób budować może w przyszłości trwały pomost między światem nauki i pracownikami umysłowymi a szerszemi warstwami pracowników fizycznych. Na tej drodze dokonać się może proces zespolenia kulturalnego całego społeczeństwa, tudzież proces tworzenia jedności duchowej narodu. Mając zrozumienie dla wartości kulturalnych i okazując żywe zainteresowanie się niemi, stają się szerokie warstwy ludności coraz częściej konsumentami tych wartości, i w ten sposób praca twórcza naukowa, artystyczna i t. p. znajduje podatny grunt i silne oparcie w masach narodu.

Tak więc nową organizacja studjów nauczycielskich w wymienionych krajach Rzeszy odpowiada dążeniom i duchowi obecnej ery kulturalnej; natomiast rozwiązanie tego problematu w Prusiech nasuwa pewne wątpliwości i zastrzeżenia. Wprawdzie stworzenie dwuletnich akademij pedagogicznych o charakterze

uczelni wyższych stanowi duży krok naprzód i zmianę zasadniczą w porównaniu z dawniejszym systemem seminaryjnym kształcenia nauczycieli, nasuwa się tu atoli zagadnienie, czy te nowe instytucje w swej obecnej organizacji zdołają sobie wywalczyć poziom uniwersytecki i istotny charakter uczelni wyższej. Brak łączności z uniwersytetem, za krótki stosunkowo okres studjów, wreszcie charakter wyznaniowy tych instytucyj — wydają się być poważną przeszkodą w realizowaniu tego celu, jaki wytknęli pruskiej akademji pedagogicznej jej twórcy. Argumenty przytoczone we wspomnianej publikacji Beckera nie są dość przekonywające. Dotychczasowe bowiem doświadczenia, poczynione na gruncie niemieckim, np. w Jenie, Lipsku, Dreźnie i t. d., wykazują nader dodatnie wyniki. Instytuty pedagogiczne o kursie trzechletnim, rozwijające swą działalność na terenie uniwersytetów i związane z niemi organicznie, spełniają swe zadanie, kształcąc nowe pokolenie nauczycieli. Instytuty te posiadają znakomite warunki, by przygotować nauczyciela do jego najbardziej istotnej roli, a mianowicie do budowania jedności duchowo-kulturalnej swego własnego narodu i całej ludzkości [25]).

---

[25]) Die Hochschulbildung der Lehrer in Sachsen. Pläne und erste Erfahrungen. Leipzig 1923 (Lehrerbildungs-Ausschuss des Sächsischen Lehrervereins in Dresden).

R. Seyfert u. J. Richter. Gesetzliche Grundlagen und Studienordnung der akademischen Lehrerbildung im Freistaat Sachsen. Leipzig 1925.

Alfred Eckardt. Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in ausserdeutschen Staaten. Weimar 1927.

C. H. Becker. Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Leipzig 1930.

Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preussen. Denkschrift des Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin 1925.

R. Weidel. Die neue Lehrerbildung in Preussen. Erfurt 1928.

Dr. K. Zierold u. P. Rothkugel. Die Pädagogischen Akademien. Amtliche Bestimmungen. Berlin 1930.

Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Herausgegeben von U. Peters und G. Raederscheidt. Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie. Hrg. v. Lehrkörper der Päd. Akademie Kiel. Frankfurt a. M. 1929.

Mitteilungen der Pädagogischen Akademien in Preussen. Hrg. von. den Päd. Akademien zu Bonn, Elbing und Kiel. Berlin 1926—28.

6. *Akademje pedagogiczne w Czechosłowacji.*

Podobnie jak w innych krajach, tak i w Republice Czechosłowackiej problemat reformy kształcenia nauczycieli staje się aktualny po wojnie światowej, od chwili założenia tego państwa. Bogata tradycja pedagogiczna, ożywiona duchem Komeńskiego, pobudza do kontynuowania myśli wielkiego pedagoga czeskiego i przyczynia się do wzmożenia pracy twórczej w dziedzinie teorji i praktyki wychowawczej. Ośrodkiem tej pracy twórczej na terenie Republiki Czechosłowackiej jest *Instytut Pedagogiczny im. J. A. Komeńskiego* w Pradze, który swą działalność poczyna rozwijać tuż po odzyskaniu niepodległości politycznej, od początku r. 1919. Organizacją tej instytucji naukowej, upaństwowionej w r. 1922, zajęli się dwaj wybitni pedagogowie czescy Fr. Drtina i Ot. Kádner. Instytut Komeńskiego organizuje badania naukowe w dziedzinie nauk pedagogicznych, tworzy wspaniałą bibljotekę pedagogiczną, muzeum szkolne, wystawy i t. p., nadto rozważa projekty ustaw szkolnych i wydaje o nich opinje.

W łonie Instytutu Komeńskiego zajęto się też pod przewodnictwem prof. Kádnera projektem reformy studjów nauczycielskich w Republice Czechosłowackiej, nawiązując do postulatów nauczycielstwa w tej sprawie. Zjazd nauczycielstwa czeskiego w Pradze w lipcu 1920 r. domagał się ogólnego wykształcenia dla nauczycieli w szkole średniej, zawodowego zaś w *fakultetach pedagogicznych*, zorganizowanych w uniwersytetach, gdzie studja kandydatów na nauczycieli szkół ludowych trwać winny dwa lata, a na nauczycieli szkół wydziałowych *(škol městanských)* cztery lata. Według projektu prof. Kádnera z r. 1921 przyszli nauczyciele szkół powszechnych powinni otrzymać *wykształcenie ogólne w szkole średniej*, dla ich zaś przygotowania zawodowego tworzyć należy odpowiednią ilość *szkół wyższych*, różnych od uniwersytetu, ale o poziomie prawie równym. Projekt ten nie uzyskał jednak aprobaty czynników rządowych, które wystąpiły z planem o wiele skromniejszym, a mianowicie z projektem

---

Pädagogische Akademie Frankfurt a. M. Verzeichnis der Vorlesungen und Übungen. 1929.

Pädagogische Akademie Beuthen O. S. Vorlesungs-Verzeichnis.—Arbeitsplan. 1930/31.

Neue Pädagogische Studien. Monatsschrift für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Hrg. v. Prof. R. Seyfert. Dresden.

utworzenia „sekcji pedagogicznej" w ostatniej klasie szkoły średniej, obok innych sekcyj, w której rozpocząć się miało przygotowanie zawodowe, a dokończenie tego przygotowania nastąpić miało w „akademji pedagogicznej" o kursie jednorocznym. Projekt ten spotkał się z krytyką sfer zainteresowanych i nie doczekał się realizacji. Ministerstwo Oświaty powołało *komisję reformy szkolnictwa średniego* i jej też powierzyło opracowanie projektu nowej organizacji kształcenia nauczycieli. Rozwiązanie problematu, proponowane przez tę komisję, jest w pewnej mierze kompromisem między wspomnianemi tu projektami.

Przyszli nauczyciele odbywać będą — według projektu komisji — swe studja zawodowe po skończeniu szkoły średniej w akademjach pedagogicznych, które poziomem swym odpowiadać mają uniwersytetom. Okresu tych studjów komisja nie ustaliła. Z powodu stosunków politycznych w Republice Czechosłowackiej i wobec silnej kontrakcji ze strony czynników, którym zależy na utrzymaniu seminarjów, zwłaszcza prywatnych, sprawa reformy kształcenia nauczycieli nie została dotąd zdecydowana i unormowana na drodze ustawodawczej, to też dotąd istnieją tam seminarja nauczycielskie dawnego typu austrjackiego o kursie 4-letnim. Projekty spoczywają w Ministerstwie Oświaty, i wobec tego nauczycielstwo samorzutnie tworzy przy współudziale profesorów uniwersytetu i teoretyków pedagogiki wyższe instytuty kształcenia nauczycieli o charakterze prywatnym. Już w r. 1921 założono w Pradze, a w rok później w Bernie „Szkołę wyższych studjów pedagogicznych" *(Skola wysokych studii pedagogickych)*, na czele której stoi w Pradze prof. Kádner. Są to uczelnie o charakterze szkół wyższych, w których odbywa się dalsze kształcenie nauczycieli, ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb nauczycieli szkół wydziałowych *(škol měšťanských)*, dla których instytucja ta organizuje specjalne kursy wyższe *(vysokoškolské kursy)*.

W ostatnich latach zorganizowano dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych trzy akademje pedagogiczne o kursie rocznym, a mianowicie w Pradze, Bernie i Bratysławie. Statut organizacyjny i program studjów tych zakładów opiera się na projekcie komisji reformy szkolnictwa z r. 1925. Ważniejsze postanowienia tego statutu przedstawiają się następująco:

1. Ministerstwo Szkolnictwa i Kultury Narodowej tworzy

akademje pedagogiczne, biorąc pod uwagę jako ich siedzibę przedewszystkiem miasta uniwersyteckie.

2. Akademje pedagogiczne mają na celu kształcenie zawodowe, teoretyczne i praktyczne kandydatów nauczycielskich, następnie dalsze kształcenie nauczycielstwa oraz badania w dziedzinie wychowania i nauczania, z uwzględnieniem potrzeb szkolnictwa powszechnego i wydziałowego.

3. W program nauki wchodzą przedmioty teoretyczne: filozofja, biologja, psychologja, pedagogika i nauki pomocnicze, następnie: metodyka szczegółowa, zręczność, wychowanie fizyczne, muzyka i śpiew, studjum języka ojczystego i języków obcych.

4. Celem przygotowania praktycznego istnieją przy akademjach pedagogicznych szkoły ćwiczeń, jako zakłady państwowe, i to zarówno szkoły powszechne, jak i wydziałowe.

5. Studja kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych trwają dwa semestry (według I alternatywy), cztery semestry (II-ga alternatywa).

6. Celem przygotowania dydaktycznego kandydatów na nauczycieli szkół wydziałowych tworzy się osobne oddziały, połączone z akademją pedagogiczną w mieście uniwersyteckiem. Studja te, teoretyczne i praktyczne, trwają dwa semestry.

7. Słuchaczem zwyczajnym akademji pedagogicznej może zostać osoba, która: a) ukończyła 18 r. życia; b) posiada świadectwo dojrzałości szkoły średniej; c) wykaże na podstawie zaświadczeń lub też na egzaminie, że posiada odpowiednią sprawność w rysunku, śpiewie i grze na skrzypcach lub na fortepianie; d) wreszcie przedstawi świadectwo lekarskie, stwierdzające uzdolnienie fizyczne i duchowe do zawodu nauczycielskiego.

8. Słuchacze zwyczajni otrzymują w czasie swych studjów stypendja z funduszów państwowych.

9. Ustalenie w zawodzie nauczycielskim zależy od złożenia egzaminu kwalifikacyjnego, obejmującego część teoretyczną i praktyczną. Egzamin ten składa nauczyciel po upływie 10, względnie 20 miesięcy zadowalającej pracy w szkole publicznej, lub posiadającej prawa szkół publicznych, powszechnych lub wydziałowych. Ustalenie w szkole wydziałowej następuje na podstawie egzaminu do szkół wydziałowych, który odbywa się przed specjalną komisją. Warunkiem dopuszczenia do tego egzaminu jest zadowalająca służba w szkolnictwie publicznem, co najmniej trzechletnia (30 miesięcy).

Jak widzimy z tego projektu statutu organizacyjnego, proponowane jest zasadniczo studjum dwuletnie, chociaż przewidziana jest i alternatywa jednorocznego studjum. W akademjach pedagogicznych profesorem zostać może tylko *zawodowy pedagog z wykształceniem uniwersyteckiem*, który może się wykazać naukową pracą literacką. Obok dwu stałych profesorów w każdej akademji zajęci być mają docenci, lektorzy i asystenci. Nauczycielami w szkole ćwiczeń mogą być wybitni praktycy, którzy ukończyli studja specjalne (wydziałowe) w akademji w Pradze lub też w szkole wyższych nauk pedagogicznych w Pradze, czy w Bernie i wykazali literacko-naukową działalność pedagogiczną.

Istniejące obecnie — jak już wspomniałem — akademje pedagogiczne, narazie o kursie rocznym, w Pradze, Bernie i Bratysławie, posiadają grono nauczycielskie, złożone z profesorów uniwersytetów, szkół średnich i nauczycieli szkół ćwiczeń. Na czele stoi, jako kierownik pedagogiczny, profesor uniwersytetu.

Program studjów w akademji pedagogicznej obejmuje z zasady pięć działów: a) nauki filozoficzne, b) psychologiczne, c) pedagogiczne, d) praktykę szkolną, e) nauki pomocnicze i techniczno-artystyczne. Dla przykładu podajemy plan studjów w akademji berneńskiej na rok szkolny 1929 — 30. (Tabela X).

Jak wykazuje plan studjów i rozkład zajęć, podany na str. 94, liczba godzin wynosi w I semestrze 40 (dla uczenic aż 44 godz. tygodniowo). Wciśnięcie w studjum jednoroczne takiej ilości przedmiotów i takiego nawału pracy budzi poważne wątpliwości co do wyników przygotowania do zawodu i wogóle co do celowości tak zorganizowanego studjum. Akademje pedagogiczne w tej formie można uznać zaledwie jako skromny początek w dążeniu do reformy kształcenia nauczycieli; niema mowy o tem, by studjum jednoroczne mogło nawet w przybliżeniu odpowiadać poziomowi naukowemu szkoły wyższej. Niezawodnie w najbliższej przyszłości, po usunięciu przeszkód, Republika Czechosłowacka zdobędzie się na gruntowną reformę studjów nauczycielskich w duchu postulatów nauczycielstwa i w duchu Drtiny, Kádnera, Hendricha i innych wybitnych przedstawicieli współczesnej pedagogiki czeskiej [26]).

[26]) *Rocenka Pedagogická a Skolská.* Wyd. Instytutu Pedagogicznego im. J. A. Komeńskiego, Dziedzictwa Komeńskiego, Związku Czechosłowackich Profesorów i przy pomocy Ministerstwa Szkolnictwa i Kultury Narodowej. Praga 1925.

TABELA X.

Program studjow w Akademji Pedagogicznej w Bernie.

PRZEDMIOT	Sem. I	Sem. II	Razem godzin
	godziny		
A. Filozofja			
Wstęp do filozofji	1	1	2
Etyka	1	1	2
Estetyka	1	—	1
Podstawy sztuki muzycznej	1	—	1
Wstęp do socjologji	1	1	2
			8
B. Psychologja			
Psychologja ogólna i eksperymentalna	—	2	2
Psychologja dziecięctwa	1	1	2
Psychologja anormalnych	1	—	1
Psychologja nauczania	1	—	1
Seminarjum psychologiczne	1	1	2
			8
C. Pedagogika			
Teorja wychowania i nauczania	2	2	4
Źródła teoryj pedagogicznych	1	1	2
Nowoczesne kierunki dydaktyczne	1	1	2
Seminarjum pedagogiczne	1	1	2
			10
D. Praktyka szkolna			
Metodyka nauki obywatelskiej	—	1	1
„ języka wykładowego	1	2	3
„ rachunków i geometrji	1	2	3
„ klasy elementarnej	1	1	2
„ krajoznawstwa	—	1	1
„ przyrody, fizyki i geografji	3	1	4
Hospitacje i lekcje próbne	7	6	13
			27
E. Dział pomocniczy			
Biologja dziecięca	2	—	2
Higjena szkolna	1	—	1
Wychowanie fizyczne	2	2	4
Ustawodawstwo szkolne	1	1	2
Gospodarstwo rolne	—	1	1
Język czeski	1	—	1
Język niemiecki	2	2	4
Skrzypce, śpiew	3	3	6
Pismo, rysunek	—	3	3
Roboty ręczne	1	1	2
Roboty kobiece i gospod. domowe	3	3	6
Nauka o państwie i gosp. narod.	—	2	2
	40(43)	41(44)	34

Z innych krajów słowiańskich, obok Czechosłowacji, wspomnieć jeszcze należy o Jugosławji, gdzie istnieją *wyższe szkoły pedagogiczne o charakterze uniwersyteckim*, ale nie dla przygotowania kandydatów nauczycielskich, tylko mające na celu *dalsze kształcenie nauczycieli czynnych*, przeznaczonych na wybitniejsze stanowiska w szkolnictwie i w administracji szkolnej. Od roku 1919 istnieje w Zagrzebiu, a od roku 1924 w Belgradzie „Wyższa Szkoła Pedagogiczna" *(Visa pedagoška škola)*, której organizacja opiera się na ustawie z 30 sierpnia 1920 r. W instytutach tych kształcą się nauczyciele szkół wydziałowych, seminarjów i kandydaci na inspektorów szkolnych. Kształcenie nauczycieli szkół wydziałowych trwa tu *dwa lata*, nauczycieli seminaryjnych i inspektorów szkolnych ogółem *cztery lata*. Studja kończą się egzaminem dyplomowym.

Wyższe szkoły pedagogiczne w Zagrzebiu i Belgradzie posiadają autonomję na wzór organizacji uniwersyteckiej; na czele zakładu stoi rektor, grono nauczycielskie składa się z profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych, honorowych i docentów, mających uprawnienia profesorów uniwersytetu, względnie szkół średnich. Kandydatów przyjmuje rektor na podstawie corocznie ogłaszanego konkursu z pośród nauczycieli szkół powszechnych, którzy mają co najmniej trzechletnią zadowalającą praktykę i wykażą na egzaminie konkursowym dostateczne przygotowanie do studjów wyższych. Przyjęci kandydaci otrzymują w ciągu swych studjów pobory nauczycielskie. Okres ten, dwu- względnie czteroletni, zalicza się do emerytury i do ewentualnie przypadających awansów. Corocznie przyjmuje każdy zakład 100 kandydatów na I-szy rok studjów. Z wyższą szkołą pedagogiczną w Zagrzebiu połączona jest szkoła wydziałowa, jako szkoła ćwiczeń i instytut psychologji pedagogicznej [27]).

Bibljoteka
HENRYKA ROWIDA

Věstnik Pedagogický. Rocznik VIII, 1930. i Rocznik IX, 1931 *(Státní pedagogická akademie v Bratislavě)*.

Škola Vysokých Studií Pedagogických v Praze, pod red. D-r a O. Kádnera. Praga 1927. v. Brne.

Dr. Jan Magiera. Czeskie projekty reformy kształcenia nauczycielskiego. (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 10, r. 1926).

[27]) Dr. S. Bosanac (rektor w Zagrzebiu). Das höhere Pädagogium, (Visa pedagoška škola) im. Königreiche SHS. *(Schulreform*, Nr. 1, r. 1927).

ROZDZIAŁ IV.

Reforma studjów nauczycielskich w Polsce.

Przedmiotem naszych rozważań dotychczasowych były różne systemy studjów nauczycielskich, istniejące zagranicą, tudzież środki i sposoby, stosowane tam w realizowaniu idei uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Zkolei zajmiemy się problematem reformy studjów nauczycielskich w Polsce. Rozwiązanie tego problematu zależy—jak zresztą i w innych krajach — od stosunków społeczno-gospodarczych, politycznych i kulturalnych w naszem państwie.

Kraj o charakterze przeważnie rolniczym, o słabo dotąd rozwiniętym przemyśle, walczący z ogromnemi trudnościami natury gospodarczej, może tylko przy wielkim wysiłku całego społeczeństwa podołać obecnym zadaniom w dziedzinie oświatowo-kulturalnej, zwłaszcza, że obok wciąż nowo wyłaniających się zadań trzeba było stale usuwać zaniedbania na polu oświaty i szkolnictwa, jakie pozostały w puściźnie po rządach zaborczych. Państwo i samorządy stoją dotąd w obliczu tak trudnych zadań, wymagających miljardowych środków finansowych, jak pokrycie kraju siecią budynków szkolnych i mieszkań nauczycielskich, jak wybudowanie budynków i gmachów dla szkół powszechnych, zawodowych, średnich, instytutów nauczycielskich i t. d., jak znaczne pomnożenie etatów nauczycielskich, zwłaszcza w szkolnictwie powszechnem, jak zorganizowanie i rozbudowanie szkolnictwa zawodowego i t. p. Zadania te, jakkolwiek na pierwszy rzut oka zdają się przerastać siły gospodarcze naszego społeczeństwa, spełnione być muszą, środki finansowe na ten cel znaleźć się powinny, gdyż w przeciwnym wypadku grozi nam jedna z najdotkliwszych klęsk kulturalnych — zalew analfabetyzmu, z którym Rzeczpospolita tak zwycięską podjęła walkę

niemal od pierwszych chwil swego niepodległego bytu politycznego.

Ustrój republikański i demokratyczny państwa może się utrzymać i pogłębić tylko przy współudziale obywateli oświeconych, posiadających prawdziwą kulturę polityczną, zdolnych i karnych w wykonywaniu obowiązków, jakie państwo nakłada na każdego, posiadających głębokie umiłowanie wolności, zharmonizowanej z karnością społeczną, tudzież poczucie prawa, umiejących bronić swych praw, zagwarantowanych konstytucją, przygotowanych jak najlepiej do pracy zawodowej, do pracy produktywnej i twórczej w różnych dziedzinach życia społeczno-państwowego. Zadanie to spełnić ma szkoła polska wszelkich stopni i rodzajów, i dlatego konstytucja nasza, podobnie jak ustawy zasadnicze innych państw, zawiera też postanowienia, dotyczące edukacji narodowej.

Dotychczas obowiązująca w Rzpltej Polskiej konstytucja z 17 marca 1921 roku poświęca sprawie wychowania i szkolnictwa sześć artykułów, a mianowicie artykuł 94, 103, tudzież od 117 do 120 włącznie. Artykuły te postanawiają:

1. Obywatele mają obowiązek wychowywania swoich dzieci na prawych obywateli Ojczyzny i zapewnienia im co najmniej początkowego wykształcenia.

Obowiązek ten określi bliżej ustawa. (Art. 94).

2. Dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym — mają prawo do opieki i pomocy państwa w zakresie oznaczonym ustawą.

Osobne ustawy normują opiekę macierzyństwa.

Praca zarobkowa dzieci niżej lat 15-tu, praca nocna kobiet i robotników młodocianych w gałęziach przemysłu, szkodliwych dla ich zdrowia, jest zakazana.

Stałe zatrudnienie pracą zarobkową dzieci i młodzieży w wieku szkolnym jest zakazane. (Art. 103).

3. Badania naukowe i ogłaszanie ich wyników są wolne. Każdy obywatel ma prawo nauczać, założyć szkołę lub zakład wychowawczy i kierować niemi, skoro uczyni zadość warunkom w ustawie przepisanym, w zakresie kwalifikacji, bezpieczeństwa powierzonych mu dzieci i lojalnego stosunku do państwa.

Wszystkie szkoły i zakłady wychowawcze, zarówno publiczne jak i prywatne, podlegają nadzorowi władz państwowych w zakresie przez ustawy zakreślonym. (Art. 117).

4. W zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkowa dla wszystkich obywateli państwa. Czas, zakres i sposób pobierania tej nauki określi ustawa. (Art. 118).

5. Nauka w szkołach państwowych i samorządowych jest bezpłatna. Państwo zapewni uczniom wyjątkowo zdolnym a niezamożnym stypendja na utrzymanie w zakładach średnich i wyższych. (Art. 119).

6. W każdym zakładzie naukowym, którego program obejmuje kształcenie młodzieży poniżej lat 18, utrzymywanym w całości lub w części przez państwo lub ciała samorządowe, jest nauka religji dla wszystkich uczniów obowiązkową. Kierownictwo i nadzór nauki religji w szkołach należy do właściwego związku religijnego, z zastrzeżeniem naczelnego prawa nadzoru dla państwowych władz szkolnych. (Art. 120).

Przytoczone tu artykuły konstytucji stanowią podstawę obecnego ustroju szkolnictwa w Rzpltej Polskiej. Zgodnie z ich postanowieniami opracowano później ustawy szkolne i rozporządzenia. Podstawą naszego systemu edukacji jest *siedmioletnia szkoła powszechna,* bezpłatna i obowiązkowa dla dzieci wszystkich obywateli państwa. Na niej opierają się szkoły uzupełniające i dokształcające, różnego rodzaju i typu szkoły średnie zawodowe i średnie ogólnokształcące, na których znów opiera się szkolnictwo wyższe, uniwersyteckie. Zagadnienie ustroju szkolnictwa nie zostało dotąd ostatecznie unormowane na drodze ustawowej; wciąż jeszcze jesteśmy w fazie projektów, prób i doświadczeń.

W sferach pedagogicznych i czynników zainteresowanych zagadnieniami szkolnemi toczy się dotąd dyskusja na temat ustroju szkolnictwa w Polsce, stosunku między poszczególnemi stopniami i rodzajami szkół, zwłaszcza dotyczy to stosunku szkoły powszechnej i średniej. Dyskusja ta i podjęte próby, tudzież zarządzenia władz szkolnych ześrodkowują się około *koncepcji szkoły jednolitej.* Nasuwa się tu potrzeba dokładniejszej analizy i rozpatrzenia tej koncepcji, ponieważ — jak zobaczymy później — łączy się z nią ściśle sprawa reformy kształcenia nauczycieli w Polsce.

W ujmowaniu koncepcji szkoły jednolitej zachodzą dotąd znaczne różnice i nieporozumienia. Trzeba więc pojęcie jednolitości szkoły określić dokładniej. Na treść tej koncepcji składają się różne czynniki, jak demokratyzacja szkoły, jej charakter powszechności, organiczny związek między poszczególnemi stopniami i rodzajami szkół, bezpłatność nauczania, umiejętne zróżnicowanie programu nauki, naturalna selekcja, uwzględniająca zamiłowania, zainteresowania i uzdolnienia młodzieży.

W wielu krajach istniała i dotąd jeszcze istnieje przepaść między szkołą elementarną, „ludową", a szkołą średnią (gimna-

zjum). Szkoły średnie ogólnokształcące we Francji, Szwajcarji, w Niemczech, Anglji i innych krajach były wprost niedostępne dla dzieci biednych z powodu wysokich stosunkowo opłat za naukę. Pomimo wybitnych nieraz uzdolnień i zamiłowań do studjów teoretycznych, młodzież, pochodząca ze sfer ekonomicznie słabych, musiała zrezygnować z dalszego kształcenia, podwoje szkoły średniej i wyższej były dla niej zamknięte. W tych krajach też, zwłaszcza we Francji i Niemczech, zrodziła się po wojnie światowej idea szkoły jednolitej *(École unique — Einheitsschule)*. Zwolennicy tej idei w krajach zachodnich domagają się przedewszystkiem *bezpłatności nauczania* także na stopniu średnim, podobnie jak to jest w szkole elementarnej, w szkole ludowej.

Zwolennicy jednolitości wysuwają też postulat zabezpieczenia ustawowej pomocy materjalnej młodzieży wybitnie uzdolnionej, lecz niezamożnej, by jej umożliwić studja w szkole średniej i wyższej. Wprowadzenie w życie tej pomocy ma na celu uniezależnienie dostępu do odpowiedniego stopnia i rodzaju szkoły od stosunków majątkowych i socjalnych. Jedynym czynnikiem decydującym winno tu być uzdolnienie, poziom i rodzaj inteligencji jednostki, a nie stan majątkowy rodziców i pochodzenie dziecka. Chodziło o to, by wobec braku sił intelektualnych i kierowniczych, wyniszczonych podczas wojny światowej, zapewnić sobie dopływ świeżych sił, zwłaszcza do t. zw. zawodów wyższych.

Koncepcja szkoły jednolitej ujawnia się też w związku z dążeniem do *przedłużenia okresu nauki obowiązkowej*, jak to widzieliśmy w Anglji i Stanach Zjednoczonych.

W naszych warunkach sprawa ta przedstawia się nieco odmiennie. Zasada bezpłatności np. nie wchodzi tu w grę, ponieważ w myśl art. 119 konstytucji nauczanie w szkołach państwowych i samorządowych jest w zasadzie bezpłatne. U nas zagadnienie szkoły jednolitej dotyczy: a) liczby lat *wspólnego wychowania* wszystkich normalnie rozwiniętych dzieci na stopniu elementarnym; b) wieku, w którym dziecko skierować należy na drogę specjalizacji, kształcenia zawodowego, względnie ogólnego na poziomie średnim; c) wzajemnego stosunku poszczególnych stopni i rodzajów szkół, zwłaszcza szkoły powszechnej i średniej ogólnokształcącej.

Nieporozumienie w ujmowaniu koncepcji szkoły jednolitej polega na tem, że niektóre sfery oświadczają się jako zwolennicy

siedmioletniej szkoły powszechnej, a równocześnie chcą oprzeć wykształcenie średnie na pierwszych czterech latach tej szkoły, by utrzymać dotychczasową organizację szkoły średniej ogólnokształcącej, jako *ośmioletnie gimnazjum*. W tem pojmowaniu tkwi i fałszywy pogląd na *zasadę powszechności*, i niezrozumienie koncepcji szkoły jednolitej. W pojęciu bowiem *„szkoła powszechna"* tkwi warunek, że w niej wychowują się *wszystkie dzieci wspólnie* (z wyjątkiem anormalnych) w ciągu określonej liczby lat nauki. Z chwilą więc, kiedy pewna część dzieci, normalnie rozwiniętych, opuszcza wcześniej szkołę elementarną, już np. po czterech latach, zamiast po siedmiu, by przejść do szkoły stopnia średniego, szkoła elementarna 7-letnia przestaje być szkołą powszechną. W tym wypadku istnieje tylko 4-letnia szkoła powszechna. Faktyczni zwolennicy koncepcji szkoły jednolitej u nas zmierzają do tego, by wspólne wychowanie wszystkich normalnie rozwiniętych dzieci na stopniu elementarnym trwało *co najmniej lat siedm*, od 7 do 14 roku życia, a więc dążą do stworzenia obowiązkowej dla wszystkich dzieci *7-letniej i 7-klasowej szkoły powszechnej*, jako podstawy systemu edukacji narodowej.

W konsekwencji takiego ujęcia wynika, że przejście dziecka do szkoły drugiego stopnia — średniej zawodowej lub ogólnokształcącej — nastąpić może *dopiero w 14 roku życia*. W tym wieku dokonać należy odpowiedniej *selekcji* i skierować młodzież na właściwą drogę dalszego kształcenia i specjalizacji.

Dotąd selekcja odbywa się zbyt wcześnie, już w 10 — 11 roku życia, i w tem tkwi główna przyczyna dużego stosunkowo procentu „wykolejonych" wśród uczniów gimnazjum. Można przyjąć z dużem prawdopodobieństwem, co zresztą daje się stwierdzić statystycznie na podstawie katalogów, że w obecnem gimnazjum 8-klasowem z zapisanych do kl. I-ej dochodzi do IV-ej najwyżej 50 — 60%, a do VIII-ej zapewne nie więcej, jak 20 — 30%. Nasuwa się pytanie, co się dzieje z temi zastępami dzieci i młodzieży, którzy nie doszli do mety? Niezawodnie wielu z nich zmarnowało sporo lat niepotrzebnie, a co gorsza, wielu wśród nich znajdzie się wykolejeńców. Duży więc procent dzieci, zapisując się do kl. I-ej 8-letniego gimnazjum, obrało niewłaściwy kierunek dalszego kształcenia i zapewne skutki tej przedwczesnej decyzji odbiły się ujemnie w ich późniejszem życiu. Nasuwa się zatem potrzeba przesunięcia decyzji na okres póź-

niejszy, na 13 — 14 rok życia, na początek okresu dojrzewania kiedy kierunek zainteresowań, uzdolnień i rodzaj inteligencji ujawnia się wyraźniej, aniżeli w okresie wcześniejszym życia dziecka.

W tym okresie życia i rozwoju duchowego dziecka można będzie z dużem prawdopodobieństwem wyrobić sobie zdanie o rodzaju i poziomie inteligencji dziecka, czy odznacza się więcej inteligencją praktyczną, czy też teoretyczną, o jego zainteresowaniach i uzdolnieniach specjalnych. Od wyniku tych obserwacyj i badań zależyć będzie dalsze kształcenie, czy to w kierunku zawodowo-praktycznym, czy też teoretycznym. Rozumnie stosowana selekcja we właściwym czasie przyczyni się niezawodnie do ograniczenia ilości osobników, którzyby się znaleźć mogli na niewłaściwem dla siebie miejscu, przyczyni się do podniesienia poziomu ogólnego poszczególnych klas i w szkołach średnich zawodowych, i w gimnazjach.

W 14 roku życia opuszcza młodzież szkołę powszechną i wstępuje do szkoły średniej zawodowej lub ogólnokształcącej, gdzie *okres kształcenia obejmuje 4 do 5 lat*. W związku z tem nasuwa się konieczność zmiany organizacji dotychczasowego gimnazjum 8-letniego na 5-letnie, przyczem najważniejszem zadaniem jest utrzymanie możliwie wysokiego poziomu wychowawczego i naukowego tej szkoły. Zadanie to będzie ułatwione, jeśli szkoła powszechna będzie mogła zapewnić swym uczniom jak najlepsze warunki rozwoju fizycznego i duchowego.

Koncepcja szkoły jednolitej oznacza taką organizację wychowania publicznego, która umożliwia młodzieży przejście ze szkoły stopnia niższego do wyższego bez narażania się na stratę czasu. Wszystkie stopnie i rodzaje szkół są ze sobą organicznie związane tak, że szkoła stopnia wyższego opiera się na programie szkoły stopnia niższego. Na programie naukowym 7-letniej szkoły powszechnej, możliwie najwyższego stopnia organizacyjnego, opierają się tedy szkoły średnie zawodowe, oraz szkoły średnie ogólnokształcące (gimnazja), do których wstępuje młodzież, posiadająca odpowiednie warunki, uzdolnienia i kwalifikacje naukowe. Na programach szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych opierają się szkoły wyższe — uniwersytet, politechnika, akademja górnicza, studjum agronomiczne, wyższe studjum handlowe, studjum pedagogiczne i t. d.

W ramach szkoły jednolitej możliwe jest zastosowanie da-

leko posuniętego zróżnicowania w programach nauki, jak to widzieliśmy w programie niższej szkoły średniej *(junior high school)* w Stanach Zjednoczonych, gdzie wspólne wychowanie młodzieży w wieku od 12 — 15 r. życia nie stanowi przeszkody w uwzględnianiu jej zainteresowań, rodzaju inteligencji i uzdolnień. W przyszłości niezawodnie i u nas koncepcja szkoły jednolitej rozwinie się jeszcze bardziej i obejmie wspólne wychowanie młodzieży do 18 roku życia. W związku z tem nastąpi zmiana w organizacji pracy i w programach szkoły średniej. Przez tworzenie kursów specjalnych w szkole średniej, np. matematyki, języków obcych, historji kultury, stenografji i t. p., będą możliwe wspólne studja młodzieży zarówno kształcącej się w kierunku zawodowo-praktycznym, jak i teoretycznym. Obok kursów, na których młodzież kształci się w obranej specjalności, istnieją więc w ramach jednolitej szkoły średniej kursy wspólne, na które młodzież zapisuje się według swych potrzeb i zamiłowań. Taka jednolita organizacja studjów, w której równocześnie uwzględnione być może daleko posunięte zróżnicowanie, może przynieść duże korzyści życiowe obu stronom, t. j. zarówno młodzieży, która obrała kierunek zawodowo-praktyczny, jak i tej, która idzie w kierunku teoretycznym.

W obronie ośmioletniego gimnazjum podnosi się jeszcze argument, że kształcić się tu ma tylko młodzież o wysokim poziomie inteligencji i wybitnie uzdolniona, która w przyszłości ma zająć stanowiska przodownicze, ma stanowić elitę społeczeństwa. W związku z tym poglądem ujawniły się zagranicą i u nas dążenia, zmierzające do organizowania specjalnych klas, a nawet osobnych szkół dla uczniów wybitnie uzdolnionych. Zadanie tych szkół polega głównie na hodowaniu przyszłych członków elity społecznej. Czy droga ta prowadzi do celu i czy jest życiowo uzasadniona — oto zagadnienie, które się nam tu nasuwa.

Nawet najbardziej skrupulatne badania psychologiczne i pedagogiczne, przeprowadzone np. w chwili, kiedy dziecko ma 10 — 11 lat, czy też w okresie późniejszym nieco, nie dają gwarancji, by stwierdzony wówczas wysoki poziom inteligencji utrzymał się w tej samej stosunkowo mierze przez cały czas pobytu w szkole dla wybitnie uzdolnionych. Inteligencja bowiem jest zdolnością dynamiczną, może ulegać zmianom i wahaniom, może wykazywać w miarę dojrzewania ucznia postęp, ale mogą też być wypadki regresji. To trudneby było do przewidzenia. Na-

stępnie grupa uczniów selekcjonowanych okaże wkrótce i w szkole dla wybitnie uzdolnionych dość dużą rozpiętość pod względem poziomu inteligencji i zróżnicowanie pod względem uzdolnień. Wprawdzie ogólny poziom będzie tu wyższy, niż w klasie nieselekcjonowanej, ale i tu prawo Gaussa znajdzie zastosowanie; rzeczywiście wybitnych jednostek o wyższym poziomie inteligencji nie znajdziemy zczasem więcej, niż 15% — 25%, reszta okaże się mniej lub więcej przeciętna, a wobec wspomnianych wyżej zmian mogą się nawet później i w klasie selekcjonowanej zdarzyć jednostki poniżej przeciętności. Właściwej selekcji dokonuje dopiero życie, i ukończenie gimnazjum, a nawet uniwersytetu, nie decyduje jeszcze o należeniu do elity społecznej. Przywódcy i kierownicy grup społecznych muszą mieć obok wysokiego poziomu inteligencji jeszcze inne właściwości, pewne zalety charakteru, pewne walory, które ich na to stanowisko kwalifikują, muszą wykazać pewne zdolności organizatorskie, konstruktywne i twórcze w danej dziedzinie kultury. Życie wykazuje, że takie jednostki wykształcić może nietylko gimnazjum, ale i dobrze zorganizowana szkoła średnia zawodowa, o ile jej wybitnie uzdolniony uczeń ma możność dalszego kształcenia się w szkole o charakterze akademickim.

W psychice naszego społeczeństwa tkwi silnie zakorzeniona sugestja, że tylko gimnazjum jest szkołą dla wybrańców, w której wychowuje się przyszła elita społeczna. Czy sugestję tę należy nadal podtrzymywać i utrwalać, czy to jest korzystne dla rozwoju naszej kultury? Sądzę, że podobnie jak z pośród wychowanków dobrego gimnazjum, tak i z pośród uczniów dobrej szkoły średniej zawodowej pewien — i tu, i tam — nieznaczny tylko odsetek okaże kwalifikacje na przywódców i kierowników, na członków elity społecznej. Uczeń średniej szkoły zawodowej o wybitnej inteligencji, okazujący zdolności konstruktywne, np. czy to w dziedzinie technicznej, rolniczej, czy gospodarczo-handlowej i t. p., może później zdobyć warunki na przywódcę i kierownika, o ile zdobędzie dostęp do odpowiedniej szkoły wyższej. Chodzi tylko o to, by stanowiska kierownicze i odpowiedzialne obejmowały jednostki, posiadające istotną kompetencję w zakresie swej specjalności i potrzebne walory charakteru, kwalifikujące ich na to stanowisko. Tak więc dalsze podtrzymywanie sugestji, jakoby tylko jeden typ szkoły średniej posiadał specjalny przywilej produkowania elity społecznej, wydaje się me-

todą niezbyt korzystną, zwłaszcza wobec naszych stosunków ekonomiczno - gospodarczych. Należałoby, przeciwnie, urabiać opinję, bardziej odpowiadającą rzeczywistości, że oba rodzaje szkół — i średnia zawodowa, i średnia ogólnokształcąca — są pod względem społecznym równowartościowe, do jednej i drugiej należy skierowywać jednostki o wyższym poziomie inteligencji, ale odpowiednio do ich zainteresowań i uzdolnień, bo jedna i druga mają na celu wychowywać jednostki dzielne i produktywne w obranej dziedzinie pracy zawodowej.

Urzeczywistnienie tak przyjętej koncepcji szkoły jednolitej zależy przedewszystkiem od tworzenia wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej, od wyposażenia jej należytego i zapewnienia jej wogóle warunków rozwoju pod względem wychowawczym i naukowym. Stąd wynika, że realizacja szkoły jednolitej uzależniona jest od środków finansowych, jakiemi państwo może na ten cel rozporządzać, a następnie związana jest ściśle z reformą studjów nauczycielskich.

Problemat kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie uniwersyteckim podejmuje w Polsce, podobnie jak zagranicą, organizacja nauczycielska. Jeszcze w okresie zaborów, w pierwszem dziesięcioleciu naszego wieku, *Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych* zajmuje się badaniem tego zagadnienia, ogłaszając odpowiednie ankiety w sprawie reformy studjów nauczycielskich, opracowuje materjały i ogłasza wyniki w swych czasopismach, zwłaszcza w *„Głosie Nauczycielskim"*, sprawa ta jest też przedmiotem obrad zjazdów dorocznych delegatów Związku, na których zapadają uchwały, domagające się organizowania wyższych szkół pedagogicznych dla kształcenia nauczycieli. Nauczycielstwo szkół powszechnych dąży też konsekwentnie od chwili tworzenia szkoły polskiej w wolnej i niepodległej Rzeczypospolitej do podniesienia poziomu swego wykształcenia i przygotowania zawodowego. Zdaje ono sobie jasno sprawę, że *pomiędzy koncepcją szkoły jednolitej a reformą studjów nauczycielskich zachodzi ścisły związek i zależność*. Chcąc urzeczywistnić tę ideę, musimy przedtem przygotować nowe pokolenie nauczycieli w zakładach wyższych o charakterze uniwersyteckim.

Już na *zjeździe nauczycielstwa polskiego w Radomiu, w grudniu 1916 roku,* na którym nastąpiło zjednoczenie obu organizacyj nauczycielskich, a mianowicie Zrzeszenia Pol. Naucz.

Szkół Początkowych w b. zaborze rosyjskim i Związku Pol. Naucz. Lud. w b. zaborze austrjackim, przedmiotem obrad było zagadnienie reformy kształcenia nauczycieli. W wygłoszonym na zjeździe referacie na ten temat domagano się zerwania z dotychczasowym systemem seminaryjnym, podano główne zarysy organizacyjne studjum zawodowego dla nauczycielstwa, wraz z projektem programu naukowego oraz metod pracy.

W referacie podkreślono, że nowy typ zakładu kształcenia nauczycieli winien mieć *charakter wyższej szkoły zawodowej*, mającej na celu przygotowanie młodzieży do zawodu nauczycielskiego. Zadaniem tej szkoły jest wyposażenie wychowanków w wiadomości i umiejętności, które ich uzdolnią do wykonywania obowiązków w szkole i społeczeństwie, przysposobią do umiejętnej i samodzielnej pracy nad wychowaniem dzieci, zgodnie z wynikami psychologji dziecka i postępem pedagogiki, oraz z uwzględnieniem materjalnych i duchowych warunków życia narodu. Dla urzeczywistnienia tego celu potrzebne jest *studjum zawodowe co najmniej dwuletnie, oparte na przygotowaniu, jakie daje szkoła średnia.*

Projekt programu dwuletniego studjum zawodowego obejmuje następujące działy:

A. *Przedmioty teoretyczne*, t. j.: 1) anatomja i fizjologja dziecka; 2) psychologja dziecka; 3) historja pedagogiki wraz z lekturą autorów; 4) dzieje szkoły ludowej i rozwój ustawodawstwa szkolnego; 5) pedagogika i dydaktyka ogólna; 6) higjena szkolna; 7) historja filozofji i zasady etyki; 8) zasady i dzieje ekonomji społecznej.

B. *Zajęcia praktyczne:* 1) metodyka przedmiotów i zajęć w szkole wraz z ćwiczeniami praktycznemi; 2) nauka robót ręcznych i rysunków; 3) kurs gier i zabaw; 4) śpiew i gra na skrzypcach.

C. *Kursy specjalne* (nieobowiązkowe): 1) pedagogika dzieci anormalnych; 2) wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym; 3) pedagogika wieku dojrzewania; 4) nauczanie analfabetów dorosłych; 5) metodyka języków obcych (niemieckiego, francuskiego, angielskiego); 6) gra na fortepianie; 7) stenografja [28]).

---

[28]) Reforma kształcenia nauczycieli ludowych. Referat wygłoszony na zjeździe nauczycielstwa polskiego w Radomiu w dniach *28 — 30 grudnia 1916* r. (Zob. *Przegląd Pedagogiczny*, organ Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Nr. 1 — 3, styczeń — marzec 1917, Warszawa).

Podane wyżej główne zasady reformy studjów nauczycielskich były też przedmiotem obrad późniejszych zjazdów ogólnonauczycielskich. I tak zjazd delegatów stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji w Krakowie, w styczniu 1918 r., następnie w Piotrkowie w sierpniu 1918 r. i wreszcie I-szy ogólnopolski wielki zjazd nauczycielski, w którym uczestniczyło *802 delegatów*, t. zw. *sejm nauczycielski*, odbyty od 14 — 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie, zajmując się całokształtem organizacji szkolnictwa w odrodzonem państwie polskiem, poświęciły też specjalną swą uwagę problematowi kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Na sejmie nauczycielskim obok innych zorganizowano też specjalną *sekcję kształcenia nauczycieli* (seminarjów), na której rozpatrywano różne projekty kształcenia nauczycieli w Rzeczypospolitej Polskiej. Ostatecznie przyjął sejm nauczycielski między innemi następujące wnioski w sprawie studjów nauczycieli szkół powszechnych:

1. Zjazd uznaje, że przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych powinno obejmować: a) okres kształcenia ogólnego w zakresie programu szkoły średniej ogólnokształcącej; b) okres kształcenia zawodowego, co najmniej dwuletniego, w szkole pedagogicznej, o charakterze szkoły zawodowej wyższej.

2. Program nauki w szkole pedagogicznej obejmuje część teoretyczną i praktyczną.

3. W okresie przejściowym okres kształcenia nauczycieli szkół powszechnych może trwać 6 lat po ukończeniu pełnej szkoły powszechnej 7-letniej. Cztery lata trwa wykształcenie ogólne na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej i dwa lata kształcenie zawodowe.

4. W seminarjach uczyć powinni nauczyciele z pełnem wykształceniem uniwersyteckiem, którzy mogą się nadto wykazać praktyczną znajomością szkoły powszechnej.

5. W okresie przejściowym należy tworzyć roczne i dwuletnie kursy pedagogiczne, które zostaną zwinięte, gdy minie okres najpilniejszego zapotrzebowania sił nauczycielskich. Na kursy te mogą być przyjmowane osoby z wykształceniem co najmniej 6 — 7 klas gimnazjalnych.

6. Przy szkołach pedagogicznych tworzyć należy 7-kl. szkoły ćwiczeń.

Wkońcu zakomunikowano zjazdowi opinję sekcji seminaryjnej następującej treści:

„Sekcja seminarjów zasadniczo wyraża pogląd, że nauczyciele szkół powszechnych winni posiadać wyższe wykształcenie, równoznaczne z wykształceniem nauczycieli szkół średnich, projekt zaś Ministerstwa W. R. i O. P. (pięcioletnich seminarjów naucz.) przyjmuje jako projekt tymczasowy, na okres przejściowy, po dokonaniu w nim odpowiednich zmian" [29]).

Zasady te poczęto wprowadzać w czyn niemal od początku odbudowania niepodległego państwa polskiego. W styczniu 1919 r. zwrócił się Naczelny Zarząd Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. do Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie zorganizowania w Krakowie *„Kursów Pedagogicznych"* o charakterze praktyczno-zawodowym i w memorjale przedstawił zasady organizacji kursów, zarys programu i projekt budżetu. Na mocy zarządzenia Ministerstwa Oświecenia z 3 lutego 1919 r. Nr. 892, nastąpiło w dniu 13 lutego 1919 r. otwarcie Kursów Pedagogicznych w Krakowie, na które przyjęto 62 uczniów (uczenic), przeważnie z ukończoną kl. VI lub VII gimn., względnie z wykształceniem równorzędnem, tudzież z maturą gimnazjalną. W pierwszych dwu latach kursy miały charakter prywatny, subwencjonowane i utrzymywane jednak w całości z funduszów Ministerstwa Oświecenia. Podobne kursy powstały również w Warszawie i w innych miastach.

Uznając potrzebę tej instytucji i jej coraz większy rozwój, Ministerstwo Oświecenia upaństwowiło ją z początkiem roku szkolnego 1920/21 rozp. z dnia 23 września 1920 r. Nr. 15643/I i nadało jej nazwę *„Państwowe Kursy Nauczycielskie"*. Organizacja tych zakładów opiera się na Statucie Państw. Kursów Nauczycielskich, ogłoszonym w *Dzienniku Urzędowym* Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 23 z 25 grudnia 1920 r. Statut ten został częściowo zmieniony w r. 1928, i obecnie organizacja zakładów kształcenia nauczycieli tego typu opiera się na zarządzeniu Ministra W. R. i O. P. z dnia 18 czerwca 1928 r. Zasadnicza zmiana polega na tem, że pierwotnie obok rocznego studjum pedagogicznego, na który przyjmowano kandydatów po ukończeniu pełnej szkoły średniej i ze świadectwem dojrzałości, istniały też kursy

---

[29]) O szkołę polską. Cz. I, II i III. Sprawozdania i streszczenia opracował Wład. Kopczewski, sekretarz generalny zjazdu. Wyd. Związku Polskich Tow. Naucz. Lwów — Warszawa 1918 — 1920.

dwuletnie, na które przyjmowano młodzież z ukończoną VI kl. szkoły średniej i z ukończonym 17 rokiem życia. Obecnie z chwilą wejścia w życie nowego statutu istnieje tylko kurs roczny, na który przyjęcie uzyskać mogą kandydaci, którzy posiadają świadectwo dojrzałości ze szkoły średniej ogólnokształcącej. Państwowe kursy nauczycielskie mają obecnie tylko *studjum roczne*, podobnie jak akademje pedagogiczne w Czechosłowacji.

Przez zorganizowanie nowego typu zakładów kształcenia nauczycieli zostały wprowadzone w czyn dwie zasady: po pierwsze — nastąpiło *oddzielenie kształcenia ogólnego od zawodowego*, powtóre, *studja zawodowe oparto* na szerszej, niż w seminarjum, podstawie, t. j. *na wykształceniu średniem*, co umożliwia pogłębienie studjów zawodowych nauczycieli.

W porównaniu z dawniejszym systemem kształcenia seminaryjnego nastąpiło też *przedłużenie okresu studjów o rok*. Kształcenie drogą seminaryjną trwa ogółem *12 lat*, t. j. 7 lat w szkole powszechnej i 5 lat w seminarjum nauczycielskiem. Nowa organizacja studjów nauczycielskich obejmuje *okres 13-letni*, a mianowicie 12 lat w szkole powszechnej i w gimnazjum, oraz 1 rok na państwowych kursach nauczycielskich.

Organizacja taka ma także duże znaczenie pod względem socjalnym; władze szkolne, uznając, że studja zawodowe nauczyciela winny się opierać na takiej samej podstawie, jak studja zawodowe lekarza, prawnika, księdza, inżyniera i t. d., podnoszą w ten sposób stanowisko społeczne nauczycieli szkół powszechnych.

Przytaczamy tu obecnie obowiązujący *Statut Państw. Kursów Nauczycielskich*, ogłoszony w *Dzienniku Urzędowym* Min. W. R. i O. P. Nr. 8 z dnia 28 lipca 1928 r.

I. Cel i organizacja.

§ 1. Celem państwowych kursów nauczycielskich jest kształcenie zawodowe kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych.

§ 2. Państwowe kursy nauczycielskie mogą być zakładami koedukacyjnemi.

§ 3. Nauka na państwowych kursach nauczycielskich trwa rok.

§ 4. Przy państwowych kursach nauczycielskich mogą być organizowane kursy dokształcające dla nauczycieli.

§ 5. Przy państwowych kursach nauczycielskich istnieje z reguły szkoła ćwiczeń.

Nadto kursy korzystają w miarę potrzeby ze szkół powszechnych, wyznaczonych przez władze szkolne, jako z terenu praktycznych ćwiczeń kandydatów na nauczycieli.

§ 6. Liczba uczniów w poszczególnych oddziałach państwowych kursów nauczycielskich nie może przekraczać 40, a w poszczególnych oddziałach szkoły ćwiczeń 30.

§ 7. Państwowe kursy nauczycielskie mogą być tworzone bądź to jako zakłady samodzielne, bądź też przy seminarjach nauczycielskich.

§ 8. Pod względem kwalifikacyj stosują się do dyrektorów i nauczycieli państwowych kursów nauczycielskich przepisy, ustanowione dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich.

Mianowanie dyrektorów i nauczycieli odbywa się w trybie, przepisanym dla nauczycieli seminarjów nauczycielskich.

§ 9. Kierownictwo państwowych kursów nauczycielskich sprawuje dyrektor przy współudziale Rady Pedagogicznej.

II. Uczniowie.

§ 10. Od kandydatów, wstępujących na państwowe kursy nauczycielskie, wymaga się zdolności fizycznej do zawodu nauczycielskiego, stwierdzonej przez lekarza szkolnego zakładu, oraz świadectwa dojrzałości z państwowej lub posiadającej prawa szkół państwowych szkoły średniej ogólnokształcącej lub świadectwa ukończenia takiej szkoły zawodowej, którą minister uzna za równowartościową do tego celu.

W razie dłuższej niż półroczna przerwa, pomiędzy chwilą opuszczenia szkoły średniej przez kandydata a chwilą złożenia podania na kursy, wymaga się od kandydata świadectwa moralności, wydanego przez państwowe władze administracji ogólnej I instancji.

§ 11. Uczniowie państwowych kursów nauczycielskich opłacają taksy ustanowione dla uczniów państwowych seminarjów nauczycielskich.

§ 12. Uczniowie państwowych kursów nauczycielskich, otrzymujący stypendja z funduszów państwowych, obowiązani są bezpośrednio po uzyskaniu dyplomu do dwuletniej pracy nauczycielskiej w szkole, wyznaczonej przez władze szkolne.

Uczniowie, którzy nie spełnią powyższego zobowiązania, winni zwrócić na rzecz Skarbu Państwa w całości kwotę, pobraną tytułem stypendjum.

III. Program i organizacja nauki.

§ 13. W zakres programu nauki na państwowych kursach nauczycielskich wchodzą następujące przedmioty:

psychologja, historja wychowania, pedagogika z organizacją szkolnictwa, dydaktyka ogólna i metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej, praktyka pedagogiczna, higjena, śpiew, ćwiczenia cielesne, rysunki, roboty ręczne.

Na kursach za zezwoleniem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego mogą być wprowadzone przedmioty dodatkowe.

Liczba godzin, przeznaczonych na naukę poszczególnych przedmiotów oraz ogólny zakres programu nauki, ustali Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego osobnem zarządzeniem.

§ 14. W szkole ćwiczeń obowiązuje program szkoły powszechnej. Zmiany mogą być wprowadzone za zezwoleniem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

§ 15. Program poszczególnych państwowych kursów nauczycielskich może być na podstawie decyzji Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego tak ustalony, aby bądź to wszyscy uczniowie, bądź ich część mogli oprócz kwalifikacyj do nauczania w języku polskim uzyskiwać kwalifikacje do nauczania w innym języku, będącym językiem nauczania w publicznych szkołach powszechnych.

W tym celu w takich państwowych kursach nauczycielskich:

1) nauczanie wszystkich przedmiotów będzie uwzględniało potrzeby uczniów, dążących do uzyskania tych kwalifikacyj,
2) jako oddzielny przedmiot nauczania będzie wprowadzona metodyka nauczania języka, o który w danym wypadku chodzi oraz
3) będzie zorganizowana praktyka pedagogiczna w tym języku.

§ 16. Rok szkolny dzieli się na państwowych kursach nauczycielskich na 2 semestry: od 1 września do końca stycznia i od 1 lutego do końca czerwca.

W sprawie przerw w zajęciach szkolnych i feryj świątecznych kursy podlegają przepisom, ustanowionym dla szkół średnich ogólnokształcących.

§ 17. Uczniowie państwowych kursów nauczycielskich są zobowiązani do regularnego uczęszczania na zajęcia szkolne i bez zezwolenia Kuratorjum Okręgu Szkolnego nie mogą studjować równocześnie w innych uczelniach.

IV. O egzaminie i dyplomie.

§ 18. Po skończeniu nauki na państwowych kursach nauczycielskich uczniowie przystępują do egzaminu dyplomowego na nauczyciela szkół powszechnych.

O dopuszczeniu ucznia do tego egzaminu decyduje Rada Pedagogiczna kursów na specjalnem posiedzeniu, uchwalając na niem równocześnie stopnie, jakie mają być wystawione w dyplomie ucznia z tych przedmiotów naczania na kursach, z których niema egzaminu.

Uczniowie, którzy ze względu na brak słuchu muzycznego nie uczynili dostatecznych postępów w nauce śpiewu, mogą otrzymać dyplomy bez oceny z tego przedmiotu.

Do egzaminu mogą być dopuszczeni uczniowie, którzy mają co najmniej dostateczną ocenę roczną ze wszystkich przedmiotów, z których wystawia się osobne stopnie w dyplomie.

§ 19. Egzamin jest piśmienny i ustny. Egzamin piśmienny odbywa się z pedagogiki.

Ocena, otrzymana z egzaminu piśmiennego, nie decyduje o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu ucznia do egzaminu ustnego, wpływa natomiast na ocenę ogólną z pedagogiki, wystawianą w związku z egzaminem ustnym.

§ 20. Egzamin ustny odbywa się: 1) z psychologji, 2) z pedagogiki i 3) z dydaktyki ogólnej.

Uczniowie, którzy oprócz kwalifikacyj do nauczania w języku polskim pragną uzyskać kwaliwikacje do nauczania także w innym języku, będącym językiem nauczania w publicznych szkołach powszechnych, zdają nadto egzamin z metodyki nauczania tego języka.

§ 21. Egzamin odbywa się przed państwową komisją egzaminacyjną, którą stanowią: 1) delegat Kuratorjum Okręgu Szkolnego jako przewodniczący, 2) dyrektor kursu i 3) nauczyciele przedmiotów, z których odbywa się egzamin.

§ 22. Uczniowie, którzy ze wszystkich przedmiotów otrzymali oceny co najmniej dostateczne, otrzymują dyplomy na nauczycieli szkół powszechnych według wzoru, podanego w załączniku do niniejszego statutu.

Dyplom, uprawniający do nauczania w języku polskim oraz w innym języku, będącym językiem nauczania w publicznych szkołach powszechnych, mogą uzyskać tylko ci uczniowie, którzy na świadectwach szkolnych, na podstawie których zostali przyjęci na państwowe kursy nauczycielskie (§ 10), mają ocenę z danego języka. Na dyplomie takim wpisuje się ocenę z metodyki danego języka, na końcu zaś (przed datą) wpisuje się zdanie:

„Dyplom niniejszy daje kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkołach powszechnych w języku polskim i w języku . . . . . .".

§ 23. W szczegółach formalnej strony egzaminu, o których niniejszy statut nie stanowi, w sprawie odstąpienia od egzaminu, niezdania go i t. p. obowiązują przepisy, podane w regulaminie seminarjalnego egzaminu dojrzałości.

V. Przepisy końcowe.

§ 24. Statut niniejszy wchodzi w życie z dniem 1 września 1928 r. i od tej chwili traci moc obowiązującą statut Państwowych Kursów Nauczycielskich z dnia 18 września 1920 r. Nr. 22561/I (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Warszawa, dnia 18 czerwca 1928 r. (Nr. I. 8934/28).

W szczególności program nauk państw. kursów nauczycielskich obejmuje trzy działy:

A. Teorję wychowania i nauczania oraz jej podstawy psychologiczne;

B. przygotowanie praktyczne, a mianowicie metodykę przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej wraz z ćwiczeniami;

C. przedmioty techniczno - artystyczne. Załączone na str. 112 i 113 tabele przedstawiają plan zajęć na rocznem studjum państw. kursów nauczycielskich. (Tabela XI i XII).

Ten typ zakładów kształcenia nauczycieli przyjął się bardzo szybko w społeczeństwie i z roku na rok okazuje coraz lepszy rozwój. Wobec licznych zgłoszeń młodzieży z maturą gimnazjalną, obierającej zawód nauczycielski, Ministerstwo Oświecenia otwiera coraz więcej zakładów tego typu i w r. 1930/31 było w Polsce 8 Państw. Kursów Nauczycielskich, nadto 3 prywatne.

TABELA XI.

Plan godzin na Państwowych Kursach Nauczycielskich [1]*).*

PRZEDMIOTY	Liczba godzin w półroczu		Uwagi
	I	II	
Przedmioty pedagogiczne:			
a) psychologja i nauka o dziecku . .	3	3	
b) historja wychowania.	5	—	
c) pedagogika z organ. szkolnictwa. .	—	5	
d) dydaktyka ogólna oraz metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej	6*)	6	
e) praktyka pedagogiczna	5	6	
f) higjena	1	1	
Przedmioty techniczno-art.:			
Śpiew z muzyką.	2	3	
Ćwiczenia cielesne z metodyką.	3	3	
Rysunki z metodyką	4	2	
Roboty ręczne z metodyką	2	2	
Razem . . .	31	31	

*) W tem 1 godzina metodyki religji przez I półrocze.

Państwowe Kursy Nauczycielskie istnieją we Lwowie, Poznaniu, Toruniu, Grudziądzu, Łodzi, Wilnie, Brześciu n/B., Ostrogu n/H. (stan z r. 1930/31).

W stosunku do dawnych seminarjów państw. kursy nauczycielskie stanowią pewien postęp w rozwoju systemu kształcenia nauczycieli. Jednakowoż przyznać trzeba, że ten typ zakładów ma i duże braki. Studjum roczne nie może dać gruntowniejszego przygotowania teoretycznego, zwłaszcza wobec rozwoju nauk psycho-pedagogicznych, także i przygotowanie praktyczne cierpieć musi z powodu zbyt krótkiego okresu kształcenia. Dlatego też *państw. kursy nauczycielskie* uznać trzeba za *formę przejściową w organizacji studjów nauczycielskich* i usilnie dążyć należy do tworzenia wyższych form kształcenia nauczycieli. Ideę tę konsekwentnie realizuje Związek Pol. Naucz. Szkół Powsz. i sprawę reformy studjów nauczycielskich stawia znowu

[1]) Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 7 r.1929 i Nr. 9 r. 1929. (W sprawie programu i organizacji nauki na Państwowych Kursach Nauczycielskich).

TABELA XII.

Rozkład zajęć na studjum rocznem Państw. Kursów Nauczyc. (we Lwowie i Wilnie).

PRZEDMIOT	I sem.	II sem.	I sem.	II sem.	Uwagi
	Lwów		Wilno		
A. **Teorja wychowania i nauczania, psychologja.**					Na P. K. N. we Wilnie z liczby 14 godzin metodyki przypada 9 godz. na met. naucz. pocz. i po 1 godz. na met. religji, rysunków, robót, śpiewu, wychowania fizycznego. Na P. K. N. we Lwowie 1 godz. w tygodniu przeznaczona jest na referat wspólny z psychologji, pedagogiki lub dydaktyki.
Psychologja pedagogiczna.	3	3	3	3	
Pedagogika i historja wychowania wraz z ćwicz. .	6	6	5	5	
Dydaktyka.	2	2	—	—	
Higjena	1	1	1	1	
B. **Przygotowanie praktyczne.** Metodyka przedmiotów i zajęć w szkole pow. wraz z ćwiczeniami	10	10	14	14	
C. **Przedmioty art.-techniczne.** Wychowanie fizyczne . .	3	3	2	2	
Śpiew.	3	3	2	2	
Rysunki i roboty ręczne .	4	4	4	4	
D. Język ruski	4	4	—	—	
Język białoruski			2	2	
Razem . . .	36	36	33	33	

na *zjeździe członków sekcji kształcenia nauczycieli,* odbytym w Warszawie w styczniu 1928 r.

Zjazd ten uchwalił następujące rezolucje:

1. Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się w *studjach pedagogicznych o kursie co najmniej dwuletnim,* na które przyjmuje się uczniów, posiadających świadectwo dojrzałości ze szkoły średniej ogólnokształcącej, lub posiadających przygotowanie, uznane przez Ministerstwo W. R. i O. P. za równowartościowe do tego celu.

2. Kształcenie nauczycieli - specjalistów artystyczno - technicznych winno się odbywać albo w ramach studjum dwuletniego, albo w zakładach specjalnych, jak Instytut Robót Ręcznych i Rysunków, Instytut Wychowania Fizycznego i t. p.

3. W II semestrze studjum pedagogicznego rozpoczyna się *specjalizacja w obranej przez słuchaczy grupie przedmiotów:* a) językowo-historycznej, b) fizyko-matematycznej, c) geograficzno-przyrodniczej, względnie i w innych grupach. Absolwenci

dwuletniego studjum pedagogicznego otrzymują kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkołach powszechnych najwyższego stopnia organizacyjnego.

4. Dalsze kształcenie nauczycieli odbywa się na kursach o poziomie uniwersyteckim, przy pomocy należycie zorganizowanych bibljotek ruchomych oraz przez podróże naukowe, zwłaszcza w stosunku do nauczycieli języków obcych. Najwcześniej po dwu, a najpóźniej po pięciu latach pracy nauczycielskiej, odbywa się *egzamin praktyczny*, od wyniku którego zależy ustalenie w zawodzie.

5. Nauczyciele, posiadający dyplom dwuletniego studjum pedagogicznego, rozpoczynają pracę w szkolnictwie powszechnem od IX stopnia służbowego.

6. W miarę realizacji nowego systemu kształcenia nauczycieli istniejące seminarja należy przekształcać na pięcioletnie szkoły średnie z dwuletniem studjum pedagogicznem i siedmioletnią szkołą ćwiczeń.

7. Od profesorów studjów pedagogicznych należy żądać praktycznej znajomości szkoły powszechnej.

Uczestniczący w obradach zjazdu naczelnik wydziału kształcenia nauczycieli w Ministerstwie Oświecenia, W ł a d y s ł a w R a d w a n, który wybitne położył zasługi około organizacji studjów nauczycielskich w Polsce, rozwinął główne zasady i zamierzenia Ministerstwa w tej dziedzinie polityki szkolnej: naczelna władza edukacyjna w naszem państwie dąży do zmiany obecnego systemu kształcenia nauczycieli, ale ze względu na zapotrzebowanie sił nauczycielskich w najbliższych latach, oraz na środki materjalne, jakiemi skarb państwa może na cele oświaty rozporządzać — całkowita zmiana tego systemu nastąpić może dopiero za lat 10 do 15.

Stopniowe realizowanie obowiązku szkolnego, oraz znaczny przyrost urodzeń w latach powojennych, spowoduje duży napływ uczniów do szkół powszechnych, wobec tego dzisiejszą liczbę nauczycieli trzeba będzie podnieść o kilka tysięcy, pomimo większego obciążenia nauczycieli dziećmi, niż obecnie. Obciążenie to dzisiaj wynosi przeciętnie do *42* uczniów na jednego nauczyciela. W okresie wzmożonego przyrostu roczników szkolnych obciążenie to dojdzie do *50* uczniów na jednego nauczyciela. W tym okresie trzeba będzie corocznie mianować około *7 — 8 tysięcy nowych nauczycieli.*

Obecnie istniejące seminarja produkują *5 tysięcy nauczycieli* rocznie, i z tych nie wszyscy zgłaszają się do zawodu nauczycielskiego. Wobec tego o kasowaniu seminarjów w okresie przejściowym niema mowy. Aby wyprodukować odpowiednią liczbę (7 — 8 tysięcy) kandydatów do zawodu nauczycielskiego, trzebaby utworzyć 50 pedagogjów, po 150 uczniów każde. Na przeszkodzie natychmiastowego zrealizowania projektu kształcenia nauczycieli na studjach pedagogicznych stoi także brak odpowiednich *profesorów-pedagogów*, którzyby podjęli się pracy w zakładach nowego typu. Ministerstwo przystąpiło już do prac nad dwuletniemi studjami pedagogicznemi w związku z projektowaną reformą dzisiejszego kształcenia. *W ciągu okresu przejściowego będą istniały różne drogi kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, jak: *seminarja nauczycielskie, jednoroczne kursy nauczycielskie* i *dwuletnie studja pedagogiczne*. W razie całkowitego przejścia do innego systemu kształcenia nauczycieli seminarja przekształcone będą na gimnazja nowego typu, z którychby też rekrutowali się kandydaci do studjum pedagogicznego [30]).

W niespełna pół roku później uchwały zjazdu, przytoczone poprzednio, przybrały formy konkretne. Na mocy zarządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 19 czerwca 1928 r., zostały otwarte we wrześniu 1928 r. *pierwsze w Polsce Państwowe Pedagogja, jako studjum dwuletnie*, w Krakowie, Warszawie i Lublinie. W *Dzienniku Urzędowym* (Nr. 8 z 28 lipca 1928 r.) Ministerstwo W. R. i O. P. ogłosiło *statut państwowych pedagogjów* w następującem brzmieniu:

I. Cel i organizacja państwowych pedagogjów.

§ 1. Celem państwowych pedagogjów jest kształcenie zawodowe kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych.

§ 2. Nauka w pedagogjach trwa dwa lata.

§ 3. Pedagogja mogą być zakładami koedukacyjnemi.

§ 4. Przy pedagogjach mogą być organizowane kursy dokształcające dla nauczycieli.

§ 5. Przy pedagogjach istnieje szkoła powszechna jako szkoła ćwiczeń. Nadto pedagogja korzystają w miarę potrzeby ze szkół powszechnych, wyznaczonych przez władze szkolne, jako z terenu praktycznych ćwiczeń kandydatów na nauczycieli.

---

[30]) Reforma studjów nauczycielskich. Sprawozdanie ze zjazdu członków sekcji kształcenia nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* Nr. 2, luty 1928 r.

§ 6. Liczba uczniów w poszczególnych oddziałach szkoły ćwiczeń nie może przekraczać 30.

§ 7. Kierownictwo pedagogjum sprawuje dyrektor przy współudziale Rady Pedagogicznej.

§ 8. Dyrektora i nauczycieli pedagogjów mianuje Minister W. R. i O. P. na wniosek Kuratorjum Okręgu Szkolnego. Wnioski w sprawie nominacji nauczycieli Kuratorja Okręgów Szkolnych stawiają po wysłuchaniu opinji dyrektora pedagogjum.

II. Uczniowie.

§ 9. Od kandydatów, wstępujących do pedagogjów, wymaga się zdolności fizycznej do zawodu nauczycielskiego, stwierdzonej przez lekarza szkolnego, oraz świadectwa dojrzałości państwowej lub posiadającej prawa szkół państwowych szkoły średniej ogólnokształcącej lub świadectwa ukończenia takiej szkoły zawodowej, którą Minister W. R. i O. P. uzna za równowartościową do tego celu.

W razie dłuższej niż półroczna przerwa pomiędzy chwilą opuszczenia szkoły średniej a chwilą złożenia podania do pedagogjum wymaga się od kandydata przedstawienia świadectwa moralności, wydanego przez państwowe władze administracji ogólnej I instancji.

§ 10. Uczniowie pedagogjum opłacają taksy szkolne w wysokości, oznaczonej przez Ministra W. R. i O. P.

§ 11. Uczniowie pedagogjum są zobowiązani do regularnego uczęszczania na zajęcia szkolne i bez zezwolenia Ministerstwa W. R. i O. P. nie mogą studjować równocześnie w innych uczelniach.

§ 12. Uczniowie pedagogjów, otrzymujący stypendja z funduszów państwowych, obowiązani są bezpośrednio po uzyskaniu dyplomu do dwuletniej pracy nauczycielskiej w szkole, wyznaczonej przez władze szkolne.

Uczniowie, którzy tego warunku nie dopełnią, winni zwrócić na rzecz Skarbu Państwa w całości kwotę, pobraną tytułem stypendjum.

III. Program i organizacja nauki.

§ 13. Program pedagogjów obejmuje:

a) niezbędne przygotowanie do studjów pedagogicznych z dziedziny psychologji, filozofji i nauk społecznych;

b) przedmioty pedagogiczne;

c) praktykę zawodową;

d) przedmioty artystyczno-techniczne;

e) pewną liczbę przedmiotów naukowych, mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej, z pośród których każdy uczeń wybiera jeden przedmiot;

f) przedmioty pomocnicze.

§ 14. W szkole ćwiczeń obowiązuje program publicznych szkół powszechnych. Zmiany w tym programie mogą być robione na wniosek Rady Pedagogicznej za zezwoleniem Ministerstwa W. R. i O. P.

§ 15. Przy nauczaniu w pedagogjach stosuje się zarówno wykłady jak i pracę uczniów w seminarjach, pracowniach i w szkole ćwiczeń.

Wykłady mogą być organizowane dla wszystkich uczniów danego kursu, na seminarja zaś i zajęcia praktyczne dzieli się uczniów na grupy stosownie do potrzeby.

IV. Egzaminy, dyplomy i uprawnienia.

§ 16. Uczniowie pedagogjum częściowo w czasie studjów, częściowo po ukończeniu kursu nauk, zdają egzamin z przedmiotów, objętych przez program, obowiązujący w danem pedagogjum, i otrzymują dyplomy na nauczycieli szkół powszechnych.

W przedmiotach, w których głównym środkiem nauczania jest praca w seminarjach, w szkole ćwiczeń lub w pracowniach, egzamin może być zastąpiony przez ocenę pracy ucznia.

Przepisy w sprawie zakresu i przebiegu egzaminów oraz wzór dyplomu określi osobne zarządzenie Ministra W. R. i O. P.

§ 17. Dyplomy, wydawane przez państwowe pedagogja, oprócz kwalifikacyj zawodowych do nauczania (§ 16), dają, po uzyskaniu kwalifikacyj zawodowych do ustalenia w publicznych szkołach powszechnych, uprawnienia, związane na mocy obowiązujących przepisów z posiadaniem kwalifikacyj dodatkowych, przewidzianych w art. 15 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych (Dz. U. R. P. Nr. 28, poz. 258 i Nr. 53, poz. 512).

V. Regulaminy organizacji wewnętrznej.

§ 18. Przepisy w sprawie organizacji pracy w pedagogjum, regulamin obowiązujący uczniów, regulamin Rady Pedagogicznej i programy ustanawia Minister W. R. i O. P. na wniosek Rady Pedagogicznej danego pedagogjum, zaopinjowany przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego.

VI. Przepisy końcowe.

§ 19. Statut niniejszy wchodzi w życie od dnia 1 września 1928 r.

Warszawa, dnia 19 czerwca 1928 r. (Nr. I. 8935/28).

ROZDZIAŁ V.

Program i regulamin studjów w pedagogjach.

Organizacja państwowych pedagogjów, oparta na podanym w rozdziale poprzednim statucie, rozwija się stopniowo w związku z potrzebami szkolnictwa, tudzież z doświadczeniami i rezultatami badań w dziedzinie nauk psycho-pedagogicznych. Program studjów w pedagogjach jest też w ten sposób zbudowany, że uwzględnia zadania i obowiązki nauczyciela szkoły powszechnej.

Przyszły nauczyciel zdobyć musi sposoby i metody możliwie jak najdokładniejszego poznania dziecka i jego rozwoju fizycznego i duchowego. Stąd też w programie studjów uwzględniono budowę i czynności organizmu dziecka, tudzież warunki jego rozwoju normalnego. Celowi temu służy *biologja wychowawcza i higjena*. W ciągu swych studjów ma każdy słuchacz pedagogjum sposobność głębszego wniknięcia w życie duchowe dziecka w wieku szkolnym. Zaznajomiwszy się z zagadnieniami psychologji teoretycznej, obserwuje zachowanie się i postępowanie dzieci w różnych sytuacjach, gromadzi zapiski i materjały, celem opracowania charakterystyki dziecka. Każdy słuchacz ma obowiązek opracować pisemnie w ciągu dwu lat monografję jednego lub dwu uczniów, a pracę tę ułatwia mu *psychologja ogólna i pedagogiczna*, którą program studjów uwzględnia w możliwie szerokim zakresie.

Student pedagogjum zdobyć powinien umiejętność ujmowania życia i rozwoju dziecka na tle środowiska socjalnego, winien też zrozumieć, że wychowanie jest funkcją społeczną, i dzięki niemu dziecko, wrastając stopniowo w społeczeństwo, staje się jego pełnowartościowym członkiem. W tym celu uwzględnia program *socjologję i pedagogikę socjologiczną*, jako jeden z dzia-

łów teorji wychowania. Przyszły nauczyciel powinien też jasno uświadomić sobie cele wychowania, ideały i normy pedagogiczne, które wynikają nietylko ze stosunków społecznych, ale pozostają też w związku z rozwojem myśli filozoficznej, z pewnemi systemami filozofji. Stąd też mamy w programie studjów *pedagogikę normatywną* i jej podstawy, t. j. *wstęp do filozofji wraz z zagadnieniami etyki.*

Studja teoretyczne w pedagogjum pozostają w ścisłym związku z praktyką wychowawczą. To też głównym ośrodkiem pracy jest *szkoła ćwiczeń*, gdzie studenci mają możność zastosowania zdobytych wiadomości na terenie praktycznym. *Metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej* opiera się na hospitacjach, lekcjach próbnych i konferencjach słuchaczy, na zwiedzaniu szkół i klas doświadczalnych w danej miejscowości, oraz w bliższej okolicy.

Szkoła powszechna dąży do tego, by dziecko zdobyło umiejętność wyrażania swych myśli i uczuć, swych doznań i przeżyć duchowych nietylko zapomocą słowa, ale także przy pomocy rysunku, ulepianki, zapomocą tonu, ruchu, mimiki — słowem, przy pomocy różnych środków technicznych. Biorąc pod uwagę te zadania szkoły powszechnej, program studjów uwzględnia też *przedmioty techniczno-artystyczne*, jak rysunki, roboty ręczne, śpiew i ćwiczenia cielesne.

Niezawodnie każdy słuchacz pedagogjum już w okresie swych studjów gimnazjalnych okazywał szczególniejsze zamiłowanie i wybitniejsze zdolności w pewnej dziedzinie nauki i przedmiotowi temu więcej poświęcał czasu i trudu. Program pedagogjum jest tak skonstruowany, że umożliwia studentowi kontynuowanie pracy w obranym kierunku i pogłębianie studjów w danym przedmiocie. Wstępujący do pedagogjum składają na początku oświadczenie, jaki przedmiot naukowy obierają, jako swą specjalność, i przedmiot ten studjują w ciągu dwu lat. *Wybrany przedmiot naukowy* pozostaje z jednej strony w związku z programem szkoły powszechnej, z drugiej zaś strony — studja dwuletnie w tym przedmiocie mają umożliwić słuchaczowi *zdobycie umiejętnej metody pracy* i uzdolnić go ewentualnie do wzbogacenia danej dziedziny nauki pewnemi, chociażby skromnemi przyczynkami, jakie będzie mógł opracować w przyszłości na terenie swego środowiska. W ten sposób uwzględnia program studjów specjalne zainteresowania i uzdol-

nienia słuchaczy pedagogjum i w ten sposób umożliwia im w przyszłości *utrzymanie żywszego kontaktu z nauką.*

Z przedstawienia tego wynika, że program studjów w pedagogjum obejmuje cztery główne działy:

A. *Przedmioty pedagogiczne i ich nauki pomocnicze,* jak filozofja, socjologja, biologja wychowawcza, psychologja.

B. *Metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej,* tudzież *praktyka pedagogiczna.*

C. *Przedmioty techniczno-artystyczne.*

D. *Przedmiot naukowy,* jako studjum specjalne.

Ministerstwo Oświecenia wyznaczyło każdemu z przedmiotów, wymienionych w statucie, odpowiednią liczbę godzin tygodniowo, pozatem nie wydało dotąd bardziej szczegółowego i obowiązującego programu studjów, pozostawiając pod tym względem zupełną swobodę Radzie Pedagogicznej, w której gronie są profesorowie-specjaliści w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Ze względu na charakter pedagogjum, jako uczelni wyższej, zarządzenie takie jest trafne i celowe; należałoby je też zachować i stosować w przyszłości. Podajemy na str. 121 *rozkład zajęć w pedagogjum,* zgodnie z zarządzeniem Ministra W. R. i O. P. (Tabela XIII).

W ramach tego rozkładu godzin opracowała Rada Pedagogiczna państwowego pedagogjum krakowskiego *program studjów* w formie projektu. Program ten ma charakter elastyczny i w miarę rozwoju oraz postępu badań w poszczególnych dziedzinach nauki, tudzież w związku z ewentualnemi zmianami personalnemi w gronie profesorskiem, może i powinien dopuszczać *uzasadnione i potrzebne zmiany oraz uzupełnienia.* Programy poszczególnych przedmiotów opracowali specjaliści, wchodzący w skład grona profesorskiego pedagogjum w roku szkoln. 1930/31, a mianowicie: program filozofji i socjologji prof. Dr. Ludwik Chmaj, docent Un. Jag., program psychologji pedagogicznej, pedagogiki i dydaktyki ogólnej prof. Dr. Henryk Rowid, dyrektor pedagogjum, program biologji wychowawczej Dr. Stanisław Skowron, doc. Un. Jag., program historji wychowania Dr. Jan Hulewicz, program higjeny Dr. Włodzimierz Rychwicki, lekarz szkolny, program rysunków i robót ręcznych prof. Henryk Policht, robót ręcznych kobiecych p. Marja Bothe, program

nauki śpiewu Dr. Józef Życzkowski, program wychowania fizycznego Dr. Władysław Szczygieł.

Program metodyki elementarnego nauczania i praktyki pedagogicznej opracowali nauczyciele szkoły ćwiczeń: Marjan Gluth (metodyka języka polskiego), Kazimiera Pollówna (metodyka historji i geografji), Andrzej Filipek (metodyka rachunków), Jadwiga Gancarczykowa (metodyka przyrodoznawstwa). Program metodyki nauczania religji opracował ks. prof. Stanisław Mazanek.

TABELA XIII.

Rozkład zajęć w Pedagogjum.

PRZEDMIOTY	I r.		II r.	
	Półrocze		Półrocze	
	I	II	III	IV
Wstęp do filozofji:				
z uwzgl. wybr. zagad. etyki i socjologji.	4	4	—	—
Nauki pedagogiczne:				
Psychologja pedagogiczna	4	2	2	2
Historja wychowania	—	3	2	2
Pedagogika ogólna	—	—	4	4
Higjena	2	2	—	—
Met. elem. naucz. i prakt. pedag. . .	6	6	6	6
Przedmiot naukowy	6	6	6	6
Przedm. art. techn.:				
Rysunki i roboty ręczne	4	4	4	4
Śpiew	2	2	2	2
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2
Razem godzin . .	30	31	28	28

W państw. pedagogjum w Krakowie istnieją od chwili założenia zakładu *cztery grupy studjów specjalnych w obranym przedmiocie*, a mianowicie: 1) grupa polonistyczna (język pol-

ski i literatura polska); 2) grupa historyczna; 3) grupa matematyczna; 4) grupa przyrodnicza (mineralogja i geologja, chemja, biologja i zoologja, botanika). Program języka polskiego opracował prof. Dr. Zenon Klemensiewicz, docent Un. Jag., program literatury polskiej prof. Dr. Franciszek Bielak, program historji prof. Dr. Adam Strzelecki, dyrektor W. K. N., program matematyki Mg. Stanisław Turski, asystent Un. Jag., program mineralogji i geologji Dr. Józef Premik, asystent Un. Jag., program chemji Dr. Kazimierz Maślankiewicz, asystent Un. Jag., program botaniki Dr. Karol Starmach, asystent Un. Jag., program biologji i zoologji Dr. Stanisław Skowron, docent Un. Jagiellońskiego.

Programy te, a mianowicie program psychologji, historji wychowania, pedagogiki, dydaktyki ogólnej, metodyki przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej, praktyki pedagogicznej, higjeny, śpiewu, ćwiczeń cielesnych, rysunków i robót ręcznych mogą też stanowić *podstawę pracy na państw. kursach nauczycielskich*. Wobec tego, że istnieje tu tylko studjum roczne, należałoby je tylko nieco uprościć i zmodyfikować, odpowiednio do liczby godzin, przeznaczonej dla każdego z wymienionych powyżej przedmiotów.

Zkolei podajemy projekty programów wymienionych przedmiotów w opracowaniu podanych wyżej członków grona profesorskiego pedagogjum w Krakowie:

A. Projekty programów poszczególnych przedmiotów w pedagogjum.

1. WSTĘP DO FILOZOFJI.

Wiadomości wstępne.

Budowa nauki (matematyka — fizyka). Systematyka (Podział nauk). Istota filozofji i jej stosunek do nauk z jednej a religji z drugiej strony.

Zagadnienia filozoficzne: I poznawcze, II metafizyczne, III religijne, IV moralne, V społeczne. W związku z omawianiem i analizą powyższych zagadnień uczeń zapoznaje się z przedmiotem najważniejszych dyscyplin filozoficznych: epistemologją, metafizyką, teodyceą, etyką, socjologją.

I. Zagadnienie poznania dotyczy: a) narzędzi, środków poznania, b) pewności, granic poznania, c) przedmiotu poznania.

ad a) Niczróżnicowane formy poznania i spekulacji filozoficznej w Grecji. 1. Sensualizm starożytny i nowożytny. 2. Empiryzm (Bacon, Locke, Hume, Mill). 3. Racjonalizm (Kartezjusz — Spinoza — Leibniz). 4. Irracjonalizm. 5. Krytycyzm (Kant). 6. Mistycyzm — intuicjonizm (Plotyn — Bergson).

ad b) Dogmatyzm i jego cechy. Sceptycyzm: radykalny, probabilizm, sceptycyzm metodyczny. Relatywizm. Subjektywizm. Agnostycyzm. Pozytywizm (Comte). Pragmatyzm (James). Fikcjonizm (Vaihinger).

ad c) Realizm dogmatyczny i krytyczny. Idealizm objektywny (Platon, Hegel) — subjektywny (Berkeley, Fichte). Fenomenalizm (idealizm krytyczny).

II. Zagadnienie bytu.

Materjalizm i jego różne formy. Krytyka materjalizmu. Spirytualizm. Dualizm. Monizm. Pluralizm. Omówienie głównych przedstawicieli tychże kierunków.

III. Zagadnienie religijne.

Teizm. Dowody na istnienie Boga. Krytyka dowodów ze strony Kanta. Panteizm. Deizm. Optymizm i pesymizm religijny (Leibniz — Schopenhauer). Religja ludzkości (Comte). Prądy religijne współczesnej doby.

IV. Zagadnienie moralne.

Naturalizm i racjonalizm etyczny w filozofji starożytnej. Hedonizm i jego krytyka. Etyka religijna i mistyczna. Etyka empiryczna (Kartezjusz). Etyka społeczna (Stoicy). Etyka obowiązku (Kant). Utylitaryzm i jego formy (Hobbes, Helwecjusz, Bentham, Mill). Etyka poczuć moralnych (Shaftesbury, Smith).

2. ZAGADNIENIA SPOŁECZNE (SOCJOLOGJA).

I. Wiadomości ogólne.

a) Powszechność i cechy faktu społecznego: Życie gromadne. Różne formy życia gromadnego. Definicja społeczeństwa: 1. prawna, 2. ekonomiczna, 3. psychologiczna, 4. filozoficzna. Definicja socjologji. Nominalizm i realizm w socjologji. Socjologja a historja. Metody badań socjologicznych.

b) Podział społeczeństw: Mechanizm społeczny. Społeczeństwo. Grupa. Tłum. Psychologja tłumu. Podział grup. Stycz-

ności społeczne. Społeczeństwa proste (horda, klan), złożone (miasto, tribus, kurje). Społeczeństwa militarne i przemysłowe (Spencer). Społeczeństwa o przewadze obyczaju a mody (Tarde).

II. Socjologja rodziny.

a) Formy pierwotne rodziny: Rodzina patrjarchalna. Trzy typy związków rodzinnych: kognatyczny, agnatyczny, totemiczny. Rodzina macierzyńska. Organizacja rodzinna u Żydów i Greków. Podstawa religijna rodziny starożytnej.

b) Rozwój rodziny nowożytnej: Zanik atrybucyj religijnych i ekonomicznych w rodzinie nowożytnej. Rodzina małżeńska. Charakter moralny rodziny nowożytnej.

III. Socjologja polityczna.

a) Patronat i feudalizm: Początki militarne i religijne władzy. Formy elementarne władzy politycznej. Instytucje patronatu. Charakter despotyzmu feudalnego.

b) Ruch demokratyczny: Naród i państwo. Solidarność moralna jako podstawa życia narodowego. Funkcje społeczne państwa. Wolność starożytna a nowożytna.

IV. Socjologja moralności i prawa.

a) Prawo i moralność: Cechy charakterystyczne prawa. Wymagania moralne jako dopełnienie prawa. Rozwój idei sprawiedliwości. Dyscyplina społeczna i wychowanie moralne. Kształtowanie się prawa w państwie. Rola instynktu i rozumu w kształtowaniu się prawa.

b) Tendencje współczesne prawa: Koncepcja metafizyczna a realistyczna prawa. Socjalizacja prawa. Wspólnota prawna narodów. Prawo międzynarodowe. Liga Narodów. Ewolucja moralna ludzkości. Naród a ludzkość.

V. Socjologja ekonomiczna.

a) Fazy rozwoju ekonomicznego: Ekonomiczne typy społeczne. Trzy stadja ewolucji ekonomicznej: domowa, miejska, narodowa. Formy pierwotne wymiany. Rozwój własności. Podział pracy i jego przyczyny. Korporacje. Syndykaty. Kooperatywy.

b) Materjalizm historyczny: Trzy jego tezy: Prymat interesów materjalnych. Przemiany społeczne skutkiem przemian w technice. Klasy społeczne wytworem organizacyj ekonomicznych. Krytyka materjalizmu historycznego.

VI. Socjologja kultury.

Funkcje społeczne: a) religji, b) nauki, c) sztuki. Definicja religji. Religja a Kościół. Umysłowość przedlogiczna. Charakter społeczny logiki. Funkcja społeczna nauki. Funkcja społeczna i indywidualna sztuki.

Ćwiczenia seminaryjne.

Przedmiotem ćwiczeń jest:

a) lektura i analiza tekstu dzieł filozoficznych i socjologicznych,

b) wprawianie się w samodzielnem ujmowaniu myśli i zagadnień filozoficznych.

ad a) Dla zapoznania ucznia z różnemi typami filozoficznego myślenia, zależnemi od warunków społeczno - narodowych, nauczyciel czyta i objaśnia tekst dzieła jednego z myślicieli francuskich (np. Kartezjusza: Rozprawę o metodzie), angielskich (np. Hume'a: Badania dotyczące rozumu ludzkiego) i niemieckich (np. Wyimki z Krytyki czystego rozumu Kanta). W tym celu można się też posługiwać czytanką filozoficzną Ajdukiewicza.

ad b) Ponadto uczniowie piszą i wygłaszają *referaty* na podstawie lektury domowej, o treści łatwiejszej, dotyczące analizy pewnych pojęć i zagadnień (np. pojęcie przyczynowości, substancji, materji i t. p.), i o treści trudniejszej, dotyczące różnych zagadnień historyczno - filozoficznych i socjologicznych (np.: Pojęcie doświadczenia u Kartezjusza, Hume'a, Kanta; Teorja idei Platona; Charakter filozofji angielskiej; Poglądy socjologiczne Comte'a i Spencer'a i t. p.).

Referaty są przedmiotem omówień i dyskusji podczas ćwiczeń. Referaty przechowuje się w aktach, jako materjał ilustrujący postępy w pracy seminaryjnej.

PODRĘCZNIKI:

Dr. K. Ajdukiewicz. Główne kierunki filozofji.
Wład. Tatarkiewicz. Historja filozofji.
R. E. Park i W. E. Burgess. Wprowadzenie do socjologji.

3. PSYCHOLOGJA OGÓLNA I PEDAGOGICZNA.

A. *Cele i zadania.* Wdrożenie do obserwacji zjawisk i procesów psychicznych. Rozwój umiejętności analizowania i wyjaśniania przejawów duchowych. Budzenie i pogłębianie wnikliwości w życie duchowe dziecka, będącej podstawą funkcji wychowawczej.

B. *Środki.* Urzeczywistnieniu tych zadań i celów służą: a) wykłady, b) ćwiczenia seminaryjne, c) ćwiczenia psychologiczne w pracowni i w klasie, d) samodzielne badania słuchaczy nad dziećmi szkolnemi pod kierunkiem profesora.

Zadaniem wykładów jest zaznajomienie studentów z pewnym całokształtem przedmiotu w formie kursu psychologji pedagogicznej w związku z pogłębieniem wiadomości z psychologji ogólnej. Ta część pracy winna być wykonana w I roku studjów. W II-im roku zająć się należy głównie opracowaniem monograficznem wybranych zagadnień z psychologji pedagogicznej.

Podstawą ćwiczeń seminaryjnych jest wspólna lektura odpowiednich dzieł i referaty studentów, przygotowane na podstawie wskazanych książek i rozpraw w czasopismach.

Ćwiczenia psychologiczne w pracowni mają wyrobić sprawność w posługiwaniu się prostszemi przyrządami i ważniejszemi metodami badań psychologicznych, oraz przygotować młodzież do opracowywania wyników badań w formie sprawozdań, wykresów, zestawień liczbowych i t. p. Zadaniem tych ćwiczeń jest też przygotowanie studentów do przeprowadzania odpowiednich badań nad dziećmi szkolnemi, zwłaszcza nad dziećmi, wstępującemi do szkoły, do oddziału pierwszego.

Rok I-szy.

C. *Treść przedmiotu.* Analiza ważniejszych przeżyć duchowych w dzieciństwie i wczesnej młodości na podstawie przypomnień, jako ćwiczenia wstępne (materjału dostarczą ankiety odpowiednie i lektura). — Pojęcie psychologji i jej zadania. — Główne działy psychologji. — Zarys rozwoju psychologji pedagogicznej. — Metody badań w psychologji pedagogicznej. — Powtórzenie wiadomości z fizjologji systemu nerwowego. — Teorja lokalizacji. — Poglądy psychologji asocjacyjnej i psychologji strukturalnej na przejawy życia duchowego. — O zmysłach i wrażeniach. — Jak dziecko postrzega i jak sobie wyobraża świat rzeczy i zjawisk. — Prąd świadomości. — Odnowa i kojarzenie. — Uwaga. — Pamięć i uczenie się. — O typach wyobrażeniowych i pamięciowych. — Zagadnienie zmęczenia w szkole. — Świadczenia dzieci i młodzieży. — O kłamstwie. — O fantazji i zabawach dzieci. — Myślenie i rozumowanie dziecka. — Rozwój mowy dziecka. — O inteligencji i metodach jej bada-

nia. — O uczuciach i wzruszeniach. — Wola i zdolność do działania.

Analiza podanych tu zagadnień winna być przeprowadzona na podstawie odpowiednich ćwiczeń i eksperymentów psychologicznych.

Rok II-gi.

Monograficzne opracowywanie wybranych zagadnień, z uwzględnieniem nowych kierunków psychologicznych. — W miarę rozwoju psychologji pedagogicznej nasuwać się będą wciąż nowe problemy, które należy omówić i rozpatrzyć w sposób krytyczny. W szczególności przedmiotem opracowania monograficznego mogą być np. takie problemy: O instynktach i nawykach w świetle bihewioryzmu. — O zainteresowaniach dzieci i młodzieży. — Psychologja dziecka w wieku przedszkolnym. — Psychologja okresu dojrzewania. — Problemy wychowania w świetle psychoanalizy i psychologji indywidualnej. — Znaczenie ejdetyzmu w nauczaniu. — Psychologja dziecka anormalnego (moralnie zaniedbanego, umysłowo upośledzonego). — Pojęcie i analiza indywidualności i osobowości. — Ważniejsze systemy typologji.—Psychologja klasy jako grupy społecznej. — Psychologja nauczyciela - wychowawcy. — O psychotechnice i poradnictwie zawodowem. — Opracowanie monografij dzieci szkolnych. — Badania dzieci, wstępujących do kl. I-ej, na podstawie odpowiednich testów (np. Manna, Winklera i t. p.).

Podręczniki i opracowania monograficzne:

Władysław Witwicki. Psychologja do użytku słuchaczów wyższych zakładów naukowych. Wyd. II. Lwów 1930.

E. B. Titchener. Podręcznik psychologji. Tłum. A. Chojecki. Warszawa 1929.

G. F. Stout. Zarys psychologji. Tł. Cz. Znamierowski. Wyd. II. Warszawa 1929.

W. W. Zienkowski. Psychologja dziecięctwa. Tłum. P. Macewicz. Warszawa 1929.

Henryk Rowid. Psychologja pedagogiczna. Wyd. II. Kraków 1930.

Edw. Claparède. Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna. Tłum. M. Górska. Warszawa. 1927.

J. Wł. Dawid. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Wyd. II. Warszawa 1929.

Jan Piaget. Mowa i myślenie dziecka. Tłum. J. Kołudzka. Lwów—Warszawa 1929.

Stefan Baley. Psychologja wieku dojrzewania. Warszawa. 1931.

Piotr Bovet. Instynkt walki. Tłum. M. Górska. Warszawa 1928.
St. Szuman. Sztuka dziecka. Warszawa 1927.

Szczegółowa bibljografja podana w *„Psychologji pedagogicznej"*.

4. PROGRAM WYKŁADÓW BIOLOGJI WYCHOWAWCZEJ.

Ponieważ wykład biologji wychowawczej prowadzony jest tylko przez jedną godzinę tygodniowo w jednem półroczu, wynika stąd konieczność zacieśnienia materjału do najistotniejszych zagadnień biologicznych, związanych ściśle z pracą wychowawcy i przekraczających zakres zainteresowań specjalisty przyrodnika. Prócz tego, ponieważ wykład ten przeznaczony jest dla studentów nieprzyrodników, musi więc z natury rzeczy obejmować także zaznajomienie słuchaczy z elementarnemi zasadami biologji, bez opanowania których przystąpienie do omawiania całego szeregu problematów jest zgoła niemożliwe. Wreszcie wykładający liczyć się musi z różnorodnemi zainteresowaniami i odmiennem u matematyka, polonisty, czy historyka nastawieniem, co nie dozwala na prowadzenie wykładu w identyczny u wszystkich grup sposób i ujęcie programu w zbyt sztywne ramy. Już choćby bowiem przy omawianiu praw dziedziczenia zajmie matematyka najwyżej przejście do tego tematu z dziedziny jego własnej specjalności, jak i wogóle chętniej przyswoi sobie ujmowanie zjawisk życiowych z punktu widzenia fizyko - chemji, aniżeli polonista i historyk. Nie uniemożliwia to jednak podania pewnych zasadniczych zarysów programu, o tyle elastycznych, aby wykładający odpowiednio do każdorazowego audytorjum swój wykład mógł dostosować.

I. Części składowe ustroju: systemy narządów, narządy, tkanki, komórki. Komórka jako najmniejsza jednostka życia. Jej budowa, czynności i rozród. Pojęcie protoplazny jako żywej substancji.

II. Dlaczego ustrój mimo niezależnego życia swych komórek jest pewną harmonijną całością? Współzależność części ustroju. Mechanizmy całkujące ustrój: a) system nerwowy, b) gruczoły dokrewne.

ad b) ich znaczenie dla organizmu przy czynności hormonalnej normalnej, zwiększonej i zmniejszonej omówione na przykładzie tarczycy, trzustki i t. d. Wpływ hormonów na dziecko

i ustrój dojrzały. Wpływ ich na cechy psychiczne. Wzajemna zależność gruczołów dokrewnych. Gruczoły płciowe — pojęcie płci. Cechy pierwszo- drugo- i trzeciorzędne płciowe. Zaburzenia w sferze życia płciowego, wynikające z fałszywego skorelowania cech I, II i III - rzędnych płciowych. Przemiana płci. Hermafrodytyzm. Krytyka prób odmładzania.

III. Zdolności regulacyjne ustroju.

IV. Zdolności regulacyjne gatunku, rozród.

V. Zmienność i dziedziczność. Rodzaje zmienności. Prawa dziedziczenia. Dziedziczenie u człowieka: dziedziczenie cech fizycznych, patologicznych, psychicznych, płci. Dziedziczenie socjalne u człowieka. Kondycjonalizm i konstytucjonalizm. Bliźnięta jednojajowe. Wpływ otoczenia: a) w życiu śródmacicznem, b) w życiu pozamacicznem. Zasady eugenetyki. Zasady podziału pracy.

VI. Ewolucja: dowody na ewolucję, teorje ewolucyjne, ewolucja człowieka.

VII. Przeprowadzenie porównania ustroju z maszyną dla wyjaśnienia przemiany: a) materji, b) energji.

ad a) pokarmy, normy odżywiania, zależność zwierząt od roślin.

ad b) energja w ustrojach żywych.

VIII. Przemiana kształtu: Pojęcie dynamiki ustroju. Wzrost (wzrost dziecka). Starzenie się. Śmierć.

IX. Wrażliwość, jako cecha żywej materji: Zachowanie się zwierząt i tropizmy. Odruchy. Instynkt (rola dziedziczenia i doświadczenia). Inteligencja. Mowa.

X. Mechanizm i witalizm.

O ile tylko pozwalają środki i czas, wskazana jest jak najbogatsza ilustracja wykładu: tablicami, preparatami i obrazem mikroskopowym. Prócz tego, po wyłożeniu pewnego działu następuje omówienie go ze słuchaczami, rozwinięcie niektórych poruszanych w nim zagadnień i dyskusja na tematy związane z przedmiotem biologji ujętej najszerzej.

5. PROGRAM PEDAGOGIKI I DYDAKTYKI.

A. *Pedagogika ogólna. Pojęcie wychowania* jako funkcji społecznej. — Wychowanie prymitywne i systematyczne.

Pedagogika jako nauka. Nauki pomocnicze pedagogiki. — Stosunek pedagogiki do socjologji. — Podział pedagogiki: a) pe-

dagogika indywidualna i społeczna, b) normatywna i praktyczna, c) empiryczna i doświadczalna. — Metody w pedagogice.

Cele i normy wychowania. Zależność ideałów pedagogicznych od stosunków społeczno-politycznych, od prądów religijnych i filozoficznych. — Podstawy socjologiczne pedagogiki. — Stosunek pedagogiki do filozofji. — Współczesne cele wychowania. — Główne zasady pedagogiczne.

Struktura środowiska a wychowanie. Pojęcie środowiska.— Czynniki, tworzące środowisko. — Typy środowiska. — Wpływy środowiska na rozwój fizyczny i duchowy dziecka. — Dom i szkoła. — Stosunek Kościoła do wychowania. — Rola państwa w wychowaniu. — Instytucje kulturalne a wychowanie (bibljoteki, czytelnie, prasa, muzea i galerje obrazów, teatr, kino i t. p.).

Granice wychowania. Optymizm i pesymizm pedagogiczny. — Wychowanie a dziedziczność. — Znaczenie eugeniki w wychowaniu. — Naśladownictwo i sugestja, jako czynniki wychowawcze. — Swoboda i przymus w wychowaniu. — Rola autorytetu w wychowaniu.

Problemy praktyczno-wychowawcze. Wychowanie fizyczne a rozwój duchowy dziecka. — Wychowanie estetyczne. — Wychowanie religijne i moralne. — Zagadnienie karności w wychowaniu. — Nadzór wychowawczy. — O samorządzie uczniowskim i sądach koleżeńskich. — Zagadnienie koedukacji. — Wychowanie obywatelskie i państwowe.

W związku z wykładem samodzielne opracowanie wybranych zagadnień i wspólna lektura wybitniejszych dzieł autorów pedagogicznych.

B. *Dydaktyka ogólna.* Pojęcie i zadania dydaktyki. — Zarys rozwoju historycznego tej nauki.

Analiza procesu kształcenia. Czynniki w procesie kształcenia: uczeń, wartości kulturalne, osobowość nauczyciela. — Pojęcie wartości i kultury. — Wykształcenie w różnych epokach kulturalnych. — Kształcenie materjalne i formalne. — Materjalizm i formalizm dydaktyczny. — Kształcenie wychowawcze. — Samokształcenie.

Materjał naukowy. Zasady wyboru materjału naukowego dla szkoły ogólnokształcącej. — Programy naukowe i ich rozwój historyczny. — Klasyfikacja przedmiotów nauki i ich zadania.— Budowa programów. — Pojęcie koncentracji i jej różne formy.— Program ramowy i szczegółowy. — Rozkład zajęć.

Metody nauczania. Indukcja i dedukcja. — Analiza i synteza. — Główne zasady metodyczne. — Zasada poglądowości w nauczaniu i jej rozwój historyczny. — O formach nauczania.— Organizacja nauczania i technika uczenia się. — Technika nauczania zbiorowego a indywidualizowanie. — Tok nauki. — O stopniach formalnych. — Plany lekcyjne. — Obrazy i szkice lekcyjne.

Współczesne metody nauczania. Metoda Montessori. — Metoda ośrodków zainteresowań (Decroly). — Metoda szkoły pracy. — Metoda daltońska, projektów, winnetkowska i inne. — Rola szkół doświadczalnych. — Pojęcie szkoły twórczej.

Gromadzenie pomocy naukowych. Tworzenie „muzeum szkolnego". — Wystawy prac uczniowskich. — Bibljoteka i czytelnia uczniowska. — Praca uczniów w szkole i w domu.

Ustrój szkolnictwa. Stopnie i rodzaje szkół w Polsce. — Szkoły powszechne różnego stopnia organizacyjnego. — Organizacja pracy w szkole niższego stopnia organizacyjnego. — Stosunek szkoły powszechnej do średniej. — Koncepcja szkoły jednolitej. — Zagadnienie selekcji. — Szkolnictwo specjalne.

Zagadnienia oświaty pozaszkolnej. Odczyty. — Wykłady.— Uniwersytety ludowe na wsi i w mieście. — Czytelnictwo. — Teatr ludowy.

Przygotowanie nauczyciela do zawodu. Kształcenie nauczycieli w rozwoju historycznym. — Stosunki społeczno-kulturalne a system kształcenia nauczycieli. — Obecne formy kształcenia nauczycieli. — Realizacja idei wyższego kształcenia nauczycieli zagranicą i w Polsce. — Dalsze kształcenie nauczyciela. — Czasopiśmiennictwo pedagogiczne. — Praca oświatowo - społeczna nauczyciela. — Stosunek nauczyciela do różnych grup społecznych. — Organizacje nauczycielskie. — Obowiązki i prawa nauczyciela.

Psychologja nauczyciela i zawodu nauczycielskiego. — Ideał nauczyciela-wychowawcy.

W związku z wykładem samodzielne opracowania wybranych zagadnień i wspólna lektura wybitniejszych dzieł i rozpraw autorów pedagogicznych.

Podręczniki i ważniejsze opracowania monograficzne:

Florjan Znaniecki. Socjologja wychowania. Warszawa 1928.
R. R. Rusk. Pedagogika eksperymentalna. Przeł. Z. Ziembiński. Warszawa. 1926.

A. Danysz. O wychowaniu. Warszawa 1926.
Henryk Rowid. Szkoła twórcza. Wyd. II. Kraków 1929.
Bogdan Nawroczyński. Zasady nauczania. Warszawa 1930. — Uczeń i klasa. Wyd. II. Warszawa 1929.
J. Dewey. Szkoła i społeczeństwo. Warszawa. 1929.
Mieczysław Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego. Warszawa 1930.
H. Parkhurst. Wychowanie według planu daltońskiego. Warszawa 1929.
J. A. Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu. Tłum. W. Piniówna. Warszawa. 1930.
A. Hamaïde. Metoda Decroly. Tłum. M. Górska. Warszawa 1926.
Green. Psychoanaliza w szkole. Przełożył Z. Ziembiński. Warszawa 1928.
A. Pfister. Psychoanaliza na usługach wychowania. Tł. J. Mirski. Warszawa 1931.

6. PROGRAM HISTORJI WYCHOWANIA.

I. *Cel i zadania historji wychowania.* Traktując historję wychowania „jako historję pewnego zagadnienia społecznego, na którego rozwój wpływają różnorodne czynniki społecznego życia: ustrój polityczny, stan społeczno-gospodarczy, prądy religijno-moralne, oraz prądy umysłowe i rozwój nauk" (Program nauki w państw. sem. naucz. W. 1926, str. 259) — należy się zastanowić, jaka rola przypadnie jej w obrębie pedagogicznego wykształcenia słuchaczy pedagogjum. W swym ostatecznym rezultacie historja wychowania powinna wytworzyć *kulturę pedagogiczną* i wyrobić *krytycyzm pedagogiczny* wśród słuchaczy.

II. *Metoda nauczania.* Jeśli się tak pojmie jej zadanie, jest rzeczą oczywistą, że sposób jej nauczania musi być daleki od powszechnie przyjętej metody nauczania tego przedmiotu na naszym terenie — to jest od czysto pamięciowego opanowywania i ujmowania materjału. Zrywając jak najradykalniej z taką metodą, przyjąć trzeba za podstawę nauczania *analizę* i *interpretację źródeł.* „Źródła do historji wychowania" (tom I i II) prof. St. Kota wraz z „Dziejami wychowania" prof. St. Kota — to jest podstawa nauczania historji wychowania, jeśli idzie o dobór podręczników. Przyczem punkt ciężkości pracy przesunie się ku analizie źródeł, podręcznik zaś (Dzieje wychowania) stanowić będzie nieodłączną pomoc w pracy domowej słuchaczy. Na lekcjach powinna panować metoda dyskusji, dialogów, choć wystrzegać się należy przesadnej heurezy i nie wahać się przed

wykładem, zwłaszcza jako wstępem przed lekturą lub ujęciem syntetycznem po analizie pewnej epoki.

III. *Korzyści wynikające z oparcia pracy na analizie źródeł.* Takie postawienie sprawy, opierające zrąb pracy na analizie źródeł, idzie po linji najnowszych poglądów na nauczanie historji w kierunku rozbudzenia samodzielnej pracy ucznia, co jest istotnym celem wszelkich poczynań nowoczesnej pedagogiki (por. H. Pohoskiej „Dydaktyka historji"). Zbliżając ucznia do źródła, czynimy go niejako współuczestnikiem minionych epok, pozwalamy mu śledzić to życie — żeby tak rzec — na gorąco, bezpośrednio, a nie zapomocą przedstawienia z drugiej ręki, — zapomocą przedstawienia podręcznikowego. Stając wobec źródeł, uczeń nie może się ograniczyć do postawy biernej, lub, jak to bywa najczęściej przy podręczniku — do mechanicznego przyswojenia sobie treści podręcznika, — musi zająć postawę aktywną, musi się nauczyć analizować i rozumieć dane źródło. Stąd konieczność wysiłku umysłowego z jego strony, konieczność pracy samodzielnej. Analizując zaś razem z nauczycielem tekst, uczy się słuchacz z jednej strony poszanowania dla tekstu, to jest dla dóbr kulturalnych, można wzbudzić w nim przy tej sposobności pewien pietyzm wobec książki, — z drugiej — drogą odpowiedniej współpracy z nauczycielem budzi się w nim krytycyzm wobec tekstu, krytycyzm, będący podstawą wszelkiego naukowego myślenia. Odpowiednio prowadzona interpretacja tekstów to niezrównana szkoła budzenia krytycyzmu, precyzyjności i ścisłości w myśleniu.

IV. *Podział materjału.* W pedagogjum lwia część nauki historji wychowania może się oprzeć na interpretacji i lekturze źródeł. Lektura może być:

1) wspólna z nauczycielem, zwłaszcza na początku, dopóki słuchacze nie zaprawią się do samodzielnej analizy;

2) domowa, poczem słuchacze na lekcjach zdają sprawę z przeczytanych tekstów.

Przy użyciu podręczników prof. Kota nic łatwiejszego, jak równolegle z analizą źródeł, jako komentarz i niezbędne wyjaśnienie, zadawać słuchaczom odpowiednie ustępy z „Dziejów wychowania".

Historja wychowania w pedagogjum obejmuje na I roku studjów w II półroczu 3 godziny tygodniowo i na II roku studjów przez oba półrocza po 2 godziny tygodniowo. Zakres więc

godzin dość skąpy, ale przy odpowiedniem ujęciu można w przybliżeniu materjał wyczerpać. Powinno się dążyć do tego, by, o ile możliwe, w pierwszym roku przejść tom pierwszy „Źródeł do historji wychowania", a z „Dziejów wychowania" do Konarskiego. Rok II ma objąć drugi tom „Źródeł" i resztę „Dziejów wychowania", — a o ileby czas pozostał, to obrócić go na ujęcie pewnych wybranych zagadnień, za podstawę biorąc „Skorowidz rzeczowy" „Źródeł" prof. Kota (np. rozwój szkolnictwa elementarnego w ciągu wieków, rola społeczna nauczyciela, zagadnienie wychowania dziewcząt w rozwoju historycznym i t. p.).

V. *Stosunek do innych przedmiotów nauczania.* By należycie materjał wyzyskać, konieczny jest tu jednak związek z innemi przedmiotami nauczania: z jednej strony z filozofją i socjologją, z drugiej z pedagogiką ogólną, częściowo także z psychologją. Filozofja (na pierwszym roku 4 godziny tygodniowo w I półr.) wtedy mogłaby przynieść pewną pomoc dla historji wychowania, o ile szerzej uwzględniłaby autorów, u których występują jasno tendencje pedagogiczne (np. dokładniejsza analiza Platona, czy Arystotelesa, ze specjalnem uwzględnieniem jego poglądów pedagogicznych, czy z nowszych czasów Descartes'a lub Bacona, zwłaszcza zaś Locke'a).

Pedagogika (4 godziny na obu półroczach II roku) może historji wychowania oddać jeszcze większe usługi: materjał historyczno - wychowawczy, stanowiący tu niekiedy pierwszorzędny substrat rozważań ogólno - pedagogicznych, może być przetrawiony, niekiedy uzupełniony, a przedewszystkiem ujęty syntetycznie z nowych punktów widzenia. Dlatego byłoby zewszechmiar pożądane, by — o ile warunki na to pozwolą — dwa te przedmioty były skupione w ręku jednego nauczyciela.

Przy nauce psychologji można i należy się odwoływać do wiadomości historyczno - wychowawczych słuchaczy i zawsze przy omawianiu poszczególnych zagadnień starać się oprzeć na tle ich rozwoju historycznego.

VI. *Zakres materjału.*. Mając do czynienia z młodzieżą dorosłą, z ukończoną szkołą średnią, nauczyciel często może — jeśli chodzi o zakres materjału — wyjść poza „Dzieje wychowania" i dać zdolniejszym słuchaczom referaty sprawozdawcze z opracowań monograficznych, które, odczytane w klasie w związku z analizą odpowiednich tekstów, stanowić będą pożądane uzupełnienie nauki. Jako przykłady takich opracowań możnaby

wymienić: Ptaśnika: Obrazki z życia żaków krakowskich w XIV — XVI w., — prof. Kota: Pierwsza szkoła protestancka w Polsce lub — Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce XVI — XVIII w., niektóre rozprawy Danysza (n. p. Komeński w Polsce), — prof. St. Łempickiego: Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa, — Smoleńskiego: Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacji (Pisma historyczne t. II), — Pohoskiej: Sprawa oświaty ludu w dobie K. E. N., — Bobkowskiej: Nowe prądy w polskiem szkolnictwie ludowem w początku XIX w., — L. Janowskiego: W promieniach Wilna i Krzemieńca, — Kucharzewskiego: Epoka paskiewiczowska (wybrane rozdziały), — H. Orszy: Początki pracy oświatowej w Polsce, — Kierskiego: Monografja o Pestalozzim, — Jabczyńskiego: Walka dziatwy polskiej z pruską szkołą.

Poza „Źródłami" obowiązkową lekturą dla wszystkich słuchaczy powinny być „Powinności nauczyciela" Piramowicza, — a dla słuchaczy zdolniejszych, jako uzupełnienie, może wchodzić w rachubę tłumaczenie polskie I tomu „Emila" Rousseau'a i tłumaczenia Spencera i Komeńskiego, (ostatnie ma niebawem ukazać się w druku).

VII. *Sposób ujmowania zagadnień.* Zarówno przy analizie tekstów, jak wogóle w całej nauce, nacisk główny położyć należy na związek teorji i praktyki pedagogicznej z podłożem społecznem i kulturalnem danej epoki. Wydobycie tych związków i rozwój naczelnych zagadnień pedagogicznych w ciągu wieków — to może i powinno stać się celem nauczania historji wychowania, a nie pamięciowy materjał dat, biografij, szczegółików, który można zredukować do minimum. Równocześnie jednak pilnie baczyć trzeba, by słuchacze umieli czasowo zlokalizować dane zagadnienie, by wystrzegali się komunałów i ogólników.

Pewne zagadnienia, przydatne szczególnie dla słuchaczy pedagogjum w związku z ich pracą jako nauczycieli szkół powszechnych, należałoby specjalnie uwydatnić i może nawet osobno omówić: np. rozwój szkolnictwa elementarnego, rozwój zagadnienia kształcenia nauczycieli i t. d.

Można i należy przy omawianiu pewnych zagadnień porównywać je ze stanem współczesnym danej kwestji, bacząc, by uczniowie zrozumieli, że wiele pomysłów współczesnych dawno już zostało wypowiedzianych i ujętych. Historja wychowania,

należycie traktowana, ma wyrobić zmysł historyczny, ma pomóc słuchaczowi w zorjentowaniu się w zawiłem powiązaniu spraw pedagogicznych z życiem społecznem. Jak ma go z jednej strony ochronić od pośpiesznego nowinkarstwa pedagogicznego, będącego nieraz wyrazem mody, a nie rzetelnych, istotnych potrzeb społecznych, tak z drugiej może go odciągnąć od marazmu i rutyny pedagogicznej.

VIII. *Konieczność specjalnego uwzględnienia polskiej historji wychowania.* Wszystkie epoki, traktując mniej więcej równomiernie — chyba średniowiecze i humanizm trochę pobieżniej — nacisk specjalny położyć należy na znajomość spraw polskich. I tu leżą walory emocjonalne historji wychowania. Ma ona wpoić w słuchaczy kult tradycji pedagogicznej polskiej, ma im wykazać odrębność i swoistość polskiej myśli pedagogicznej. Bez fałszywego patosu i taniej odrębności, drogą spokojnej analizy historycznej, może nauczyciel wzbudzić kult dla tradycji pedagogiki polskiej.

IX. Na zakończenie warto jeszcze poruszyć dwie kwestje:

1) sprawę bibljoteki z zakresu historji wychowania w pedagogjum,

2) sprawę nauczyciela historji wychowania w pedagogjum.

W zakresie bibljoteki hist. wych. w pedagogjum winna objąć: 1) najważniejsze teksty i opracowania monograficzne z zakresu historji wychowania w języku polskim, 2) kilka najważniejszych kompendjów w językach obcych (Barth, Compayré), 3) dostateczną ilość „Źródeł do historji wychowania" prof. Kota.

Jeśli chodzi o nauczyciela historji wychowania w pedagogjum, winno się dążyć do tego, by skupiał on historję wychowania i pedagogikę. Jest to połączenie korzystne, powszechnie praktykowane w niemieckich akademjach pedagogicznych i daleko właściwsze, niż np. częste u nas połączenie historji wychowania z psychologją. Gdyby zaś połączenie historji wychowania z pedagogiką nie dało się uskutecznić, należy historję wychowania wyodrębnić i oddać w ręce nauczyciela, który specjalizował się w zakresie historji wychowania w swych studjach uniwersyteckich. Wymaganie specjalizacji w zakresie historji wychowania w czasie studjów uniwersyteckich od nauczyciela historji wychowania w pedagogjum winno być bezwzględnie przestrzegane.

7. PROGRAM HIGJENY.

Znaczenie i cel higjeny. Podział higjeny. Historja higjeny osobniczej i publicznej.

Powtórzenie anatomji i fizjologji ogólnej. (Z przystosowaniem do wykładów higjeny i szczególnem uwzględnieniem fizjologji systemu nerwowego i narządów zmysłowych).

Lekcja praktyczna: O ciele ludzkiem.

Powietrze. (Zanieczyszczenia gazowe, kurz, bakterje. Badanie zawartości CO_2 w powietrzu, badanie kurzu i drobnoustrojów, walka z kurzem).

Ekonomja ciepła w ustroju. Sanitarne znaczenie czynników meteorologicznych. Normy sanitarne, dotyczące temperatury, wilgotności względnej i sposoby badania. Klimat i aklimatyzacja. Klimat polski.

Lekcja praktyczna: Wpływ czynników atmosferycznych na zdrowie. O przeciepleniu i przeziębieniu.

Sanitarne znaczenie i funkcje odzienia. Własności pierwotne i wtórne tkanin. Metody badania tkanin. Obuwie.

Pielęgnowanie skóry i higjena osobista.

Lekcja praktyczna: „XX najważniejszych przepisów higjenicznych" i ich wyjaśnienie.

Gleba. (Procesy fizyczne, chemiczne i biologiczne w glebie. Wpływ gleby na zdrowie. Woda gruntowa).

Ogólna higjena budowlana. (Budowa domu, plan miasta, miasta - ogrody, ogólna higjena siedzib).

Wentylacja.

Oświetlenie. Higjena narządu wzroku.

Ogrzewanie.

Zaopatrywanie w wodę.

Asenizacja.

Zwiedzanie stacji filtracyjnej, stacji oczyszczania ścieków, zakładów oczyszczania miasta.

Lekcja praktyczna: Jak powinno być urządzone mieszkanie?

Ogólne zasady odżywiania. Ćwiczenia w elementarnem rozpoznawaniu jakości i zafałszowań środków spożywczych.

Lekcja praktyczna: O odżywianiu.

Higjena pracy. (Zmęczenie i znużenie. Psychotechnika. Metody badania. Higjena pracy umysłowej).

Choroby zakaźne. (Zasady profilaktyki ogólnej). Objawy chorobowe i „przepisy zapobiegawcze przeciw szerzeniu się cho-

rób zakaźnych w szkołach". Dezynfekcja, dezynsekcja i deratyzacja.

Gruźlica. (Powstanie, szerzenie się, objawy).

Walka z gruźlicą.

Alkoholizm.

Choroby weneryczne.

Organizacja ochrony zdrowia publicznego Higjena rasy.

Lekcja praktyczna: O gruźlicy i alkoholu.

Higjena szkolna:

Podział i historja higjeny szkolnej.

Budynek i urządzenie szkolne. (Zwiedzenie wzorowego budynku szkolnego).

Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym. (Ćwiczenia w pomiarach antropometrycznych).

Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym i wskazania higjeniczno - wychowawcze.

Wychowanie fizyczne i sporty. Higjena ćwiczeń cielesnych.

Higjena nauczania i propaganda higjeny w szkole.

Choroby wieku szkolnego.

Opieka higjeniczno - lekarska w szkole.

Higjena internatu i opieka społeczna na terenie szkoły.

Higjena zawodu nauczycielskiego.

(Zwiedzanie poradni dla matek, ochronek, domu dla młodzieży, zwiedzanie ambulatorjów szkolnych, poradni sportowo-lekarskich, półkolonji i kolonji wakacyjnej).

PODRĘCZNIKI:

S. Kopczyński. Zasady higjeny szkolnej. Warszawa. 1924.
R. Karaffa-Korbut. Higjena publiczna. Warszawa. 1926.

8. METODYKA RELIGJI RZYMSKO - KATOLICKIEJ.

Cel. 1. Przez omawianie obranych problemów religijnych i oddziaływanie duszpasterskie ugruntować w słuchaczach rozumną wiarę i oparte na niej życie religijne.

2. Przez podanie zdrowych zasad metodycznych nauczania i wychowania religijnego przygotować słuchaczów, aby w przyszłości jako nauczyciele mogli udzielać działwie polskiej szkoły powszechnej nauki religji i wychowywać ją w duchu katolickim i narodowym.

Program ogólny: 1. Podanie teoretycznych zasad dydaktyki i pedagogiki katechetycznej, opartych na psychologji dziecka i tradycji katechezy kościelnej. Czytanie i ocena wzorowych katechez, hospitowanie lekcji religji w szkole ćwiczeń.

2. Omawianie poszczególnych prawd z nauki wiary i obyczajów z podaniem wskazówek, jak je należy ujmować w jedności metodyczne i wyzyskać pod względem pedagogicznym.

3. Prowadzenie lekcyj praktycznych przez słuchaczów, które oni po udzieleniu instrukcji przez nauczyciela religji wypracowują uprzednio na piśmie, i omawianie krytyczne lekcyj odbytych.

Program szczegółowy. I kurs:

1. Stanowisko i cel nauki religji w szkole powszechnej z uwzględnieniem historji katechezy.

2. Program ogólny i obowiązujące programy szczegółowe.

3. Formy nauczania najlepiej odpowiadające naturze nauki religji.

4. Pomoce naukowe i sposób ich stosowania.

5. Tok w nauczaniu religji w ogólności.

6. Warunki należytego nastroju na lekcji religji ze strony: a) osobistości nauczyciela, b) dziatwy, c) wiadomości podanych, d) otoczenia zewnętrznego.

7. Budowa katechezy odpowiadająca celowi: a) aby dziatwa prawdy Boże poznała, b) ukochała, c) wprowadziła w życie.

8. Hasło „szkoły pracy" w nauce religji.

9. Tok lekcji poszczególnych przedmiotów religji: a) katechizmu, b) Biblji, c) liturgiki, d) historji kościelnej.

10. Cnoty, w których przedewszystkiem dziatwę ćwiczyć, i sposób, w jaki to najskuteczniej czynić należy.

11. Praktyki religijne w szkole, w domu a w szczególności przygotowanie do Świętych Sakramentów: Pokuty, Ołtarza, bierzmowanie, pieśń kościelna.

12. Podręczniki nauki religji — literatura katechetyczna.

13. Omawianie lekcyj hospitowanych przez słuchaczy.

II kurs:

1. Udzielanie szczegółowych instrukcyj do lekcyj praktycznych i omawianie odbytych lekcyj.

2. Powtórzenie syntetyczne całości nauki wiary i moralności katolickiej, jako materjału naukowego dla szkoły powszech-

nej, z uwzględnieniem momentu apologetycznego i z objaśnieniem zagadnień trudniejszych.

3. Na podstawie wskazanej literatury religijnej opracowywanie w formie referatów tych zagadnień, co do których okazali słuchacze zainteresowanie szczególniejsze.

LITERATURA:

Ks. Boczar: Katechetyka.
„ Krzeszkiewicz: Katechetyka.
„ Dr. Kosiński: Katechetyka.
„ Dr. Bielawski: Podstawy wychowania religijnego.
Tenże: Zagadnienia wychowawcze.
„ Metodyczny podręcznik nauki katechizmu.
Ks. Szukalski: Metodyczny podręcznik nauki Biblji.

9. PROGRAM OGÓLNY METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO WRAZ Z METODYKĄ KLASY ELEMENTARNEJ.

Cel: Przygotowanie do samodzielnego przemyślenia, opracowania i wykonywania pracy szkolnej, ze szczególnem uwzględnieniem nauczania w klasie elementarnej i języka polskiego w zakresie 4 klas szkoły powszechnej.

Środki: Referaty i korreferaty z obowiązkową dyskusją, lektura obowiązkowa i polecona, wykład z dyskusją wolną, hospitacje lekcyj wzorowych, lekcje próbne, godzinne i całodzienne zwiedzanie szkół niżej zorganizowanych i doświadczalnych.

Metoda: Na wstępie omówienie sposobu czytania i opracowywania dzieł, tudzież posługiwania się encyklopedjami, słownikami, podręcznikami i innemi pomocami naukowemi przy samodzielnej pracy słuchaczy (referaty, elaboraty i t. d.). Następnie omówienie z uczniami podstawowych zasad dydaktycznych na podstawie materjału zebranego w czasie hospitacyj lekcyj wzorowych. Zaznajomienie z metodyką klasy elementarnej drogą wspólnej lektury, referatów dyskusyjnych, lekcyj wzorowych i — w razie potrzeby — wykładu. Nauczanie metodyki klasy elementarnej nawiązuje do wiadomości z fonetyki opisowej w związku nauką czytania i pisania, oraz łączy się ze współcześnie przerabianym materjałem psychologiczno - pedagogicznym. Dydaktyka języka polskiego opiera się głównie na materjale lekcyjnym, przyczem wybiera się lekcje typowe z różnych działów przedmiotu (ćwiczenia w mówieniu, nauka o rzeczach, opracowanie czytanek, wierszy, nauczanie gramatyki, ćwiczenia orto-

graficzne, ćwiczenia i wypracowania stylistyczne i t. p.). Pozatem sposób postępowania, jak przy nauczaniu metodyki klasy elementarnej.

Rozkład materjału: a) wprowadzenie w metodę pracy: czytanie i opracowywanie dzieł, przygotowywanie referatów i korreferatów, sposób prowadzenia dyskusji, posługiwanie się encyklopedjami, słownikami, podręcznikami i innemi pomocami naukowemi, przygotowywanie się do lekcyj.

b) *Ogólne wskazówki dydaktyczne:* zachowanie się nauczyciela w klasie, sposób stawiania pytań, reakcji na odpowiedzi dziecięce i samorzutne pytania, zagadnienie czytania i opowiadania nauczyciela, odnoszenie się do dzieci (karność, zainteresowanie, indywidualizowanie...), zasada koncentracji, problem uspołeczniania dzieci.

c) *Metodyka klasy elementarnej:* charakterystyka dziecka przychodzącego do szkoły i pierwsze dni dziecka w szkole, praca szkolna w pierwszych miesiącach nauki, rozkład nauki całorocznej w ramach programu Ministerstwa W. R. i O. P., psychologja czytania i pisania, rodzaje metod czytania i pisania w ich historycznym rozwoju, współczesne metody czytania i pisania, elementarz, jego dzieje, analiza typowych elementarzy polskich i nauka czytania bez elementarza; nauczanie pierwszych początków rachunków i geometrji. Rozwijanie wszelkich form ekspresji dziecięcej (rysunek, modelowanie, lepienie, kolorowanie, wycinanki, śpiew, dramatyzowanie). Postulat jak najdalej idącej koncentracji nauczania z oparciem się na ośrodkach zainteresowania.

d) *Metodyka języka polskiego:* nauka o rzeczach z najbliższego otoczenia i nauka o rzeczach ojczystych jako ośrodki nauczania; ćwiczenia w mówieniu i ich rodzaje; czytanki, ich rodzaje, opracowanie, sposób i rodzaje czytania, zbiory czytanek i omówienie typowych, z punktu widzenia psychologicznego, wartości literacko-artystycznej i typograficznej; zbiory czytanek czy system oddzielnych książeczek, a w związku z tem literatura dziecięca, bibljoteka szkolna i czytelnictwo. Ćwiczenia piśmienne: a) ćwiczenia ortograficzne, b) ćwiczenia i wypracowania stylistyczne. Nauczanie gramatyki. Rozkład materjału na poszczególne lata według programu ministerjalnego. Cel nauczania języka polskiego, rola i znaczenie języka polskiego w szkole oraz

jego stosunek do innych przedmiotów nauczania i mowy używanej potocznie w danej okolicy (gwary).

BIBLJOGRAFJA:

A. Szycówna. Ogólne zasady nauczania.

Montessori. Domy dziecięce.

Wetekamp. Samodzielność i radość twórcza w wychowaniu i nauczaniu.

Hamaïde A. Metoda Decroly.

Rowid. System daltoński w szkole powszechnej.

Rowid. Szkoła twórcza (wybrane rozdziały).

Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego (wybrane rozdziały).

Librachowa, Selmowiczówna. Pogadanki z dziećmi.

Sadzewiczowa, Daszewska. Metodyka ćwiczeń praktycznych do pogadanek.

Gnoińska. Nauczanie wierszy w pierwszej klasie szkoły powszechnej.

Szober. Zasady nauczania języka polskiego.

Jeleńska. Metodyka pierwszych lat nauczania.

Drzewiecki. Zarys metodyki języka polskiego.

Lublinerowa. Metodyka czytania i pisania w jej historycznym rozwoju.

Dębicki. Książka i człowiek.

Czapczyński. Metodyka ćwiczeń stylistycznych.

Szycówna. Metodyka wypracowań. (Część I i II).

Rowid. Z metodyki wypracowań piśmiennych.

Życzyński. Metodyka wypracowań pisemnych.

Karpowicz i Szycówna. Literatura dziecięca.

Bornsteinowa. Jak urządzić bibljoteczkę szkolną i domową.

Klemensiewicz, Majewiczówna, Lehr-Spławiński. Gramatyka polska w szkole powszechnej. (2 godziny tygodniowo przez obydwa lata, z tych jedna przeznaczona na praktykę pedagogiczną, a druga na konferencje pedagogiczne i teorję).

10. METODYKA HISTORJI.

Cel: Przygotowanie do opracowywania lekcyj z historji w szkole powszechnej, do prowadzenia wycieczek historycznych i umiejętnego korzystania z literatury historycznej.

A. *Rozważania teoretyczne nad tematami:* Historja jako odrębny przedmiot nauczania. Cele nauczania historji w szkole powszechnej. Zasady: dwu- i trzystopniowości, stosowane w nauczaniu historji. Materjał historyczny, przeznaczony dla kl. III i IV szkoły powszechnej. Metody nauczania historji. Pytania: a) nauczyciela, b) ucznia. Odpowiedzi ustne ucznia. Prace piśmienne ucznia. Lektura historyczna: a) szkolna i domowa

uczniów kl. III i IV, b) lektura nauczyciela. Pomoce naukowe: obrazy, przeźrocza, mapy, plany, wycieczki. Organizowanie i znaczenie obchodów i uroczystości narodowych i państwowych. Zabytki i pamiątki historyczne m. Krakowa.

B. *Praktyka:* Udział słuchaczy w lekcjach praktycznych i wycieczkach, prowadzonych w klasach III i IV szkoły ćwiczeń. Opracowywanie konspektów do lekcyj próbnych. Krytyczne sprawozdania słuchaczy z lektury dla dziatwy szkolnej, opracowanej przez: Niewiadomską, Bukowiecką, Anczyca, Przyborowskiego. Sprawozdania i dyskusje nad treścią i ilustracjami w podręcznikach: Gebertów: Opowiadania z dziejów ojczystych i Dąbrowskiego Jana: Dzieje Polski. Lekcje próbne i wycieczki prowadzone przez słuchaczy w klasie III i IV. Sporządzanie planów, map i obrazów historycznych.

LITERATURA:

Pohoska. Dydaktyka historji.
Programm M. W. R. i O. P. Historja.
Bobek. Uwagi o nauczaniu historji w szkole powszechnej.
Gebert. Jak uczyć historji w szkole powszechnej.
Artykuły: Krotowskiego, Grelego, Minkowskiej, Witkowskiej, Gąsiorowskiej, Ziemnowicza, drukowane w *Ruchu Pedagogicznym* za 1922, 1923, 1925, — *Przyjacielu Szkoły* za 1922. — *Przeglądzie Pedagogicznym* za 1922, — *Szkole Powszechnej* za 1921, — *Pracy Szkolnej* r. 1928 i 1930.
Przewodniki po Krakowie — Heleny d'Abancourt, Dobrowolskiej i Tomaszkiewicza.
Bąkowski. Dzieje Krakowa.
Friedrich. Stoffe und Probleme des Geschichtsunterricht.
Lehrpläne der Volksschulen — wydawnictwo pruskiego ministerstwa.
Plan d'études et programmes des écoles primaires.
Czasopismo: *Vergangenheit und Gegenwart* — artykuły Petersa.

11. METODYKA GEOGRAFJI.

Cel: Przygotowanie słuchaczy do samodzielnego i poprawnego prowadzenia lekcyj i wycieczek geograficznych w klasach III i IV szkoły powszechnej.

A. *Zagadnienia teoretyczne:* Geografja jako: a) przedmiot nauczania, b) jako czynnik wychowawczy. Przygotowanie rzeczowe i dydaktyczne do nauczania geografji. Opracowanie planu rocznego. Metody nauczania. Szkic jednostki lekcyjnej w klasie. Sposób prowadzenia ćwiczeń z zakresu geografji w kl. II szkoły powszechnej. Zakres i podział materjału naukowego,

przeznaczonego na kl. III. Ćwiczenia w orjentowaniu się w przestrzeni. Ćwiczenia w przedstawieniu przedmiotów w przestrzeni. Pierwsze lekcje w terenie. Pierwsze ćwiczenia kartograficzne. Materjał naukowy, przeznaczony na kl. IV. Pomoce naukowe: mapy, obrazy geograficzne, modele, przyrządy. Lektura (dla dzieci kl. III i IV) geograficzno-podróżnicza. Podręczniki szkolne, używane w klasach III i IV. Potrzeba i znaczenie kółek krajoznawczych.

B. *Ćwiczenia praktyczne:* Udział w lekcjach praktycznych i wycieczkach geograficznych. Sporządzanie planów i map. Ćwiczenia w modelowaniu. Sprawozdania z lektury dla dzieci. Lekcje próbne w terenie i w klasie. Korekta prac piśmiennych dziatwy szkoły ćwiczeń.

LITERATURA:

Program M. W. R. i O. Geografja.
Mścisz. Zarys metodyki geografji.
Milata. O znaczeniu i sposobie nauczania geografji w szkołach pow. oraz czasopisma dla dziatwy szkolnej: *„Iskry"*, *„Orli Lot"*, *„Młody Lotnik"*.
Czasopisma: *Przegląd Geograficzny, Czasopismo Geograficzne.*
Fuchs. Kilka słów o nauczaniu geografji.
Nałkowska. Zarys metodyki geografji.
Hrabyk-Sawicki. Metodyka geografji dla I—II stopnia, etc.
Niemcówna. Dydaktyka geografji.
Bykowski. Wycieczki szkolne.
Jaworski. Poradnik dla urządzających wycieczki szkolne.
Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój.

12. PROGRAM METODYKI PRZYRODY W PIERWSZYCH LATACH NAUCZANIA.

Materjał dyskusyjny: Cel nauki o przyrodzie. Wartość przyrody jako przedmiotu ogólnokształcącego. Układ materjału nauk przyrodniczych według: systematyki, zbiorowisk i pór roku, historja genetyki, typów biologicznych.

Ujęcie materjału nauk przyrodniczych: morfologiczne, biologiczne i monograficzno-biologiczne. Opracowanie jednostki metodycznej w klasie i na świeżem powietrzu (wycieczki). Obserwacja.

Pomoce: Okazy żywe, wypchane, konserwowane, przeźrocza i fotografje, tablice, ryciny, rysunki, doświadczenia, zbiory, hodowla. Przygotowanie nauczyciela. Program. Przegląd literatury metodycznej i przyrodniczej, dotyczącej początkowej nauki

o przyrodzie. Dążenie do ochrony przyrody oraz jej uwzględnienie w nauczaniu elementarnem. Wiadomości teoretyczne uzupełniają doświadczenia, poczynione na lekcjach hospitacyjnych i praktycznych, prowadzonych samodzielnie, oraz konferencje, na których rozważane będą typowe problemy metodyczne.

PODRĘCZNIKI:

Program M. W. R. i O. P. Przyroda.
Dyakowski. Zarys metodyki niższ. kurs. nauki o przyrodzie.
Haberkantówna. Obcowanie z przyrodą (zbior. wydanie).
Schoenichen. Methodik und Technik des naturgeschichtlichen Unterrichts.

13. PROGRAM METODYKI RACHUNKÓW ŁĄCZNIE Z GEOMETRJĄ.

I. *Część ogólna. a) Wartość i znaczenie wykształcenia matematycznego.* Historyczny rozwój pojęć matematycznych oraz stopień stosowania tychże w nauczaniu u różnych ludów oraz w poszczególnych epokach. Powstawanie tych pojęć w umyśle dziecka. Konieczność metodycznego postępowania w rozbudzeniu, porządkowaniu i rozwijaniu pojęć matematycznych. Istota i zakres metodyki rachunków. Uwagi o organizacji szkoły powszechnej. Program nauki rachunków Minist. W. R. i O. P. w stosunku do szkoły powsz., jego powstanie, układ i zakres stosowania. Cele formalne i materjalne nauczania rachunków. Drogi, prowadzące do ich osiągnięcia, i powstałe stąd zasady nauczania. Poglądowość w nauczaniu rachunków. Zasada samodzielności. Zasada stopniowania oraz zasada stosowania ciągłości w nauczaniu. Indukcja i dedukcja. Środki nauczania poglądowego. Rodzaje i zakres stosowania konkretów. Przyrządy rachunkowe. Znaczenie obrazków, rycin oraz rysunku nauczyciela w nauczaniu rachunków. Znaczenie pracy ręcznej dzieci (rysunek, wycinanka, modelowanie). Pojęcie i postacie odwzorowywania. Istota liczenia. Obrazy liczbowe, ich znaczenie oraz przykłady różnych systemów. Monografja liczb. Terminologja matematyczna. Wprowadzenie symbolów liczb oraz działań. Dobór zagadnień. Jakiem zagadnienie być powinno, a czego w niem unikać należy. Działania rachunkowe. Metody działań. Znaczenie systemu pozycyjnego. System dziesiątkowy. Uogólnienie. Konstrukcja związków i prawideł matematycznych, przyswajanie ich i stosowanie przez dzieci. Przygotowanie nauczyciela. Tok lekcji. Jednostka metodyczna. Prace domowe dzieci. Elementarze i książki rachunkowe.

Biblioteka
HENRYKA ROWIDA

b) Znaczenie geometrji. Charakter tej nauki i jej historyczny rozwój. Kształcenie pojęć geometrycznych. Indukcja a dedukcja w nauczaniu geometrji. Zasady nauczania. Środki pomocnicze. Technika rysunku geometrycznego. Znaczenie modelu w nauczaniu geometrji. Samodzielna praca ucznia. Układ materjału geometrycznego — według programu Minist. W. R. i O. P.

c) Wprowadzenie układu miar i wag. Metodyka stosowania przyborów mierniczych.

d) Organizacja zajęć cichych w szkołach niżej zorganizowanych.

II. *Część szczegółowa.* Obejmuje: *a)* omówienie rozkładu godzin, materjału z arytmetyki, geometrji z uwzględnieniem miar oraz wyników nauczania w poszczególnych oddziałach szkoły powszechnej; *b)* hospitowanie lekcyj rysunków w odpowiednich oddziałach szkoły ćwiczeń; *c)* elaboraty na temat ważniejszych partyj z materjału naukowego poszczególnych klas; *d)* lekcje próbne, prowadzone przez słuchaczy studjum; *e)* konferencje po przeprowadzonych hospitacjach i lekcjach praktycznych.

O d d z i a ł I. Pojęcie wielkości. Przykłady odwzorowywania. Technika liczenia. Wprowadzenie pierwszych liczb. Wzory monografji liczb. Wprowadzenie pierwszych symbolów. Typy zadań. Przykłady działań w zakresie pierwszej dziesiątki. Przykłady działań z przekroczeniem dziesiątki. Tabela Laisanta. Liczenie kompleksami. Dzielenie a mieszczenie, metodyczne ugruntowanie tych pojęć.

Metodyczne wprowadzenie oceny położenia przestrzennego. Wprowadzenie pojęcia linji prostej. Odcinek. Pojęcie położenia pionowego, poziomego, skośnego. Mierzenie odcinków. Kreślenie odcinków. Lineał. Wprowadzenie kwadratu, prostokąta i krążka. Wprowadzenie innych miar. — według programu Minist.

O d d z i a ł II. Wzory lekcyj działań w zakresie 100: *a)* pełnemi dziesiątkami; *b)* dziesiątkami i jednostkami bez i z przekroczeniem dziesiątek. Wprowadzenie tabliczki mnożenia, jej budowa, znaczenie i sposoby zmechanizowania. Wprowadzenie pojęcia połowy i ćwierci. Przykłady lekcyj na działania połówkami i ćwiartkami.

Konstrukcja kwadratów i prostokątów, metodyczne wprowadzenie pomiaru pól tych utworów, pojęcie metra kwadratowego i jego części — model; wprowadzenie pojęcia równoległości, prostopadłości i kąta. Technika podziału poznanych utworów.

Oddział III. Wzory lekcyj działań w zakresie 1000: *a)* pełnemi setkami; *b)* setkami i dziesiątkami; *c)* setkami, dziesiątkami i jednostkami z przekroczeniem i bez przekroczenia dziesiątek i setek. Wprowadzenie pojęcia ułamka. Wzory lekcyj na działania ułamkami.

Pomiary pól utworów płaskich ostrokątnych. Eksperymentalne wprowadzenie tych utworów do utworów prostokątnych. Wprowadzenie kątomierza i stopni. Wprowadzenie sześcianu oraz graniastosłupa o podstawie kwadratowej i prostokątnej. Technika kreślenia siatek oraz sporządzania modeli tych brył. Pomiar powierzchni tych brył. Wprowadzenie metra sześciennego i jego części. Model m^3, dm^3. Wprowadzenie pojęcia objętości. Pomiar objętości poznanych brył (metoda eksperymentalna).

Oddział IV. Metodyka działań piśmiennych. Wprowadzenie łatwiejszych skrótów. Wprowadzenie liczby dziesiętnej. Wzory lekcyj na działania piśmienne liczbami całkowitemi i dziesiętnemi oraz na działania ułamkami. Wprowadzenie pojęcia stosunku. Procentowe wyrażenie stosunku. Technika rachunku wnioskowania.

Przykłady trudniejszych przypadków z pomiaru powierzchni i objętości brył. Metodyka rysunku utworów geometrycznych w skali.

14. RYSUNEK.

I. *Cel:* Teoretyczne, praktyczne i techniczne przygotowanie do umiejętnego prowadzenia nauki rysunku w szkole powszechnej.

II. *Materjał naukowy:*

a) Poznanie fizjologicznych i psychologicznych podstaw nauki rysunku.

b) Zaznajomienie z przebiegiem rozwoju rysunkowego u dziecka w wieku przedszkolnym i w okresie jego pobytu w szkole powszechnej.

c) Analiza rysunków dzieci. Treść i forma schematów. Ujęcie ekspresyjne, impresyjne, syntetyczne. Zainteresowania rysunkowe dzieci. Ich uzdolnienia odtwórcze i twórcze.

d) Metody nauczania rysunku w ogólności. Nauczanie przystosowane do zainteresowań i do stopnia uzdolnienia. Rozwijanie spostrzegawczości, pamięci plastycznej, wyobraźni twórczej

i poczucia piękna. Współdziałanie nauki rysunku z nauką czytania, pisania, rachowania, z geometrją, geografją i przyrodą.

e) Rysowanie z pamięci; odmiany rysunku pamięciowego. Kształcenie pamięci plastycznej przez obserwację, przez pokaz, przez rysowanie z modelu i natury. Rysowanie schematów pamięciowych, interesujących dzieci. Cechy charakterystyczne tych schematów. Schematy w ruchu. Poprawianie i uzupełnianie uskuteczniają dzieci według wskazówek uczącego.

f) Rysunek z wyobraźni. Przystosowanie schematów pamięciowych do celów ilustracyjnych i zdobniczych. Wyzyskanie dla rozwoju wyobraźni poznawanych zjawisk perspektywicznych.

g) Rysunek pokazowy. Ocenianie proporcyj „na oko" i sprawdzanie. Rozmieszczanie rysunku; sylwety wycinane i malowane.

h) Rysunek z modelu i natury. Złudzenia wzrokowe. Wyzyskanie złudzeń; perspektywa praktyczna. Przeciwdziałanie złudzeniom, utrudniającym odtworzenie kształtu. Systematyczna obserwacja; pierwsze wrażenie, rozmieszczanie i ustosunkowywanie części do całości, podkreślenie charakteru, szkicowanie. Rozmaite techniki rysowania i szkicowania. Malowanie. Cieniowanie.

i) Ćwiczenia kompozycyjne. Rysunki zdobnicze dzieci, sztuka ludowa. Układy ornamentalne w sztuce ludowej a w rysunkach dzieci. Zdobienie a tworzywo. Układy ornamentalne i harmonja barw w ogólności. Techniki zdobnicze, stosowane w szkole powszechnej. Komponowanie i projektowanie w związku z modelami wykonywanemi na robotach ręcznych. Budowanie liter; komponowanie napisów.

j) Ćwiczenia w technice rysowania i malowania; zastosowanie w wyższych klasach szkoły powszechnej. Lepienie. Rysowanie kredą na tablicy: konturem, plamą i barwnie.

k) Analiza programu nauki rysunku dla szkoły powszechnej.

l) Lekcje próbne na każdy typ rysunku, przewidziany programem szkoły powszechnej.

m) Przygotowanie i kolekcjonowanie pomocy naukowych. Projektowanie kostjumów do przedstawień szkolnych.

n) Zwiedzanie wystaw sztuki i muzeów. Omawianie stylów w czasie zwiedzania odpowiednich budowli stylowych.

o) Omawianie książek, zajmujących się sprawą nauczania rysunku.

K. Homolacs. Studjum formy, barwy i światła. Kraków 1929.
Tenże. Budowa ornamentu i harmonja barw. Kraków 1930.
L. Misky. Plastyczne uzmysławianie przedmiotów. Lwów 1922.
H. Policht — G. Leńczyk. Podręcznik do nauczania rysunków w szkole powszechnej. Kraków 1928.

15. ROBOTY RĘCZNE.

I. *Cel:* Teoretyczne i praktyczne przygotowanie do prowadzenia nauki robót ręcznych w szkole powszechnej.

II. *Materjał naukowy:*

a) Szkoła pracy; dodatni wpływ pracy na rozwój fizyczny i umysłowy. Roboty ręczne a szkoła twórcza. Rodzaje robót ręcznych; wybór techniki robót a warunki miejscowe.

b) Urządzenie pracowni; przechowywanie i remont narzędzi, estetyka i czystość. Rozmieszczanie uczniów w sali robót; organizacja lekcji robót.

c) Technologja. Własności papieru, kartonu, tektury, drewna, drutu, blachy. Spoiwa. Rysunek techniczny.

d) Wykonanie modeli dla opanowania ćwiczeń zasadniczych, objętych programem dla szkół powszechnych. Roboty z papieru dla kl. 1 i 2, z kartonu dla kl. 3, z tektury dla kl. 4 i 5, ewentualnie 6 i 7. Roboty z drewna: nożowe, piłkowe i warsztatowe. Roboty z drutu i blachy.

e) Przygotowanie pomocy naukowych.

f) Lekcje praktyczne. Metody uczenia robót ręcznych. Omawianie programu robót dla szkół powszechnych.

g) W miarę możności zwiedzanie stolarni, papierni, fabryk i wystaw przemysłu artystycznego.

h) Omawianie literatury z działu robót ręcznych.

M. Sowiński. Nauczanie robót ręcznych. Kraków 1930.

PROGRAM ROBÓT RĘCZNYCH KOBIECYCH.

Cel: Przygotowanie uczenic do prawidłowego nauczania i prowadzenia działu robót ręcznych kobiecych w szkole powszechnej.

I. Poznanie zasadniczych podstaw techniki robót szydełkowych, drutowych, mereżek, ściegów ozdobnych przy równoczesnem zastosowaniu tychże w wykonywaniu przedmiotów praktycznych, jak np. szali, chustek, serdaków, swetrów, rękawiczek, skarpetek i t. p.; poznanie techniki haftu białego i koloro-

wego i stosowanie tychże w kompozycjach zdobniczych. Należy również zapoznać uczenice z łataniem bielizny i cerowaniem pończoch.

II. Podstawowe wiadomości z dziedziny bieliźniarstwa i krawieczyzny. Obowiązuje krój i szycie bielizny osobistej, halki dla dziewczynki, fartuszka szkolnego, bluzki angielskiej i spódniczki. Dokładne zapoznanie się z maszyną do szycia.

16. NAUKA I METODYKA ŚPIEWU.

A. *Zasady muzyki:*

I. a) O muzyce jako o sztuce pięknej i pokrewnych sztukach. Podział muzyki. Śpiew jako część muzyki.

b) Pieśń i jej znaczenie w ogólności (czynnik etyczny). Pieśń jako środek pomocniczy w pedagogice. Wyrobienie zamiłowania do śpiewu i muzyki.

c) Czynniki należytego śpiewu: 1) głos i jego barwy, emisja, 2) słuch, 3) oddech.

II. *Zasadnicze elementy muzyki:*

1) Intonacja, dźwięk, podział na oktawy, nazwy zwykłe i solmizacyjne.

2) Rytmika, wartość nut, sposoby przedłużania, pauzy. Takt i jego rodzaje, akcenty w poszczególnych taktach, synkopy, grupy rytmiczne, odbitka, przedtakt.

3) Klucze, ich rodzaje i znaczenie.

4) Znaki chromatyczne, budowa całego tonu, całe tony diatoniczne i chromatyczne, sztuczne i naturalne, enharmonja dźwięków, krzyżyki, bemole i kasowniki.

5) Budowa gam i ich rodzaje (tryby). Gama podstawowa C dur. Rozwój gam krzyżykowych i bemolowych. Gama molowa i jej rodzaje. Gamy przejściowe. Gamy chromatyczne. Koło kwint. Euharmonja gam.

6) Nauka o interwałach czyli odległościach tonalnych i ich przewrotach (w skróceniu).

7) Znaki dynamiczne.

8) Tempo i wyraz muzyczny (ekspresja muzyczna).

III. *Nauka harmonji* (w zarysie):

1) Budowa akordów, trójdźwięk, pozycje i użycie ich w pieśniach dur i mol. (Przykłady praktyczne).

2) Kontrapunkt (Monodja i polifonja, kanon, fuga).

IV. 1) *Formy muzyczne* (w zarysie).

2) Pieśń ludowa i tańce polskie.

V. *Historja instrumentów* i ich rodzaje.

VI. *Historja muzyki* (w zarysie).

B. *Ćwiczenia solmizacyjne,* prowadzone równolegle z poznaniem zasad muzycznych:

1) W taktach $^{2}/_{4}$, $^{3}/_{4}$ i $^{4}/_{4}$ w wartościach większych i takich pauzach (ćwiartka, półnuta, półnuta z kropką, cała nuta) w obrębie oktawy gamy C dur. Odbitka, przedtakt, korona, powtórnik, volty, znaki dynamiczne i tempo. Dyktaty rytmiczne i dźwiękowe.

2) W taktach tych samych w wartościach mniejszych i pauzach (ósemka, ćwiartka z kropką, szesnastka, ósemka z kropką) w obrębie si dolnego i fa górnego w tonacji C dur, w trójdźwięku toniki, subdominanty i dominanty, w połączeniu z ćwiczeniami oddechowemi.

3) Klucz basowy i ćwiczenia w nim.

4) W taktach $^{3}/_{8}$ złożone i alla breve w tonacji rozszerzonej C dur.

5) Ćwiczenia dwugłosowe, kanony.

6) Tonacja A mol. Ćwiczenia z zastosowaniem krzyżyków, bemoli i kasowników (przygodnych).

7) Tonacja G dur. Ćwiczenia jedno, dwu i trzygłosowe.

8) Tonacja F dur. Ćwiczenia jedno, dwu i trzygłosowe.

9) Tonacja D dur. Ćwiczenia jedno, dwu i trzygłosowe.

10) Tonacja B dur. Ćwiczenia jedno, dwu i trzygłosowe.

C. *Metodyka śpiewu w szkole powszechnej:*

1) Program ministerjalny nauki śpiewu.

2) Plan lekcji i ogólne zasady.

3) Ćwiczenia oddechowe w kl. I, II, III, IV.

4) Ćwiczenia rytmiczne w kl. I, II, III, IV.

5) Ćwiczenia głosowo - słuchowe w kl. I, II, III, IV.

6) Pieśni pomocnicze (jako materjał pomocniczy) w nauce innych przedmiotów (nauka rzyczy ojczystych, historja).

D. *Hospitacje i lekcje praktyczne* w poszczególnych klasach.

E. *Utwory chóralne* na: a) chór 3 gł. żeński, b) chór mieszany, c) chór męski (chór pedagogjum).

F. *Audycje muzyczne:* a) fortepianu, b) płyt gramofonowych, c) koncertów.

K. Hławiczka. Solfeż polski. Warszawa 1930.

F. Piasek. Nauka śpiewu metodą trójdźwiękową. Lwów 1929.

17. PROGRAM WYCHOWANIA FIZYCZNEGO.

Rok I-szy.

Teorja: Dzieje wychowania fizycznego ze specjalnem uwzględnieniem dziejów wychowania fizycznego w Polsce. Istota wychowania fizycznego. Teorja wychowania fizycznego a dziedziny pokrewne. Cele wychowania fizycznego. Środki w wychowaniu fizycznem. Ćwiczenia cielesne jako zespół środków.

I. Metoda ćwiczeń gimnastycznych:

a) Przegląd materjału ćwiczebnego ze specjalnem uwzględnieniem form zabawowych, z podziałem na grupy ćwiczeń i analizą dokładną każdej.

b) Tok lekcyjny. Dostosowanie toku lekcyjnego do płci i wieku fizjologicznego młodzieży. Analiza toku lekcyjnego. Podstawy lekcji gimnastyki dziecięcej ze specjalnem uwzględnieniem opowieści ruchowej. Dostosowanie lekcji gimnastyki do innych zajęć szkolnych.

c) Zasady nauczania. Plan pracy. Rola nauczyciela. Rozkazodawstwo. Sposób nauczania. Stopniowanie ćwiczeń. Rozbudzanie zainteresowań. Dyscyplina podczas ćwiczeń. Zasadnicze błędy ćwiczących, ich unikanie i usuwanie.

d) Warunki zdrowotne. Sale gimnastyczne. Przyrządy gimnastyczne. Boiska. Warunki bezpieczeństwa i zdrowia. Ubiór ćwiczących.

II. Gry i zabawy ruchowe, gry polowe. Znaczenie gier i zabaw pod względem ogólno-wychowawczym i wychowania fizycznego w szczególności. Systematyka gier i zabaw. Metodyka prowadzenia gier i zabaw ruchowych. Zasób gier polowych ze specjalnem uwzględnieniem ćwiczeń zmysłów. Metodyka gier polowych.

III. Teorja sportu. Sport wychowawczy. Zarys ogólny metodyki ćwiczeń pływackich, łyżwiarskich i narciarskich.

Ćwiczenia (celem osobistego usprawnienia): Ćwiczenia gimnastyczne — 1 godzina tygodniowo — prowadzone przez nauczyciela najnowszym systemem. W porze letniej: ćwiczenia w grach i zabawach ruchowych i grach polowych oraz praktyczne poznanie pływania. W porze zimowej: praktyczne zapoznanie się z łyżwiarstwem lub narciarstwem.

Praktyka pedagogiczna (na I roku w II półroczu, na II roku— oba półrocza): Ćwiczenia w metodycznem prowadzeniu lekcyj

gimnastyki oraz gier i zabaw ruchowych. Układanie programu lekcji lub gimnastyki pod kierunkiem nauczyciela. Hospitacje lekcyj w szkole ćwiczeń. Omawianie odbytych lekcyj.

Rok II-gi.

Teorja. Powtórzenie teorji z I roku studjów. Poznanie i omówienie szczegółowe programu ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej, zatwierdzonego przez Ministerstwo W. R. i O. P. Zasady i organizacja wychowania fizycznego we współczesnej Polsce i rola w niej nauczyciela. Organizacja życia zabawowego i sportowego w ramach samorządu szkolnego młodzieży na terenie szkoły. Organizacja wycieczek krajoznawczych i turystycznych młodzieży. Przysposobienie wojskowe młodzieży, jego program i znaczenie dla obrony kraju. Rola skautingu i obozownictwa w wychowaniu młodzieży. Poznanie i omówienie bibljografji z dziedziny wychowania fizycznego ze specjalnem uwzględnieniem: 1) J. G. Thulin — „Gimnastyka dla małych dzieci", tłum. T. Biernakiewicz; 2) E. Björkstein — „Gimnastyka dziewcząt"; 3) Walerjan Sikorski — „Gimnastyka cz. I i II"; 4) Germanówna — „Gimnastyka w szkole powszechnej".

Ćwiczenia jak w I r. studjów.

Praktyka pedagogiczna jak w I r. studjów (przez oba półrocza).

BIBLJOGRAFJA:

Germanówna. Gry i zabawy w szkole powszechnej.
E. Piasecki. Dzieje wychowania fizycznego.
E. Piasecki. Zarys teorji wychowania fizycznego. Cz. I i II.
E. Piasecki. Gry i zabawy ruchowe.
W. Sikorski. Gimnastyka. Cz. I i II, podręcznik metodyczny.
W. Sikorski. Gry i zabawy.
Törngreu. Gimnastyka.
J. G. Thulin. Atlas gimnastyczny.
J. G. Thulin. Gimnastyka dla małych dzieci.
Z. Wyrobek. Harcerz w polu.
Czasopisma: *Wychowanie Fizyczne.*

18. ZARYS PROGRAMU NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO.

Cel nauki: 1. Dokładna znajomość opisowo-psychologicznej gramatyki języka współczesnego literackiego.

2. Te wiadomości z historycznej gramatyki polskiej, które są niezbędne dla:

Bibljoteka
HENRYKA ROWIDA

a) pełnego zrozumienia dzisiejszego systemu gramatycznego,
b) dla czytania i objaśniania autorów staropolskich, od w. XVI poczynając.

3. Najważniejsze wiadomości z polskiej dialektologji.

4. Zasadnicze wiadomości o istocie zjawisk i przebiegów językowych.

Rok I-szy.

I. *Głosownia opisowa:* Fizyczny, fizjologiczny i psychologiczny czynnik mowy. Transkrypcja fonetyczna. Opis samogłosek. Opis spółgłosek. Łączenie głosek obocznych. Zmiany głosowe kombinatoryczne wśródwyrazowe i międzywyrazowe. Zgłoska; jej wysokość, siła, iloczas. Akcent polski.

II. *Głosownia funkcjonalna w oświetleniu historycznem.* Najważniejsze wymiany samogłoskowe i spółgłoskowe w szeregu etymologicznym i w szeregu fleksyjnym. Przy ich objaśnianiu umiarkowane uwzględnienie odpowiednich historycznych przemian głoskowych.

III. *Fleksja.* Pojęcie odmienności: wyrazy odmienne i nieodmienne. Budowa fleksyjna wyrazu: cząstki fleksyjne. Deklinacja rzeczownika: pojęcie, podstawa podziału. Przegląd końcówek obocznych z objaśnieniami historycznemi. Głosowe zmiany w tematach obocznych. Osobliwości odmiany rzeczowników dzisiejszych z objaśnieniem historycznem. Szczątki l. podwójnej. Deklinacja zaimkowo - przymiotnikowa w tem samem zasadniczo ujęciu. Historja odmiany polskiego przymiotnika. Deklinacja liczebnika z objaśnieniami historycznemi. Składniki polskiego systemu konjugacyjnego. Dwutematowość form czasownikowych. Podział na gromady fleksyjne z podstawy form czasu teraźniejszego i z podstawy form bezokolicznika. Opis form: czasu teraźniejszego, trybu rozkazującego, imiesłowu przymiotnikowego, imiesłowu przysłówkowego, bezokolicznika; gdzie należy, objaśnienia historyczne. Formy czasu przeszłego i ich historja. Formy: jestem, jesteś i t. d. i ich pochodzenie. Opis form trybu przypuszczającego, czasu przyszłego, strony biernej i zwrotnej.

Rok II-gi.

IV. *Słowotwórstwo.* Szereg etymologiczny. Cząstki słowotwórcze: rdzeń, przyrostek, przedrostek. Zrostki złożone. Zrostki żywe i martwe. Budowa wyrazu pojedyńczego. Słowotwórcza budowa poszczególnych części mowy. Budowa wyrazu złożonego.

V. *Składnia.* Zdanie. Rodzaje znaczeniowe zdań. Rodzaje formalne zdań. Budowa zdania pojedyńczego: dwuczłonowość, podmiot i orzeczenie; grupy znaczeniowe; określenie i jego rodzaje. Stosunek formalny członów w grupie znaczeniowej. Ważniejsze funkcje syntaktyczne przypadkowych form rzeczownika. Zdanie złożone. Wzajemny stosunek zdań pojedyńczych w zdaniu złożonem. Zdanie współrzędnie złożone i jego rodzaje. zdanie podrzędnie złożone. Rodzaje zdań podrzędnych. Równoważniki zdania.

VI. *Semantyka.* Znaczenie wyrazu: jego różne rodzaje. Zmiana znaczenia i uczuciowej wartości wyrazu. Nazwy miesięcy, nazwy osobowe, nazwy miejscowości i t. p., jako pokazy zmian znaczenia na tle historyczno - kulturalnem. Wyrazy obce i przyswojone, jako odbicie w języku obcych wpływów kulturalnych.

VII. *Podstawowe wiadomości o staropolszczyźnie.* Lektura i rozbiór wybranych pisarzy od w. XVI. Uwagi o staropolskiej grafice. Przypomnienie względnie pogłębienie wiadomości z zakresu historji przemian głosowych, form fleksyjnych i znaczeń wyrazów. Ogólne uwagi o zmianach historyczno - językowych.

VIII. *Najważniejsze wiadomości z gwaroznawstwa.* Różnicowanie się języka tej samej epoki w zależności od czynników społeczno - kulturalnych. Gwara a język literacki. Na podstawie wybranych tekstów uwydatnić najwybitniejsze znamiona gwarowe całego obszaru języka polskiego; jego podział na dzielnice gwarowe.

IX. *Psychologja języka, wiadomości z językoznawstwa ogólnego.* Psychologiczna podstawa mówienia i rozumienia. Psychologiczne oświetlenie zmian językowych głosowych, formalnych i znaczeniowych. Czynnik społeczny w rozwoju języka. Składniki intelektualne i afektywne w języku. Stanowisko języka polskiego wśród języków słowiańskich i indoeuropejskich. Pojęcie jedności prajęzykowej, rozszczepienie i pokrewieństwo języków. Główne okresy rozwojowe polszczyzny. Najważniejsze zabytki języka polskiego. Najwybitniejsze prace polskiego językoznawstwa.

BIBLJOGRAFJA:

Szober Stanisław. Gramatyka języka polskiego Lwów 1923. Wydania zmienionego cz. I i II. Warszawa 1931.

Benni, Łoś, Nitsch, Rozwadowski, Ułaszyn. Gramatyka języka polskiego. Kraków 1923. (wybrane rozdziały).

Łoś Jan. Krótka gramatyka historyczna języka polskiego. Lwów 1927.
Rozwadowski. O zjawiskach i rozwoju języka. Kraków 1921.
Gawroński Andrzej. Szkice językoznawcze. Kraków 1928.
Nitsch Kazimierz. O języku polskim. Kraków 1921.
Brückner Aleksander. Dzieje języka polskiego. Warszawa 1925.
Język Polski — czasopismo — rocznik I - XVI. Kraków. (wybrane artykuły).
Pizło Tadeusz. Gramatyka języka polskiego z ćwiczeniami. Wilno 1929.

19. PLAN NAUKI LITERATURY POLSKIEJ I JEJ HISTORJI.

Cel: 1. Pogłębienie znajomości literatury polskiej i warunków jej rozwoju w związku z dziejami kultury narodu.

2. Przygotowanie słuchaczy do umiejętnego traktowania lektury w szkole siedmioklasowej.

3. Zapoznanie słuchaczy z zasadami badań literackich.

Środki: 1. Wykłady w zakresie zagadnień historyczno-literackich, charakteryzujących wybitne okresy literatury i kultury polskiej.

2. Czytanie i objaśnianie wybranych utworów literatury polskiej, ujętych w pewne całości problemowe na obszarze różnych epok; opracowania pozostające w związku z traktowanemi w ten sposób zagadnieniami.

3. Referaty sprawozdawcze z literatury naukowej przedmiotu; drobne prace samodzielne.

Plan. Rok I. Krótki rys poetyki (w oparciu i związku z podręcznikami L. Komarnickiego i K. Wóycickiego). Literatura i jej historja. Metoda badań historyczno - literackich.

Humanizm w Polsce. Jan Kochanowski jako wyraziciel prądów epoki, ze szczególnem uwzględnieniem *Pieśni* czytanych i interpretowanych w szkole. Proza polska XVI w. z szczególnem uwzględnieniem *Kazań sejmowych* Skargi.

Oświecenie w Polsce i twórczość na tle epoki.

Romantyzm i jego cechy charakterystyczne w dziełach Mickiewicza do *Farysa* włącznie (r. 1829).

Rok II. Okres rzymski w życiu Mickiewicza. Powstanie listopadowe i jego skutki dla życia i kultury polskiej. Literatura emigracyjna i jej cechy charakterystyczne, zarówno treściowe,

jak i formalne. C. K. Norwid i jego stanowisko wobec zagadnień narodowych — zasady jego estetyki.

Przemiany powieści od Kraszewskiego do Żeromskiego. Dramat i komedja polska w w. XIX. Liryka polska do Kasprowicza włącznie. Najwybitniejsi pisarze okresu po r. 1918.

Pozatem metodyka nauczania literatury polskiej i ogólne wytyczne do orjentowania się w literaturze dla młodzieży.

BIBLJOGRAFJA:

K. Wójcicki. Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki. Warszawa.

G. Korbut. Wstęp do literatury polskiej. Warszawa 1924.

J. Kleiner. Charakter i przedmiot badań literackich. Warszawa 1925. (Studja z zakresu literatury i filozofji).

L. Komarnicki. Historja literatury polskiej w. XIX.

Z. Łempicki. Renesans, oświecenie i romantyzm. Warszawa — Lwów 1923.

B. Chlebowski. Literatura polska 1795 — 1905. Lwów — Warszawa 1923.

M. Kridl. Historja literatury polskiej t. I — V.

Prócz tego wydania tekstów i ważniejsze opracowania monograficzne.

20. PROGRAM OGÓLNY HISTORJI.

I. *Cel nauczania:* Celem nauczania historji w Państwowem Pedagogjum jest przygotowanie słuchaczy do nauczania historji w szkole siedmioklasowej, rozszerzenie i pogłębienie wiadomości przyniesionych ze szkoły średniej oraz zdobycie podstaw do samodzielnej pracy dla dalszego uzupełniania wiadomości, zdobytych na ławie szkolnej.

II. *Środki nauczania:* Cel ten może być osiągnięty przez: a) wykłady, b) ćwiczenia seminaryjne, c) systematyczną powtórkę materjału historji na podstawie obowiązujących podręczników, d) obowiązkową lekturę domową, e) referaty i prace domowe słuchaczy, f) hospitacje i lekcje praktyczne w szkole ćwiczeń, g) wykonywanie pomocy naukowych do historji, h) wypracowania szkolne, i) wycieczki naukowe.

A. Wykłady historji w stosunku do swego celu, wyrażonego w punkcie pierwszym, dzielą się na 3 grupy: wykłady z historyki, t. j. metodologji historji, wykłady monograficzne z dziedziny historji i wykłady z metodyki historji. Wykłady z historyki, jako wprowadzenie do studjum historji na wyższym stopniu naucza-

nia, z natury rzeczy wyprzedzają wykłady monograficzne i ćwiczenia historyczne. Mają one zaznajomić słuchaczy z aparatem naukowym historji, a to dla wykazania różnicy w traktowaniu historji w szkole średniej a na wyższym stopniu nauczania, i dla stworzenia podstaw pracy samodzielnej celem uzupełnienia wiadomości ze szkoły średniej przyniesionych i dalszego kształcenia się w historji po ukończeniu studjów w Państwowem Pedagogjum. Wykłady te obejmują następujące zagadnienia: zasadnicze pojęcia z dziedziny historji i jej nauk pomocniczych; bibljografja historyczna, literatura historyczna, źródła historyczne; ogólne zasady umiejętnego zbierania materjałów historycznych, ich porządkowania, badania w celu naukowego przedstawienia. Wykłady monograficzne mają na celu pogłębienie i rozszerzenie wiadomości z historji, przyniesionych ze szkoły średniej. Traktują one albo w cyklach zamkniętych pewne wypadki lub procesy dziejowe z historji politycznej, lub też pewne zagadnienia z historji ustroju, historji gospodarczej czy historji kultury. Wykłady z metodyki historji zawierają zasady i wskazówki nauczania historji w szkole powszechnej i omawiają program szczegółowy nauki historji w szkole powszechnej.

Ćwiczenia seminaryjne są uzupełnieniem wykładów, gdzie też główną rolę odgrywa samodzielna praca słuchaczy. Obejmują one czytanie i wyjaśnienie wybranych źródeł historycznych lub ich części, działalność sprawozdawczą, t. j. omawianie wybranej i poleconej lektury historycznej, roztrząsanie specjalnych zagadnień naukowych w związku z lekturą, wykładami i powtórką, zadawaną słuchaczom wedle podręczników. Na ćwiczeniach seminaryjnych odbywa się też odczytywanie prac słuchaczy i dyskusja nad niemi.

Systematyczna powtórka materjału historji, zadawana słuchaczom na podstawie podręczników szkół średnich wedle wskazówek udzielanych przez profesora, ma odświeżyć i ugruntować wiadomości z zakresu historji nabyte w szkole średniej, obowiązkowa zaś lektura ma te wiadomości rozszerzyć. Referaty i prace domowe słuchaczy na temat podany przez profesora lub też dowolnie obrany zmierzają również do tego celu, względnie służą do celów dydaktycznych.

Hospitacje i lekcje praktyczne przygotowują słuchaczy do nauczania historji w szkole powszechnej. Hospitowanie lekcyj historji w szkole ćwiczeń ma zaznajomić słuchaczy prak-

tycznie z nowemi metodami w nauczaniu historji na poziomie szkoły powszechnej. Lekcje praktyczne słuchaczy w klasie V i VI szkoły powszechnej wymagają już pewnego przygotowania z przedmiotów pedagogicznych i metodyki historji, a zarazem pewnego doświadczenia, zdobytego na hospitacjach, i dlatego prowadzą je słuchacze dopiero w czasie drugiego roku studjów na P. P.

Sporządzanie pomocy naukowych w postaci modeli, map, wykresów, tablic, obrazów posiada cel dydaktyczny, ma bowiem przygotować do sporządzania sobie w przyszłości koniecznych w nauczaniu pomocy naukowych.

Wypracowania szkolne na zadany temat stoją w związku z wykładami, lekturą i powtórką i przyzwyczajają słuchaczy do szybkiego orjentowania się w materjale naukowym, swobodnego operowania nim i zwięzłego wypowiadania się.

Wycieczki naukowe stanowią nader ważne uzupełnienie studjum historycznego, zarówno w dziedzinie specjalizacji, jak i dla celów dydaktycznych. Wycieczki te połączone są z wykładami, objaśniającemi zwiedzane zabytki, a słuchacze po każdej wycieczce zdają z niej sprawę.

III. *Rozkład materjału:* Materjał naukowy z zakresu historji na P. P. podzielony jest w ten sposób, że metodologja historji, prehistorja, historja starożytna i dwa okresy średniowiecznej (t. j. do krucjat włącznie), stanowią przedmiot studjów na I, a reszta historji średniowiecznej, historja nowożytna i nowoczesna na drugim roku studjów.

IV. *Ilość godzin i ich rozdział:* Stosownie do programu Min. W. R. i O. P. ilość godzin, przeznaczonych na historję na P. P., wynosi 6 godzin tygodniowo przez 2 lata. Godziny te są w ten sposób rozdzielone, że 4 z nich przypada na wykłady, a 2 na ćwiczenia seminaryjne. Na hospitacje, lekcje praktyczne i metodykę historji są przeznaczone 3 godziny tygodniowo.

PODRĘCZNIKI HISTORJI.

Handelsman. Historyka.

W. Zakrzewski. Historja tomy I, II i III.

Lewicki — Friedberg. Dzieje Polski, 2 tomy.

Kutrzeba. Historja ustroju Polski w zarysie, t. I.

Mościcki. Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historji w szkołach średnich i powszechnych.

Teksty źródłowe do nauki historji.

Nadto każdorazowo wskazana lektura domowa.

21. PROGRAM NAUCZANIA MATEMATYKI.

I r o k s t u d j ó w. (6 godzin tygodniowo).

1. *Struktura nauki dedukcyjnej.* Rozumowanie dedukcyjne. Pojęcia prymitywne i postulaty. Zupełność i niesprzeczność systemu postulatów.

2. *Elementy logiki matematycznej.* Symbolika Peana. Funkcja propozycjonalna. Pojęcie klasy. Pojęcie teorji dedukcji. Tabliczka Schrödera. Sprawdzanie twierdzeń logicznych przy pomocy tabliczki Schrödera. Prawa de Morgana. Rozumowanie „per reductio ad absurdum". Kontrapozycja.

3. *Pojęcie funkcji jednej zmiennej rzeczywistej.* Funkcja $f(x) = ax^2 + bx + c$. Jej badanie i wykres. Dyskusja trójmianu kwadratowego. Funkcje perjodyczne. Funkcje trygonometryczne. Wykresy tych funkcyj. Równania $\sin x = m.$, $\cos x = n$, $\operatorname{tg} x = p$, $\operatorname{ctg} x = r$. Funkcje arcsinx, arccosx, arctgx, arcctgx. Ich wykresy. Badanie pola określoności funkcyj. Metoda Borela badania funkcyj.

4. *Arytmetyka liczb całkowitych.* System pojęć prymitywnych i postulatów dla arytmetyki liczb całkowitych według Peana. Dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie i potęgowanie liczb całkowitych. System dziesiętny. Największy wspólny dzielnik, najmniejsza wspólna wielokrotna. Liczby pierwsze. Pojęcie kongruencji. Cechy podzielności przez 3, 5, 7, 9, 11, 13.

5. *Teorja równoważności figur płaskich.* Określenie równoważności dwu figur płaskich przy pomocy rozkładu na części przystające. Postulat de Zolta. Twierdzenie Pitagorasa. Konstrukcja dziesięciokąta foremnego.

6. *Liczby wymierne.* Liczby wymierne jako pary liczb całkowitych. Działania na liczbach wymiernych. Interpretacja geometryczna. Stosunek odcinków współmiernych. Dowód istnienia odcinków niewspółmiernych.

7. *Liczby niewymierne.* Postulat ciągłości. Przekroje według Dedekinda. Działania na liczbach niewymiernych. Stosunek odcinków niewspółmiernych. Wyprostowanie okręgu koła. Pole koła. Liczby rzeczywiste. Odwzorowanie liczb rzeczywistych na osi. Układ współrzędnych.

8. *Zbiory skończone i nieskończone.* Zbiory przeliczalne. Dowód, iż zbiór liczb rzeczywistych nie jest przeliczalny.

II rok studjów. (6 godzin tygodniowo).

1. *Elementy geometrji analitycznej płaskiej i przestrzennej.* Równania prostej i stożkowych w układzie prostokątnym. Układ biegunowy. Równania prostej i koła w układzie biegunowym. Przejście od układu biegunowego do prostokątnego i odwrotnie. Równanie prostej i płaszczyzny w przestrzeni w układzie prostokątnym. Prosta i płaszczyzna, kąt między dwiema prostemi. Obliczanie praktyczne wartości wyznaczników rzędu trzeciego i czwartego.

2. *Ciągi liczbowe.* Określenie ciągu liczbowego. Zbieżność ciągu. Kryterjum Cauchy'ego. Granica sumy, różnicy, iloczynu i ilorazu ciągów. Ciągi o wyrazach wymiernych. Ciąg $(1 + \frac{1}{n})^n$. Dowód niewymierności e. Określenie liczb niewymiernych według Cantora.

3. *Zarys rachunku różniczkowego.* Granica funkcji. Ciągłość funkcji. Określenie pochodnej. Geometryczne znaczenie pochodnej. Pochodne funkcyj elementarnych. Twierdzenie Rolle'a. Twierdzenie Lagrange'a o przyrostach skończonych. Zastosowanie do badania funkcyj. Graficzne przedstawienie przebiegu funkcji. Styczne do stożkowych. Ekstrema funkcyj.

4. *Zarys rachunku całkowego.* Funkcje pierwotne. Elementarne metody wynajdywania funkcyj pierwotnych. Pojęcie całki określonej. Zastosowanie do obliczania pola koła, odcinka paraboli, do objętości kuli, walca, stożka. Reguła Simpsona przybliżonego obliczania całek określonych.

5. *Suwak logarytmiczny.* Teorja suwaka. Działania na suwaku.

Na drugim roku studjów słuchacze odbywają lekcje próbne w klasach V, VI, VII szkoły powszechnej. Po każdej lekcji próbnej odbywa się jej omówienie.

PODRĘCZNIKI.

Gutkowski T. i Wilkosz W. Algebra elementarna, cz. I. Warszawa 1923, wyd. V.

Śleszyński Jan. Teorja dowodu, cz. I. Kraków 1926.

Łomnicki Antoni. Geometrja analityczna, wydanie najnowsze.

Wojtowicz Wł. Geometrja elementarna. Wyd. najnowsze.

Wilkosz W. Prof. Arytmetyka liczb całkowitych. Kraków 1924.

Banach Stefan Prof. Rachunek różniczkowy, cz. I. 1930.

Ruziewicz St. i Żyliński E. Algebra, podręcznik dla klas wyższych szkół średnich, cz. I i II. 1926.

22. PROGRAM MINERALOGJI I GEOLOGJI.

Cel. Przyswojenie zgodnych z nauką podstawowych wiadomości z mineralogji i geologji. Zaznajomienie z polskiemi minerałami i geologją polską. Wyrobienie pojęcia o rozwoju ziemi. Przygotowanie do wykonywania praktyki nauczycielskiej.

Środki. Do osiągnięcia tego celu służą: a) wykłady, b) ćwiczenia, c) wycieczki, d) lekcje praktyczne.

a) *Wykłady.* 1. Elementarne zasady krystalografji.

2. Mineralogja. Z minerałów uwzględnić przedewszystkiem:

a) minerały skałotwórcze,

b) minerały złóż kruszcowych,

c) minerały złóż solnych,

d) siarka i siarczany,

e) węglany — fosforany,

f) minerały polne.

Przy poznawaniu minerałów zwrócić uwagę przedewszystkiem na minerały polskie.

3. Petrografja. Ogólna znajomość skał: a) osadowych, b) ogniowych, c) metamorficznych. Skały Polski.

4. Zasady geologji ogólnej i historycznej.

5. Najogólniejsza znajomość nauki o skamielinach. Sposoby ich zachowania, znaczenie dla określania wieku, odtworzenia obrazu życia i warunków jego w ubiegłych erach geologicznych.

6. Krótki zarys geologji Polski.

b) *Ćwiczenia* — służyć mają do zapoznania z prostemi przyrządami, metodami badań, zapomocą których można określać najważniejsze formy krystalograficzne, minerały i skały.

c) *Wycieczki* — mają za zadanie wyrabianie umiejętności obserwowania zjawisk w przyrodzie, notowania ich i tworzenia syntezy. Ponadto służyć mają do nauczania umiejętnego zbierania okazów mineralogicznych, petrograficznych, geologicznych i paleontologicznych, a wreszcie do tworzenia zbiorków szkolnych.

d) *Lekcje praktyczne* — mają zapoznać z metodami nauczania powyższego przedmiotu.

PODRĘCZNIKI.

Friedberg Wilhelm. Zasady geologji. Lwów 1925.

Tokarski Juljan. Petrografja. Lwów 1928.

Rinne Fr. Gesteinskunde, 8-9 Aufgabe. Leipzig 1923.

Żelechowski Wład. Wstęp do petrografji skał osadowych. Kraków 1925.

23. PROGRAM CHEMJI.

I. *Chemja jako przedmiot nauczania w szkole.* Ogólne cele nauczania chemji w szkole: a) cele formalne, b) cele materjalne. Znaczenie celów formalnych chemji. Stosunek chemji do innych działów nauk przyrodniczych ze szczególnem uwzględnieniem fizyki i biologji. Historja rozwoju chemji. Historja i obecny stan nauczania chemji. Podział na nauczanie w klasie i pracowni.

II. *Zarys chemji ogólnej, nieorganicznej i organicznej.* Zjawiska fizyczne i chemiczne. Związek chemiczny a mieszanina. Stałość składu chemicznego. Związki i pierwiastki chemiczne. Pojęcie pierwiastka. Omówienie podziału na metale i niemetale. Występowanie pierwiastków w przyrodzie. Ogólne własności fizyczne ciał. Działy z fizyki, których znajomość jest konieczna dla zrozumienia chemji. Energja chemiczna. Najważniejsze prawa i hipotezy chemiczne i ich rozwój historyczny. Symbole i terminologja chemiczna. Obliczenia stechjometryczne. Kataliza. Najważniejsze czynności chemiczne. Tlen. Tlenki. Kwasy, sole i zasady. Sole podwójne i kompleksowe. Sole kwaśne i zasadowe. Wartościowość pierwiastków. Powinowactwo chemiczne. Allotropja. Wodór.

Zjawiska elektrolizy. Teorja dysocjacji elektrolitycznej. Roztwory koloidalne. Utlenianie i redukcja. Palenie się ciał. Woda. Własności fizyczne wody. Rozkład i skład chemiczny wody. Hydroliza. Wody naturalne i mineralne. Woda morska. Chlorowce. Siarka i siarkowce. Azot i azotowce. Powietrze atmosferyczne. Węgiel i połączenie węgla. Węgle naturalne i ich występowanie w przyrodzie. Powstawanie węgla. Słownictwo związków węgla. Szeregi homologiczne. Izomerja i izomerony. Łańcuchy i wiązania między atomami węgla. Związki optycznie czynne. Związki racemiczne.

Najważniejsze grupy związków organicznych ze szczególnem uwzględnieniem ciał odgrywających dużą rolę w zjawiskach życiowych. Ogólna biochemja. Chemiczna budowa protoplazmy. Skład chemiczny białka. Chemja a ogólna fizjologja. Przemiana materji. Procesy fermentacyjne. Hormony. Witaminy. Najważniejsze procesy zachodzące w świecie roślinnym i zwierzęcym.

Krzem i związki krzemu. Rola krzemu w budowie skorupy ziemskiej. Bor i związki boru. Gazy szlachetne. Analiza widmowa. Metale i ich własności fizyczne i chemiczne. Stopy metali. Związki metali z niemetalami. Metody otrzymywania metali. Potasowce.

Zasady analizy jakościowej. Analiza ilościowa: wagowa i miareczkowa. (Ćwiczenia z analizy jakościowej i pokaz ćwiczeń z analizy ilościowej w laboratorjum). Metale ziem alkalicznych. Chemja a uprawa roli. Najważniejsze procesy zachodzące w glebie. Znaczenie uprawy roli. Pozostałe grupy metali.

Chemja życia codziennego. Znaczenie chemji dla techniki. Zarys historyczny. Wielki przemysł chemiczny. Przemysł połączeń organicznych. Chemja wszechświata. Chemja skorupy ziemskiej i wnętrza ziemi. Krążenie pierwiastków. Chemja magmy i ekshalacyj gazowych. Procesy wietrzenia i metamorfozy.

Układ perjodyczny pierwiastków. Pierwiastki promieniotwórcze. Przegląd pierwiastków promieniotwórczych. Promieniowanie radjoaktywne. Analogja do zjawisk zachodzących w gazach rozrzedzonych. Przemiany radjoaktywne. Szeregi pierwiastków promieniotwórczych. Ustalenie pojęcia pierwiastka chemicznego. Obliczanie wieku ziemi na podstawie zjawisk radjoaktywnych. Zjawiska izotopji a układ perjodyczny. Budowa materji. Budowa atomów i ich wymiary. Jedność materji.

III. *Urządzenie pracowni i pomoce szkolne.* Pomieszczenie. Oświetlenie, instalacja gazowa, wodna, wentylacja. Rozmieszczenie stołów. Dygestorja. Aparaty, naczynia, odczynniki, tablice i modele. Bibljoteczka podręczna. Apteczka.

IV. *Czynniki nauczania.*

1) *Praca w pracowni* (słuchacze korzystają z pracowni chemicznej Un. Jag.). Organizacja pracy w pracowni. Technika laboratoryjna. Wybór doświadczeń i porządek ich przeprowadzania. Doświadczenia jakościowe i ilościowe. Doświadczenia niebezpieczne. Nieszczęśliwe wypadki w pracowni i środki zaradcze. Znaczenie własnoręcznych ćwiczeń uczniów. Rola nauczyciela podczas ćwiczeń. Prowadzenie notatek przez uczniów.

2) *Praca w klasie.* Omówienie wyników pracy w pracowni. Powtórzenie. Wykład. Demonstracja doświadczeń i pokazy. Rola projekcji i mikroskopu. Użycie tablic i modeli. Notatki uczniów i kontrola zeszytów.

3) *Praca poza szkołą.* Podręczniki. Lektura domowa. Ćwiczenia przeprowadzane w domu. Wycieczki.

V. *Metodyka nauczania.* Plan kursu. Kolejność poszczególnych działów i wybór materjału. Ograniczenie materjału i dostosowanie go do danej grupy uczniów. Metody: ogólno - teore-

tyczna, hist. - naturalna, hist. - systematyczna. Indukcja i dedukcja w nauczaniu chemji. Heureza i jej zastosowanie.

VI. *Dydaktyka wybranych trudniejszych działów z chemji.* Referaty połączone z dyskusją. Prowadzenie lekcyj w klasie.

NAJWAŻNIEJSZE PODRĘCZNIKI Z CHEMJI.

Holleman A. Podręcznik chemji nieorganicznej. Lwów 1928.
Tołłoczko S. Chemja nieorganiczna i ogólna, wyd. VIII. 1929.
Smith A. Podręcznik chemji ogólnej i nieorganicznej. Warszawa 1918.
Holleman A. Podręcznik chemji organicznej. Warszawa 1921.
Opolski S. Chemja organiczna. Warszawa 1924.
Kozak J. Ćwiczenia z zakresu chemji ogólnej. Kraków 1926.

24. PROGRAM NAUKI BOTANIKI.

Cel nauki. Opanowanie całości materjału w tym stopniu, by uzyskane w ciągu kursu wiadomości mogły służyć za podstawę do samodzielnej dalszej pracy kandydatów na polu botaniki. Ze względów praktycznych uzyskane wiadomości winny dać co najmniej wystarczającą orjentację florystyczną i biologiczno - botaniczną w jakiemkolwiek bądź środowisku, w którem kandydat jako przyszły nauczyciel może pracować.

Słuchacze winni ponadto uzyskać pełną sprawność przy sporządzaniu zbiorów botanicznych, czy to w celu zużytkowania tych zbiorów jako okazów do lekcji, czy też jako okazów muzealnych. Uzyskana też musi być umiejętność w obchodzeniu się z przyrządami pomocniczemi, tudzież sprawność w wykonywaniu podstawowych ćwiczeń z fizjologji i biologji roślin.

Ze względów formalnych, celem nauki botaniki będzie wyrobienie sobie przez kandydatów zgodnego z nauką poglądu na istotę i życie rośliny jako jednostki i jako zespołu. Kształcenie w umiejętnej obserwacji i wyciąganiu wniosków na podstawie konkretnych przykładów.

Środki. Do urzeczywistnienia tego celu służą: a) wykłady, b) ćwiczenia z pracowni botanicznej Un. Jag., c) wycieczki terenowe.

Program.

I półrocze:

I. Zasadnicze pojęcia z morfologji, anatomji i fizjologji roślin. Rozwinięcie: Morfologja korzenia i pędu, kwiat, owoc, nasienie. Biologja kwiatów i owoców, rozsiewanie się owoców. Przygotowania na zimę. Organy wegetatywne roślin niższych.

Komórka i jej składniki. Odżywianie się rośliny, jako zasadnicza funkcja życia wegetatywnego. Budowa organów wegetatywnych z uwzględnieniem warunków odżywiania.

II półrocze:

II. Systematyka roślin. Rozwinięcie: Porównawczy przegląd w porządku wstępującym, ze szczególnem uwzględnieniem roślin krajowych. Ćwiczenia w oznaczaniu roślin.

III. Zbiorowiska roślinne i zarys geografji roślin. Rozwinięcie (punkt V): Zbiorowiska roślinne, las, pole, łąka etc. Zasady socjologji roślin (na wycieczkach). Rozmieszczenie roślin na kuli ziemskiej. Ważniejsze problemy geografji roślin w Polsce.

Wycieczki. Przynajmniej 3 wycieczki w jesieni w porze dojrzewania i rozsiewania się owoców. 2 wycieczki wiosenne (przedwiośnie, flora wiosenna). 5 wycieczek letnich. Łąki i pola, piaski i zbiorowiska naskalne, zbiorowiska wodne, las.

Na wycieczkach możliwie dokładne omówienie gromadzenia zbiorów ze zwróceniem uwagi na problemy ochrony przyrody.

Szymkiewicz. Botanika. Lwów 1928.

25. PROGRAM ZOOLOGJI I BIOLOGJI.

Rok II. Półrocze I.

Zoologja. Nauka o komórce, tkankach, narządach. Omówienie najważniejszych pojęć systematyki. Przegląd najważniejszych typów zwierzęcych na przykładach (Pierwotniaki — ameba, paramaecium; Jamochłony — stułbja; Robaki — glista, dżdżownica; Stawonogi — rozwielitka, rak, pająk, karaczan; Mięczaki — ślimak winniczek, małża; Kręgowce — ryba, żaba, jaszczurka, gołąb, królik). W wykładach zoologji uwzględniona zostanie prócz anatomji i fizjologji także i biologja omawianych zwierząt wraz z zarysem embrjologji (szczególnie na przykładzie żaby). Ćwiczenia. Preparowanie przez studentów i obserwacja omawianych w kursie zoologji zwierząt, wraz z ćwiczeniami embrjologicznemi z rozwoju żaby. Ćwiczenia odbywają się w Zakładzie Biologji Un. Jag.

Półrocze II:

Biologja. Zadania biologji, właściwości żywej substancji, fizjologja komórki i jej wartościowość, podział pracy i korrelacja, przemiana materji, energji i kształtu, wpływ warunków zewnętrznych, zmienność i dziedziczność ze szczególnem uwzględnieniem człowieka, rozwój szczepowy i jego czynniki, wrażli-

wość (tropizmy, odruchy, instynkt, wędrówki zwierząt, znużenie, sen, śmierć), pasorzytnictwo i symbioza, opieka nad potomstwem. Fauna Polski. Zasady geograficznego rozsiedlenia zwierząt. Ekologja. Przegląd fauny krajowej ze szczególnem uwzględnieniem szkodników zwierzęcych. Ćwiczenia w oznaczaniu najpospolitszych przedstawicieli fauny Polski.

Domaniewski. Zoologja. (Kurs wyższy).
Wilczyński. Biologja.
Godlewski. Embrjologja.
Tołwińska. Wiadomości z anatomji i fizjologji. Lwów 1930.

B. Metoda i organizacja pracy w pedagogjum.

W rozwinięciu programu poszczególnych przedmiotów podkreślono też *metodę pracy* w pedagogjum, która przeważnie ma *charakter seminaryjny i laboratoryjny*. Po zaznajomieniu się z wiadomościami wstępnemi i metodologją przedmiotu otrzymują słuchacze odpowiednie tematy do opracowania tudzież wskazówki bibljograficzne. Celowi temu służy należycie wyposażona *bibljoteka, licząca ok. 3.000 dzieł, i czytelnia czasopism naukowych* w samem pedagogjum, nadto studenci pedagogjum np. w Krakowie korzystają z Bibljoteki Jagiellońskiej i z Centralnej Bibljoteki Pedagogicznej Kuratorjum Okręgu Szkolnego.

Problemy zasadnicze opracowują wszyscy słuchacze danej grupy wspólnie, inne zaś zagadnienia indywidualnie, stosownie do zainteresowań każdego. Pewne wybrane zagadnienia mogą też być przedmiotem pracy mniejszych grup, złożonych np. z 3—5 słuchaczy. Prace pisemne winni słuchacze oddawać w oznaczonym terminie, np. po upływie trymestru.

Obok seminarjów odbywają się *wykłady*, o ile tego wymagają pewne działy z zakresu poszczególnych przedmiotów, przyczem słuchacze mają również stawiać zagadnienia w związku z tematem, zmierzającym do bardziej dokładnego wyjaśnienia omawianego przedmiotu. Na każde trzy godziny, przeznaczone na dany przedmiot, jedna powinna być z zasady poświęcona wykładowi, dwie zaś ćwiczeniom seminaryjnym lub laboratoryjnym. Przy dwu godzinach zaś jedną wypełni wykład, drugą seminarjum. Słuchacze mają obowiązek pracować systematycznie i przygotowywać się sumiennie do każdego seminarjum na podstawie wskazanych dzieł i rozpraw w czasopismach naukowych.

Wykłady z niektórych przedmiotów odbywają się z zasady w większych połączonych grupach, ćwiczenia seminaryjne i laboratoryjne w grupach mniejszych, liczących 20 do 30 osób.

Programy poszczególnych przedmiotów opracowano — jak już wspomniałem — przedewszystkiem ze stanowiska potrzeb szkoły powszechnej i z uwzględnieniem przyszłej działalności oświatowo - społecznej nauczyciela, który jako popularyzator wiedzy winien być naturalnym łącznikiem między światem nauki i sztuki a szerokiemi sferami ludności.

Głównem jednak zadaniem absolwenta pedagogjum będzie praca wychowawcza w szkole, i stąd szczególny nacisk kładzie się na zajęcia praktyczne.

Praktyka zawodowa obejmuje: hospitowanie w szkole ćwiczeń przy pedagogjum i w innych szkołach powszechnych, lekcje próbne jednogodzinne i całodzienne, konferencje metodyczne, zwiedzanie szkół powszechnych o różnym stopniu organizacyjnym i szkół doświadczalnych, zwiedzanie instytucyj pracy oświatowej pozaszkolnej, pracowni psychotechnicznej i poradni zawodowej, instytucyj wychowania dzieci anormalnych, przedszkoli i t. p.

W ciągu swych dwuletnich studjów słuchacze pozostają jak najczęściej w styczności z dziećmi szkoły ćwiczeń, tak, że wiele mają sposobności do obserwacji uczniów, do zaznajomienia się z pracą nauczyciela w szkole ćwiczeń, z jego działalnością wychowawczą i z techniką nauczania. Celem utrzymania łączności między teorją i praktyką nauczyciele szkoły ćwiczeń opracowują na godzinach metodyki zagadnienia, jakie im się nasuwają podczas ich pracy w klasie. Już po 8—10 tygodniach hospitacji w I roku studjów otrzymują słuchacze tematy do lekcyj samodzielnych w poszczególnych oddziałach szkoły ćwiczeń. W I roku powierza się słuchaczom *ćwiczenia praktyczne w pierwszych 4 oddziałach szkoły ćwiczeń*, a mianowicie w formie lekcyj próbnych, dyżurowania w czasie przerw, organizowania zabaw i gier, prowadzenia wycieczek z dziećmi, kierowania czytelnictwem dzieci, wykonywania pomiarów antropometrycznych i t. p.

W II roku główny nacisk kładzie się na *hospitacje i lekcje próbne w ostatnich 3 oddziałach szkoły powszechnej*, przyczem bierze się pod uwagę obrany przedmiot studjów specjalnych słuchaczy, i tak poloniści mają w tych oddziałach lekcje z gramatyki i lektury, przyrodnicy ze swego przedmiotu i kierują ćwi-

czeniami uczniów w pracowni przyrodniczej, przeznaczonej dla szkół powszechnych i t. p. Atoli i w II roku nie ustają zajęcia słuchaczy w klasach początkowych, gdzie każdy z nich ma po kilka lekcyj całodziennych i prowadzi samodzielnie wszystkie zajęcia przypadające wówczas w danej klasie. Ćwiczenia te poprzedzają wycieczki z dziećmi celem zebrania potrzebnego do nauki materjału. Niektóre tematy, zwłaszcza z przyrody i geografji, opracowują słuchacze wyłącznie na kilkugodzinnych wycieczkach z dziećmi.

Słuchacze mają obowiązek sumiennego i gruntownego przygotowania się do zajęć praktycznych w szkole ćwiczeń, do dokładnego opracowania przedmiotu lekcji na podstawie programu ministerjalnego i odpowiednich książek. Winni się też postarać o potrzebne pomoce naukowe, a w czasie lekcyj powinni się posługiwać w miarę potrzeby rysunkiem, czy ilustracją. Każdy słuchacz powinien mieć w ciągu I roku studjów co najmniej 4—5 lekcyj próbnych jednogodzinnych w początkowych oddziałach szkoły ćwiczeń, w II zaś roku 3 — 4 lekcyj jednogodzinnych w ostatnich oddziałach szkoły ćwiczeń z zakresu swego przedmiotu naukowego, nadto 2—3 lekcyj całodziennych w oddziałach początkowych. Podczas ćwiczeń próbnych jednogodzinnych, podobnie jak i podczas hospitacyj są obecni wszyscy słuchacze w grupach po 20 — 30 osób. Zgromadzone w czasie tych ćwiczeń spostrzeżenia i obserwacje stanowią podstawę poglądu i są następnie przedmiotem dyskusyj i rozważań teoretycznych na konferencjach.

Po każdem ćwiczeniu próbnem w szkole powszechnej odbywa się *konferencja pedagogiczna,* na której słuchacz zdaje sprawę z przeprowadzonej lekcji pod względem rzeczowym, językowym, metodycznym i wychowawczym, poczem następuje sprawozdanie jednego z kolegów, jako recenzenta lekcji, i wreszcie dyskusja, w której udział bierze cała grupa. Z każdej konferencji pedagogicznej sporządzają słuchacze według kolejności treściwy protokół.

W okresie feryj Bożego Narodzenia, względnie feryj wielkanocnych mogą słuchacze II roku odbyć kilkudniową praktykę w szkole powszechnej w tej miejscowości, w której spędzają ferje świąteczne — oczywista — o ile nauka w tej szkole już się rozpoczęła, a ferje w pedagogjum trwają o kilka dni dłużej. Praktykę tę odbywają na podstawie zezwolenia władz szkolnych.

Z odbytej praktyki powinni słuchacze przynieść możliwie dokładne sprawozdanie wraz z charakterystyką środowiska i warunków, w jakich dana szkoła pracuje, oraz uwagi i spostrzeżenia obecnego na ich lekcjach nauczyciela. Sprawozdania te mogą być następnie przedmiotem konferencji w pedagogjum.

W miarę zainteresowania się słuchaczy nowemi metodami można im polecić przeprowadzenie próby w danej klasie pod kierunkiem nauczyciela szkoły ćwiczeń. Próbne te ćwiczenia, np. prowadzenie nauki według metody ośrodków zainteresowań, metody projektów, metody daltońskiej i t. d., mogą trwać 3—5 dni i wówczas prowadzący wolny jest od innych zajęć w pedagogjum.

W ciągu dwuletnich studjów obowiązany jest każdy słuchacz opracować monografję jednego lub dwu uczniów szkoły ćwiczeń — na podstawie poczynionych obserwacyj w czasie nauki, dyżurów, podczas zabaw i wycieczek, oraz na podstawie wskazanej literatury. Może to być też monografja dziecka, z którem np. słuchacz styka się, mając lekcje prywatne, lub też w domu rodzinnym i t. p. W ten sposób wchodzą słuchacze w bliższą styczność ze światem dziecka, poznają jego zachowanie się i postępowanie w różnych sytuacjach, jego sposoby reagowania, myślenia i wyrażania myśli, badają poziom inteligencji dziecka, wnikają w jego zainteresowania, obserwują jego uzdolnienia, rozwój jego uczuć społecznych i etycznych, jego stosunek do rówieśników i do starszych. Tą drogą przygotowują się słuchacze do poznania i zrozumienia życia dziecka, zdobywając najsilniejszą podstawę do pracy w zawodzie nauczycielskim.

Profesorowie czuwają nad tem, by słuchacze w ciągu swych studjów pracowali *systematycznie* i sumiennie spełniali swe obowiązki, biorąc udział w seminarjach, ćwiczeniach i w praktyce zawodowej. Wyniki ich pracy oceniają z końcem każdego trymestru, kiedy słuchacze obowiązkowo zgłaszają się *do egzaminu kolokwjalnego*. Zamiast egzaminu ustnego może dotyczący profesor zarządzić *egzamin pisemny* na podstawie materjału naukowego opracowanego ze swego przedmiotu, lub też *wykonanie odpowiednich ćwiczeń*. Egzamin pisemny ma wykazać umiejętność w rozwiązywaniu „testów wiadomości". Z końcem I roku studjów otrzymuje słuchacz świadectwa kolokwjalne na podstawie złożonych egzaminów, oddanych prac pisemnych, wykonanych prac z rysunków i robót ręcznych, tudzież na podstawie odbytych w ciągu roku lekcyj w szkole ćwiczeń. W razie niedostatecznej

oceny z dwu przedmiotów, a zwłaszcza z praktyki zawodowej studja w pedagogjum nie mogą być nadal kontynuowane, i taki słuchacz musi obrać sobie inny zawód, bardziej odpowiadający jego uzdolnieniom. Powtarzanie I roku pedagogjum nie może być uwzględnione i tylko w wyjątkowych wypadkach może być dopuszczone na podstawie uchwały Rady Pedagogicznej.

Z końcem II roku odbywa się *egzamin dyplomowy*. O dopuszczeniu do egzaminu decydują wyniki pracy słuchacza w ciągu dwuletnich studjów; musi się wykazać, że otrzymał z praktyki zawodowej, z przedmiotów pedagogicznych, z przedmiotu naukowego i z poszczególnych przedmiotów techniczno-artystycznych ocenę co najmniej dostateczną. Egzamin dyplomowy obejmuje część pisemną i ustną. Egzamin pisemny odbywa się: a) z przedmiotów pedagogicznych, b) z obranego przedmiotu naukowego. Egzamin ustny obejmuje również: a) przedmioty pedagogiczne, a mianowicie: psychologję pedagogiczną, pedagogikę i dydaktykę, historję wychowania; b) przedmiot wybrany. Szczegółowe wymagania z obu tych przedmiotów oparte są na programach naukowych pedagogjum. W szczególności powinien kandydat wykazać przy egzaminie, że dane zagadnienie potrafi ująć samodzielnie, uzasadnić je teoretycznie i podać jego zastosowanie w praktyce szkolnej. Kandydat, który uzyskał na egzaminie w ostatecznej ocenie stopnie co najmniej dostateczne, otrzymuje *dyplom na nauczyciela szkoły powszechnej* według wzoru ustalonego przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Dyplomy wydawane przez państwowe pedagogja, oprócz kwalifikacyj zawodowych do nauczania, dają *po uzyskaniu kwalifikacyj zawodowych do ustalenia w publicznych szkołach powszechnych uprawnienia, związane* na mocy obowiązujących przepisów z *posiadaniem kwalifikacyj dodatkowych*, przewidzianych w art. 15 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych. (§ 17 statutu państwowych pedagogjów) [31]). Tak więc absolwenci pedagogjów mają *po złożeniu egzaminu praktycznego* takie uprawnienia, jak np. nauczyciele, posiadający egzamin z ukończenia Wyższego Kursu Nauczycielskiego.

Rozwój pedagogjów pod względem ich poziomu naukowego zależy od dwu czynników: po pierwsze *od należytego wyposaże-*

---

[31]) Dz. U. Rzpltej Pol. Nr. 28, poz. 258.

nia tych zakładów i zapewnienia im normalnych warunków pracy, powtóre *od doboru grona profesorskiego.*

Instytuty pedagogiczne zagranicą, które miałem sposobność zwiedzić przed kilku laty, np. w Dreźnie, Lipsku, Zurychu, Bazylei, Genewie, w Wiedniu, mają pomieszczenie we wspaniałych gmachach, wyposażonych we współczesne urządzenia higjeniczne i techniczne, nadto korzystają ze sal wykładowych i urządzeń uniwersyteckich. Rząd pruski, tworząc akademje pedagogiczne, opracował równocześnie *plany budowy gmachów* na pomieszczenie tych zakładów i *plan ich wyposażenia* w potrzebne urządzenia techniczno - naukowe. Plany te są oczywiście systematycznie realizowane przy współudziale państwa i samorządów, które z zasady oddają bezpłatnie place pod budowę gmachów akademij pedagogicznych i przyczyniają się w połowie do pokrycia kosztów budowy. Normalny plan pruski określa budowę gmachu akademji pedagogicznej na pomieszczenie 300 studentów i 24 docentów. W gmachu tym przewiduje plan następujące sale i urządzenia:

1. Wielka sala wykładowa dla 300 osób, zbudowana amfiteatralnie, z urządzeniem projekcyjnem.

2. Mała sala wykładowa dla 60 osób.

3 — 10. Ośm sal seminaryjnych, na 40—50 osób (każda ok. 65m²), jak seminarjum pedagogiczne, filozoficzne, germanistyczne, matematyczne, i t. d. Urządzenie wewnętrzne polega na ustawieniu stołów i krzeseł w formie podkowy.

13 — 45. Trzydzieści trzy pokoików muzycznych do ćwiczeń indywidualnych (ok. 10 m²), w tem kilka obszerniejszych.

46. Czytelnia z bibljoteką podręczną i czasopismami (ok. 130 m²).

47. Bibljoteka, obliczona na 20 tysięcy tomów, i biuro dla bibljotekarza połączone bezpośrednio z czytelnią.

48 — 49. Magazyny do przechowywania materjałów (65 m²).

50. Sala rysunkowa na 50 osób połączona z gabinetem na środki naukowe i gabinetem dla profesora rysunków.

51. Sala wykładowa przyrodnicza (fizyka, chemja, biologja) na 75 osób, zbudowana amfiteatralnie z urządzeniem projekcyjnem i z przyległemi gabinetami.

52 — 54. Trzy pracownie (fizyczna, chemiczna i biologiczna) na ćwiczenia grupowe (po 65 m²), przy nich ciemnia fotograficzna i gabinet biologiczny.

55 — 58. Cztery sale na zbiory (po 65 m²) fizyczne, chemiczne, biologiczne i geograficzne.

59. Pracownia psychologiczna (65 m²).

60 — 61. Dwie sale na pomoce naukowe (po 30 m²).

62. Sala gimnastyczna (300 m²) z 2 szatniami, magazynami na przyrządy i gabinetem dla docenta.

63. Aula na 500 osób ze sceną.

64. Sala konferencyjna na 30 osób (65 m²).

65 — 72. Ośm gabinetów dla docentów (po 15 — 20 m²) wpobliżu ich sal seminaryjnych.

73 — 75. Biuro dyrektora (36 m²), poczekalnia (20 m²), biuro sekretarza i skarbnika (65 m²).

76. Szatnia dla 300 studentów.

77. Ustępy dla pań i panów z umywalniami.

80. Urządzenia natryskowe obok sali gimnastycznej.

82. Pracownia robót kobiecych, kuchnia i śpiżarnia.

84. Obserwatorjum na dachu od strony południowej, z dwoma pokoikami na instrumenty i pracownię.

Nadto pomieszkanie dla dyrektora (7 pokojowe) z ogrodem, mieszkania dla urzędników administracyjnych akademji i służby, wreszcie ogród szkolny i boisko. [32])

Podobne gmachy i urządzenia dla naszych pedagogjów są narazie w dalekiej chyba perspektywie. Ale należałoby przynajmniej zapewnić bodaj skromne pomieszczenie własne istniejącym u nas pedagogjom, które pracują w bardzo trudnych warunkach. Tak np. państwowe pedagogjum w Krakowie, które rozwija się nader pomyślnie i gdzie kształci się co roku ok. 200—240 młodzieży, mieści się w budynku miejskiej szkoły powszechnej. I nawet z tego budynku ciasnego i nieodpowiedniego na ten cel magistrat m. Krakowa chętnieby usunął pedagogjum, czemu zresztą dziwić się nie można wobec braku lokalów dla dzieci szkolnych.

W budynku tym ma pedagogjum do swej dyspozycji ogółem 5 niedużych sal naukowych (na 25—35 osób), 1 pracownię robót ręcznych, która zarazem jest salą rysunkową i wykładową, 3 pokoje służące jako gabinet profesorów, lekarza szkolnego i dyrektora, w których mieści się bibljoteka zakładu — i na tem koniec. Oczywista, w takich warunkach praca odbywać się może tylko z niezmiernym wysiłkiem ze strony grona profesorów i młodzieży.

Szczególniejsze trudności nasuwa też w obecnych naszych stosunkach *dobór odpowiednich sił profesorskich dla pedagogjów*, zwłaszcza gdy chodzi o przedmioty pedagogiczne. Młodzież, zapisująca się do pedagogjum, ma w świadectwie dojrzałości zaznaczone „uprawnienie do studjów uniwersyteckich", a zatem

---

32) *Die Pädagogischen Akademien.* Amtliche Bestimmungen. Berlin 1930.

te same kwalifikacje do studjów wyższych, jakie mają przyszli lekarze, księża, prawnicy, inżynierowie i t. d. Sądzę, że istotną krzywdę wyrządziłoby się naszej młodzieży, gdyby się ją pozbawiło warunków i atmosfery studjów na poziomie wyższym tylko z tej przyczyny, że obiera zawód nauczycielski, a nie inny, do którego ma też pełne uprawnienie. Tę ewentualność usunięto w tych krajach, gdzie instytuty pedagogiczne połączono w uniwersytetami, a także i w Prusiech, gdzie zarządzenie ministerstwa oświaty nadało akademjom pedagogicznym charakter uczelni wyższych, akademickich. (*Die Pädagogischen Akademien. Amtliche Bestimmungen).* W pedagogjach kształci się młodzież po skończeniu szkoły średniej i po maturze gimnazjalnej, wśród której dość duży odsetek posiada nadto 1—4 lat studjów uniwersyteckich. Stąd siłą faktu wynika, że zakłady te posiadają charakter szkoły wyższej, i profesorowie tu zajęci winni mieć wyższe kwalifikacje naukowe.

Obok pełnych kwalifikacyj uniwersyteckich od profesorów pedagogjum należy też wymagać, by utrzymywali czynny kontakt z nauką w zakresie swej specjalności. Profesorowie przedmiotów pedagogicznych powinni posiadać *normalne i pełne studja uniwersyteckie, stopień naukowy, specjalne studja pedagogiczne* odbyte w kraju, względnie zagranicą, nadto *praktyczną znajomość szkoły powszechnej.* Pożądane też jest, by obok studjów teoretycznych mieli dłuższe doświadczenie, zdobyte w praktyce szkolnej, bo dopiero tą drogą osiągnąć można głębszą *kulturę pedagogiczną.* Powoływanie profesorów do pedagogjów według podanych tu zasad uważamy za nieodzowne nietylko ze względu na poziom naukowy tych zakładów, ale i ze względu na dobro i rozwój szkoły powszechnej oraz na poziom i stanowisko socjalne nauczycielstwa szkół powszechnych.

Im wyższy poziom zakładu, tem silniejsze zróżnicowanie w dziedzinie programu studjów, tem dalej posunięta jest *specjalizacja.* W pedagogjum, gdzie kształci się młodzież po egzaminie dojrzałości, poszczególne dziedziny nauk spoczywać muszą w ręku specjalistów, którzyby dawali gwarancję, że przedmiot swój potrafią postawić na poziomie wyższym, aniżeli w szkole średniej. Wobec tego trudnoby było skupić w jednych ręku dwa lub więcej przedmiotów, zwłaszcza wobec współczesnego stanu nauki. Wiadomo, że nawet w szkole średniej trudno znaleźć profesora, któryby np. był równocześnie historykiem literatury i dobrym

znawcą języka; zazwyczaj obiera jeden lub drugi kierunek i w obranym zakresie osiąga wybitniejsze rezultaty.

W pedagogjum musi więc w grupie polonistycznej np. pracować dwu specjalistów: profesor języka i profesor literatury. W grupie przyrodniczej specjalizacja musi być jeszcze bardziej uwzględniona, i tu potrzebne są co najmniej cztery siły profesorskie: geolog i mineralog, chemik, botanik i zoolog. W związku z rozwojem nowej gałęzi wiedzy, a mianowicie biologji wychowawczej, powinien też w pedagogjum pracować biolog. Do przedmiotów pedagogicznych powinno być co najmniej trzech profesorów-specjalistów: psycholog, historyk wychowania i dydaktyk, kierujący praktyką słuchaczy. Dyrektor pedagogjum powinien być specjalistą-pedagogiem i utrzymywać bezpośredni kontakt z młodzieżą, prowadząc wykłady i seminarja pedagogiczne. W tym celu konieczne jest odciążenie dyrektora od zajęć natury administracyjnej, które powierzyć należy sekretarzowi pedagogjum. W związku z doborem sił profesorskich do pedagogjum pozostaje sprawa uposażenia; obecne stosunki pod tym względem nie dadzą się utrzymać na dłuższą metę. W szkole ćwiczeń pracować winni wybitni praktycy - nauczyciele, posiadający kwalifikacje uniwersyteckie i studja pedagogiczne; na nich bowiem spoczywa główne zadanie praktycznego przygotowania słuchaczy do zawodu nauczycielskiego.

Nasuwa się tu jeszcze *zagadnienie nadzoru pedagogjów*, jako wyższych zakładów kształcenia nauczycieli. Czynniki pracujące nad rozwojem tych instytutów muszą sobie uświadomić, że pedagogja mają zasadniczo charakter odmienny, aniżeli seminarja nauczycielskie dawnego typu, muszą poprostu zerwać ze sposobem myślenia pojęciami, dotyczącemi dawniejszego systemu kształcenia nauczycieli. W związku z tem poddać należy rewizji sprawę wizytacji w stosunku do pedagogjów. Wiadomo, że w seminarjach nauczycielskich i w gimnazjach istnieje instytucja wizytatorów - specjalistów, t. zw. instruktorów. Czy taka instytucja może mieć zastosowanie w stosunku do pedagogjów? Sądzę, że w uczelni wyższej, gdzie pracują specjaliści z pełnemi kwalifikacjami, wizytacje o charakterze instruktywnym są właściwie zbędne i mogłyby wytworzyć nieraz dość skomplikowane sytuacje. Jeszcze bardziej bezcelowe i poprostu marnowaniem czasu byłyby wizytacje czynników niewyspecjalizowanych w danej dziedzinie wiedzy, a więc w danym wypadku nie-

kompetentnych. Takie sytuacje mogłyby bowiem narazić na szwank *autorytet danych czynników,* który w znaczeniu dzisiejszem, w związku z coraz głębiej sięgającym procesem demokratyzacji, *znajduje swe uzasadnienie przedewszystkiem w kompetencji,* jaką dana jednostka istotnie posiada w dziedzinie pewnej gałęzi wiedzy czy umiejętności fachowej.

Wobec takiego ujęcia sprawy nasuwają się różne sposoby rozwiązania problemu nadzoru pedagogjów, które podlegać winny bezpośrednio naczelnej władzy edukacyjnej. Może najbardziej odpowiednim sposobem byłoby tu nawiązanie do tradycji Komisji Edukacji Narodowej, która obowiązki wizytatorów powierzała nieraz profesorom szkoły głównej. Nasi profesorowie uniwersytetu, specjaliści w danej gałęzi nauki, niezawodnie chętnieby się podjęli tej misji i składaliby Ministerstwu Oświecenia raporty ze swych spostrzeżeń. W ten sposób nastąpiłby ściślejszy związek między uniwersytetami a pedagogjami, coby się przyczyniło do podniesienia poziomu tych zakładów. Zwłaszcza wizytacje takie pożądane byłyby w stosunku do sił młodszych, którym brak doświadczenia. W stosunku zaś do starszych profesorów pedagogjum, którzy mają pełne kwalifikacje naukowe i pewien dorobek naukowy w dziedzinie swej specjalności, wystarczy pełne zaufanie ze strony władz szkolnych, oparte na ich działalności poprzedniej. Główne zaś zadanie administracji szkolnej polegać tu będzie na zapewnieniu pedagogjum jak najkorzystniejszych warunków rozwoju a mianowicie: wystaranie się dla nich o odpowiednie pomieszczenie, wyposażenie ich w potrzebne urządzenia i pomoce naukowe, udzielanie pomocy młodzieży niezamożnej i w porozumieniu z dyrektorem dobór wysoko ukwalifikowanych sił profesorskich.

W Rzeczypospolitej mamy dotąd — jak już wspomniałem — trzy państwowe pedagogja. W otwieraniu nowych instytutów tego typu Ministerstwo W. R. i O. P. zachowuje na razie słuszną powściągliwość i uzasadnioną ostrożność ze względu na brak sił profesorskich z wyższemi kwalifikacjami pedagogicznemi. Ta ostrożność winna być zachowana zwłaszcza w dobie, kiedy instytuty te znajdują się w fazie prób i doświadczeń, w okresie organizowania programu i metod pracy. Zbyt pochopne otwieranie pedagogjów, bez poprzedniego zapewnienia im możliwie korzystnych warunków rozwoju, mogłoby wytworzyć parodję zakładów naukowych i już w zarodku wypaczyć samą ideę wyższego

kształcenia nauczycieli na naszym gruncie. Próby dotychczasowe wydały pomyślne rezultaty, i nowy typ zakładów kształcenia nauczycieli utwierdza się coraz silniej w opinji społeczeństwa. Życie samo wykazuje potrzebę pedagogjów, do których młodzież zgłasza się coraz tłumniej, o czem świadczy tabela (zob. str. 178) przedstawiająca ilościowy rozwój tych zakładów w ciągu ich krótkiego istnienia od roku 1928. (Tabela XIV).

W miarę dopływu nowych sił profesorskich, posiadających głębszą kulturę pedagogiczną i odpowiednie kwalifikacje naukowe, Ministerstwo Oświecenia otwierać będzie niezawodnie nowe pedagogja. W związku z tem nasuwa się zagadnienie, w jakich środowiskach należy tworzyć zakłady tego typu. Pierwsze trzy pedagogja istnieją *w miastach uniwersyteckich*, w Krakowie, Warszawie i Lublinie, coby wskazywało, że i w przyszłości uwzględnione będą ośrodki wyższego życia kulturalnego. Atmosfera naukowa, głębsze życie duchowe danego środowiska wywiera silny wpływ na kształcącą się młodzież, i konieczne jest, by przyszli nauczyciele szkół powszechnych w takich właśnie warunkach przygotowywali się do swego zawodu. Tu będą mieli różne możliwości zdobycia głębszej kultury naukowej, estetycznej, społecznej i politycznej, co im ułatwi przyszłą ich działalność wychowawczą i oświatowo - społeczną.

Następne pedagogja tworzyć tedy należy przedewszystkiem w miastach uniwersyteckich, takich jak Lwów, Poznań, Wilno, a nadto w środowiskach większych, które posiadają wyższą kulturę duchową i które utrzymują pewien kontakt z miastami uniwersyteckiemi. W pedagogjach, tworzonych w tych środowiskach, pracowaliby zwłaszcza w początkowych latach częściowo profesorowie stali, częściowo zaś dojeżdżający z miast uniwersyteckich. W ten sposób możnaby zorganizować pedagogja w takich miastach, jak Łódź, Białystok i Piotrków, przy współudziale Warszawy — Katowice, Sosnowiec, Częstochowa, Tarnów przy pomocy Krakowa — Toruń, Bydgoszcz w związku z uniwersytetem w Poznaniu — Przemyśl, Tarnopol, Stanisławów, Krzemieniec w związku z uniwersytetem i politechniką we Lwowie — Grodno przy pomocy Wilna i t. d. Tak więc w najbliższem dziesięcioleciu, w miarę pozyskania wybitniejszych sił profesorskich, zwłaszcza do przedmiotów pedagogicznych, możnaby osiągnąć liczbę *20 pedagogjów* na terenie Rzeczypospolitej. Jeśli przyjmiemy, że w każdem pedagogjum będzie przeciętnie *200 — 240 słucha-*

TABELA XIV.

Rozwój ilościowy państwowych pedagogjów w latach 1928/29 — 1930/31.

Miejscowość	Rok szkolny	Liczba zgłoszeń abiturjentów gimn. r. I	Liczba przyjętych i zapisanych		Razem zapisanych	Liczba		Na poszczególnych grupach było słuchaczy(ek) (Przedmiot wybrany)												Egzamin dyplomowy złożyło	Uwagi
			Rok I	Rok II		mężczyzn	kobiet	Grupa polonistów		Grupa historyków		Grupa matematyków		Grupa przyrodników		Grupa germanistów		Grupa romanistów			
								I	II	I	II	I	II	I	II						
KRAKÓW	1928/29	162	99	—	99	51	48	26	—	28	—	19	—	26	—	—	—	—	—	—	—	—	W r. 1928/29 tylko rok I-szy
	1929/30	179	119	89	208	85	123	30	24	33	24	21	17	35	24	—	—	—	—	—	—	83	w r. 1930
	1930/31	253	138	108	236	87	149	31	24	36	33	30	17	31	34	—	—	—	—	—	—	104	w r. 1931
WARSZAWA	1928/29	140	75	—	75	6	69	44	—	—	—	17	—	14	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	1929/30	—	—	73	73	5	68	—	42	—	—	—	17	—	14	—	—	—	—	—	—	69	W r. 1929/30 tylko r. II
	1930/31	105	60	—	60	—	60	31	—	—	—	29	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	W r. 1930/20 tylko r. I
LUBLIN	1928/29	62	36	—	36	5	31	23	—	—	—	—	—	—	—	13	—	—	—	—	—	—	—
	1929/30	56	43	33	76	19	57	17	22	16	—	—	—	—	—	10	11	—	—	—	—	31	—
	1930/31	116	41	43	84	23	61	17	18	—	16	11	—	—	—	13	9	—	—	—	—	—	—

czy (ek), wówczas ok. *4-5 tysięcy młodzieży przygotowywać* się będzie do zawodu nauczycielskiego w zakładach nowego typu o charakterze szkół wyższych. Z tej liczby corocznie ok. *2.000 absolwentów pedagogjów* może zasilić szeregi nauczycielskie i stanąć do pracy w szkolnictwie powszechnem.

Tą drogą może społeczeństwo pozyskać nauczycieli przygotowanych do zawodu zgodnie z obecnym stanem nauki i wymaganiami tworzącej się dziś nowej szkoły. Tak więc nietylko pod względem jakościowym ten system kształcenia nauczycieli stanowiłby duży krok naprzód w porównaniu z dawniejszym seminaryjnym, ale byłby to również system bardziej ekonomiczny. Ogólne wydatki ze Skarbu Państwa na państwowe pedagogjum w Krakowie np. wynosiły za rok szkolny 1929/30 ogółem 85.568 zł.

Dwadzieścia dobrze zorganizowanych państwowych pedagogjów mogłoby corocznie wykształcić co najmniej tylu nauczycieli, ile 60 — 70 państwowych seminarjów nauczycielskich, oczywista nauczycieli gruntowniej przygotowanych do zawodu i z wyższemi kwalifikacjami.

W związku z ustaleniem tej formy kształcenia nauczycieli należy też *uzupełnić istniejący statut państwowych pedagogjów przez dodanie ustępu o charakterze tych instytucyj*. W statucie pominięto ten ważny punkt, i dotąd charakter pedagogjów, ich stanowisko w ogólnej organizacji szkolnictwa i stosunek do innych rodzajów szkół nie został jasno sformułowany, z czego wynikają przykre dla młodzieży konsekwencje, chociażby w związku z obowiązkiem służby wojskowej, gdy chodzi o jej odroczenie. Pedagogjum oczywiście nie jest szkołą średnią, ponieważ młodzież wstępuje tu po skończeniu gimnazjum i po maturze, podobnie jak do każdej wyższej uczelni. Stąd nasuwa się siłą faktu potrzeba określenia padagogjum jako szkoły wyższej zawodowej i nadanie mu odpowiednich uprawnień.

W powyższych wywodach zaznajomiliśmy się z genezą państwowych pedagogjów w Polsce, z ich ustrojem, z programem studjów teoretycznych i ćwiczeń praktycznych, z metodą i organizacją pracy słuchaczy, poznaliśmy wreszcie warunki, od jakich zależy ich rozwój w najbliższej przyszłości. Zorganizowanie tego typu zakładów zbliża nas coraz bardziej do realizacji idei wyższego wykształcenia nauczycieli. Nastąpiło tu nietylko oparcie studjów zawodowych na wykształceniu ogólnem w zakresie

szkoły średniej, ale i dalsze rozszerzenie okresu przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Okres kształcenia nauczycieli przez seminarja trwa ogółem *lat 12* (7 lat w szkole powszechnej + 5 lat w seminarjum nauczycielskiem), na państwowych kursach nauczycielskich ogółem *lat 13* (12 lat szkoła powszechna i gimnazjum + 1-roczny kurs naucz.), w pedagogjum zaś okres przygotowania trwa *14 lat* (12 lat szkoła powsz. i gimnazjum + 2 lata studjum pedagogiczne).

Absolwenci pedagogjum stają do pracy w szkole najwcześniej *w 21 roku życia,* jako ludzie bardziej dojrzali i lepiej przygotowani do pokonania trudnych i odpowiedzialnych zadań, jakie nasuwa zawód nauczycielski. Zorganizowanie pedagogjów, jako instytutów wyższego kształcenia nauczycieli, oznacza duży krok naprzód w budowaniu i doskonaleniu systemu edukacji narodowej.

ROZDZIAŁ VI.

Formy dalszego kształcenia nauczycieli w Polsce.

W zawodzie nauczycielskim, podobnie zresztą jak i w innych t. zw. zawodach umysłowych, nieodzowne jest ciągłe doskonalenie się, „stwarzanie się własne" danej jednostki.

Trudnoby nawet było wyobrazić sobie nauczyciela - wychowawcę, któryby nie utrzymywał żywej łączności z twórczością naukową w dziedzinie pedagogiki, zwłaszcza wobec niezwykłego dziś rozwoju tej nauki i wobec tworzącej się nowej szkoły. Nauczyciel w zetknięciu się z życiem społecznem, w swej pracy szkolnej, w literaturze psycho-pedagogicznej, napotyka na coraz to nowe zagadnienia, które usiłuje rozwiązać samodzielnie i z jak najlepszym skutkiem dla swej działalności wychowawczej. Odpowiednie środki, ułatwiające mu rozwiązywanie problemów pedagogicznych, daje mu dalsze kształcenie i samokształcenie drogą obserwacji życia społecznego i życia dziecka w szkole, tudzież studjum teoretyczne przy pomocy odpowiednich książek. Nauczyciel współczesny, odczuwając potrzebę doskonalenia się, dąży usilnie do osiągnięcia coraz wyższego poziomu wykształcenia, wiedzy i umiejętności.

Pod wpływem tych tendencyj, wynikających z potrzeb szkoły i samego nauczyciela, rozwinęły się na terenie Państwa Polskiego *różnorodne formy dalszego kształcenia nauczycieli*, jak np. instytucja kursów różnego typu, Wyższe Kursy Nauczycielskie, Państwowy Instytut Nauczycielski, Instytut Pedagogiczny, Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej, Instytut Wychowania Fizycznego, Instytut Robót Ręcznych, Instytut Pedagogiki Specjalnej i t. d.

Staraniem stowarzyszeń nauczycielskich i władz szkolnych powstają w Rzeczypospolitej liczne instytucje naukowe, które mają na celu organizowanie pracy około dalszego kształcenia nauczycieli czynnych. Jeszcze przed wojną światową, a następ-

nie po odzyskaniu niepodległego bytu politycznego, rozwija się *instytucja kursów dla nauczycielstwa*, organizowanych bądź to w ciągu roku szkolnego w większych ośrodkach kulturalnych, bądź też podczas feryj szkolnych. Możemy tu rozróżnić kursy dwojakiego typu: jedne z nich o charakterze praktyczno-utylitarnym ułatwiają nauczycielstwu przygotowanie się do egzaminów i zdobycie na tej drodze większych uprawnień i korzystniejszych warunków pracy; drugie zaś o charakterze ideowym nie mają na celu egzaminów i nie dają żadnych praw; zadanie ich polega na zaspokajaniu dążeń, potrzeb i zainteresowań naukowych licznych rzesz nauczycielskich.

Pierwszy typ tego rodzaju instytucji — to kursy, mające na celu *przygotowanie do egzaminu praktycznego* lub też *do egzaminu z Wyższego Kursu Nauczycielskiego*.

Nauczyciel publicznej szkoły powszechnej, chcąc się ustalić w zawodzie, złożyć musi *egzamin praktyczny*. Po uzyskaniu kwalifikacyj zawodowych do nauczania, musi więc jeszcze uzyskać kwalifikacje zawodowe do ustalenia. *Kwalifikacje zawodowe do nauczania* w szkole powszechnej posiada nauczyciel, który skończył zakład kształcenia nauczycieli — seminarjum, roczny kurs nauczycielski, pedagogjum i otrzymał dyplom na nauczyciela szkół powszechnych. *Kwalifikacje zaś zawodowe do ustalenia* w publicznych szkołach powszechnych posiada nauczyciel, który uzyskał świadectwo zdania praktycznego egzaminu [33]).

Wszyscy zatem nauczyciele, bez względu na to, jaki zakład kształcenia nauczycieli skończyli i jaką drogą zdobyli kwalifikacje do nauczania, muszą po upływie dwuletniej pracy w publicznej szkole powszechnej najwcześniej, a najpóźniej po pięciu względnie po sześciu latach, poddać się egzaminowi praktycznemu, o ile chcą uzyskać kwalifikacje zawodowe do ustalenia. Egzamin ten odbywa się w miarę możności w tej szkole powszechnej, w której dany nauczyciel jest zatrudniony, lub też w innej szkole, wyznaczonej przez prezesa Komisji Egzaminacyjnej. W pierwszym wypadku na egzamin praktyczny składają się lekcje próbne oraz kollokwjum, w drugim zaś — egzamin składa się z trzech części: z pracy pisemnej, lekcyj próbnych

---

[33]) Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. *Dz. U. Rz. P.* Nr. 28, poz. 258. Art. 1 i 7.

i kollokwjum. Intencją władz szkolnych jest, by nauczyciele składali egzamin praktyczny, o ile to tylko możliwe, na terenie własnej szkoły [34]).

Zdający przeprowadza w obecności członków Komisji Egz. co najmniej dwie lekcje w klasie, w której jest zajęty. Egzaminatorzy badają wypracowania uczniów, konspekty lekcyjne, stan urządzeń szkolnych, higjenę i estetykę izby szkolnej, zwracają uwagę, czy nauczyciel dba o kulturę umysłową, moralno-obywatelską i fizyczną swych uczniów.

Część druga egzaminu obejmuje kollokwjum z kandydatem, przedewszystkiem w nawiązaniu do wizytacji. Treścią tego kollokwjum jest omówienie z kandydatem jego pracy nad wychowaniem i nauczaniem młodzieży ze stanowiska zadań pedagogiki i dydaktyki z uwzględnieniem higjeny szkolnej oraz ze stanowiska obowiązujących przepisów, zwłaszcza zaś programu nauczania w szkole powszechnej. Przy kollokwjum kandydat winien udowodnić również ogólną znajomość organizacji szkolnictwa w Polsce oraz najważniejszych przepisów w sprawach administracji szkolnej.

O ile egzamin odbywa się na terenie szkoły obcej, kandydat oprócz lekcyj próbnych i kollokwjum, wykonuje jeszcze pracę pisemną. Tematy egzaminu pisemnego, który odbywa się pod nadzorem, są związane ściśle z pracą szkolną kandydata i obejmują np. konspekt lekcyj w jednym z oddziałów, w którym uczy, lub sprawozdanie z pewnego działu dotychczasowej pracy szkolnej kandydata, z uwzględnieniem określonych problemów dydaktycznych lub wychowawczych, bądź wreszcie opracowanie praktycznego zagadnienia z dziedziny wychowania, nauczania lub organizacji szkoły. Nauczyciel, który ze wszystkich części egzaminu, a więc z lekcyj próbnych, kollokwjum i ewentualnie z pracy pisemnej, uzyskał ocenę pomyślną, otrzymuje świadectwo praktycznego egzaminu i tem samem uzyskał kwalifikacje zawodowe do ustalenia w publicznych szkołach powszechnych w myśl art. 7 rozp. Prezydenta Rzpltej z dnia 6 marca 1928 r. [35]).

Szczegółowe i nader instruktywne wskazania, dotyczące sposobów i środków przygotowania się do tego egzaminu, znaleźć

---

[34]) Zarządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 14 grudnia 1928 r. *(Dz. Urz. Ministerstwa Wyz. Rel. i Ośw. Publ.* Nr. 1 poz. 3, rok 1929) w sprawie przepisów o praktycznym egzaminie na nauczyciela szkół publicznych.

[35]) *Dz. Urz. Min. W. R. i O. P.* Nr. 1, r. 1929, §§ 1a, b, 10, 11, 16, 23.

można między innemi w broszurach L. Pawłowskiego i A. Litwina, oraz w książce St. Tynelskiego[36]). Stowarzyszenia nauczycielskie, zwłaszcza Związek Nauczycielstwa Polskiego, chcąc przyjść z pomocą swym członkom, organizują dla nich w różnych ośrodkach, zazwyczaj podczas feryj letnich, *kursy przygotowujące do egzaminu praktycznego*, z których korzystają tysiące nauczycieli. Jakkolwiek kursy te mają ściśle określony cel utylitarno-praktyczny, a mianowicie ułatwiają swym uczestnikom zdobycie odpowiednich praw w zawodzie, to jednak nie są one, jak również i sam egzamin praktyczny, pozbawione znaczenia głębszego, ideowego. Przygotowując się do egzaminu, wdraża się młody nauczyciel do pracy samokształceniowej, uświadamia sobie dokładniej różne możliwości zastosowania zdobytej wiedzy teoretycznej w codziennej praktyce szkolnej, wnika głębiej w świat dziecka i w życie zbiorowe swej klasy, rozwija w sobie zmysł krytyczny w stosunku do własnej działalności wychowawczej, zdobywa coraz subtelniejszą umiejętność kontrolowania swego postępowania, uczy się rozwiązywać nasuwające się mu problemy wychowawcze i dydaktyczne na terenie szkoły, co, oczywista, wpływa nader dodatnio na jego doskonalenie się w zawodzie.

Podobny charakter ze względu na uprawnienia mają *Wyższe Kursy Nauczycielskie*, bądź to *prywatne*, organizowane przez zrzeszenia nauczycielskie podczas feryj lub w ciągu roku szkolnego, z wyraźnym celem przygotowania do egzaminu z wyższego kursu naucz., bądź też *państwowe*, jako instytucje stałe, organizowane przez władze szkolne. Ustrój ich opiera się na statucie i regulaminie państwowych wyższych kursów nauczycielskich[37]). Mają one na celu pogłębienie naukowe i zawodowe

---

[36]) Ludwik Pawłowski. Egzamin praktyczny na nauczyciela publicznych szkół powszechnych. Wyd. II. Kraków 1930.

Aleksander Litwin. Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych. Warszawa 1931.

Dr. Stanisław Tynelski. Praktyka szkolna. Warszawa 1929.

Zob. też artykuły w czasopismie *Życie Szkolne* (rocznik 1930): *W. N.* W sprawie egzaminów praktycznych. — Dr. Jan Kuchta, Wykonanie przepisów o egzaminie praktycznym. — E. Mysłowski, Egzamin praktyczny.

[37]) *Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P.* Nr. 9 rok 1928. Zob. też: Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i regulamin. Wyd. II. Warszawa 1928.

wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb nauczyciela w wyżej zorganizowanej szkole powszechnej. Przyjęcie na państw. wyższy kurs nauczycielski następuje po co najmniej trzechletniej pracy w szkole powszechnej na podstawie złożenia odpowiedniego egzaminu wstępnego. Studja na W. K. N. trwają rok.

Program naukowy W. K. N. obejmuje dwa działy: *A*. przedmioty pedagogiczne (psychologja, pedagogika i dydaktyka) i naukę o Polsce współczesnej; *B*. grupę przedmiotów wybranych. Statut i regulamin przewidują następujące grupy:

I. humanistyczną (język polski i historja, lub język polski i język obcy);
II. geograficzno-przyrodniczą;
III. fizyko-matematyczną;
IV. robót ręcznych i rysunków lub robót kobiecych i gospodarstwa domowego;
V. śpiewu i wychowania fizycznego.

W większych ośrodkach, np. w Warszawie, Krakowie, Poznaniu, Lwowie, Wilnie, Toruniu, Lublinie, Cieszynie i t. d., organizują władze szkolne jeden lub dwa wyższe kursy nauczycielskie, każdy z programem jednej z wymienionych grup. W roku szkolnym 1928—29 było w Rzpltej *10 państw. wyższych kursów nauczycielskich*, liczących ogółem *17 grup*, na których kształciło się *584 słuchaczy(ek)* [38]).

Na wszystkich kursach, obok grupy wybranych przedmiotów, obowiązuje dział A, t. j. przedmioty pedagogiczne i nauka o Polsce współczesnej. Zależnie od swych zainteresowań i przygotowania naukowego w danej dziedzinie, nauczyciele czynni, zgłaszając się o przyjęcie, wymieniają grupę przedmiotów, któreby chcieli studjować na wyższym kursie nauczycielskim.

Metoda pracy na kursie opiera się na wykładach i samodzielnych studjach słuchaczy. Każdy słuchacz obowiązany jest opracować w ciągu roku przynajmniej jeden obszerniejszy referat pisemny, względnie jedną większą pracę praktyczną z każdego przedmiotu, wchodzącego w zakres programu kursu.

Po roku studjów odbywa się egzamin, obejmujący część pisemną i ustną. Część pisemna obejmuje egzamin z przedmio-

---

38) *Ministerstwo W. R. i O. P.* Materjały do sprawozdania z działalności w roku 1929. *(Oświata i Wychowanie* Nr. 7, r. 1930).

tów pedagogicznych i z dwu przedmiotów obranej grupy. W zakres egzaminu ustnego wchodzą przedmioty, objęte programem kursu, od których słuchacz może być zwolniony na podstawie swej skutecznej pracy w ciągu roku i pomyślnego wyniku egzaminu pisemnego. Po złożeniu egzaminu otrzymują słuchacze świadectwo, dające t. zw. *kwalifikacje dodatkowe*, przewidziane w art. 15 rozp. Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. Nauczyciele, posiadający kwalifikacje dodatkowe, mają pierwszeństwo w uzyskiwaniu stanowisk w szkołach wysoko zorganizowanych lub też stanowisk kierowników szkół i t. p.

Ta forma dalszego kształcenia nauczycieli związana jest ściśle z istnieniem dawnego systemu przygotowania do zawodu nauczycielskiego w seminarjach. Z chwilą powszechnej reformy studjów nauczycielskich wyższe kursy nauczycielskie stracą swą rację bytu, i wówczas wytworzą się inne formy dalszego kształcenia. Jak długo jednak ten typ zakładu istnieje i spełnia ważną funkcję w podnoszeniu poziomu naukowego nauczycielstwa, pożądane byłyby pewne modyfikacje i ulepszenia. W obecnej swej organizacji Wyższe Kursy Nauczycielskie wykazują poważne braki, które należałoby usunąć. Z powodu zbyt długiej nieraz przerwy między ukończeniem seminarjum a wstąpieniem na kurs i z powodu swych obowiązków i przeciążenia pracą w szkole, słuchacze odwykli często od systematycznej umysłowej pracy i stąd napotykają duże trudności w opanowaniu materjału naukowego, objętego programem wyższego kursu nauczycielskiego. Przerwa ta powinna więc być możliwie jak najbardziej skrócona do lat 3 — 5. Następnie poddać należałoby rewizji obecny program W. K. N. Opanowanie np. w ciągu roku materjału z grupy humanistycznej, jak z języka polskiego i języka obcego, a nadto materjału z zakresu przedmiotów pedagogicznych, zwłaszcza wobec skromnego przygotowania naukowego, jakie daje seminarjum, przekracza nieraz siły słuchaczy i powoduje przeciążenie i powierzchowność pracy. Wobec tego wskazane byłoby ograniczenie programu do jednego tylko przedmiotu obranego, lub też rozszerzenie okresu studjów do dwu lat. Oczywista, dwuletni W. K. N. spowodowałby poważny wzrost kosztów w związku z tem, że słuchacze otrzymują z zasady urlopy płatne na czas studjów. Rozwiązanie tego problemu także i pod względem ekonomicznym zależy więc od rychłej powszechnej reformy studjów nauczycielskich przez tworzenie pedagogjów.

Obok kursów, przygotowujących do egzaminów, tworzą zarówno władze szkolne, jak i organizacje nauczycielskie, kursy o charakterze bardziej ideowym, które, jak już wspomniano, nie dają określonych uprawnień i swą rację bytu opierają przedewszystkiem na głęboko tkwiącej w duszy ludzkiej potrzebie doskonalenia się i zdobywania nowej wiedzy, na pragnieniu ciągłego utrzymywania żywej łączności ze światem ducha. Jest to objaw wysokiego idealizmu, tkwiącego w duszy nauczycielstwa, tem bardziej, że instytucje te cieszyły się zawsze i cieszą się dziś jeszcze dużem powodzeniem i poważną stosunkowo frekwencją. Dla przykładu, wspomnimy tu o dwu instytucjach tego typu: o wakacyjnych kursach uniwersyteckich Związku Nauczycielstwa Polskiego i o kursach wakacyjnych dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych, organizowanych przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Instytucja Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich powstała staraniem Związku N. P. jeszcze w okresie zaborów w r. 1913. W czasie feryj letnich organizował Związek w Zakopanem, a od r. 1921 także i na Pomorzu w Pucku i Wejherowie Wakacyjne Kursy o charakterze uniwersyteckim, trwające od 4 — 6 tygodni.

Instytucja ta wytknęła sobie następujące cele: a) umożliwić nauczycielstwu poznanie wyników badań w różnych dziedzinach nauki; b) podanie wskazań metodycznych do pracy samokształceniowej; c) pogłębienie wiedzy teoretycznej w dziedzinie filozofji, socjologji i pedagogiki i oparcie na tych podstawach działalności praktycznej nauczyciela w szkole; d) poznanie Tatr i Pomorza pod względem przyrodniczo-geograficznym i etnograficznym. W związku z temi celami program Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich obejmował zasadniczo dwa główne działy: *A. filozoficzno-pedagogiczny* (wykłady z filozofji, socjologji i pedagogiki), ze szczególnem uwzględnieniem nowych prądów w wychowaniu i nauczaniu; B. cykl tatrzański (w Zakopanem), względnie *cykl pomorski* (w Pucku, a następnie w Wejherowie). Na W. K. U. byli prelegentami przeważnie profesorowie uniwersytetu i osoby znane z prac naukowych w zakresie swej specjalności, tak, że nauczycielstwo, pracujące zazwyczaj zdala od większych ognisk kulturalnych, czerpać mogło bezpośrednio u źródła wiedzy. Prelegentami na W. K. U. w latach 1913—1925 byli między innymi: Błachowski, Bystroń, Czarnowski, Dawid, Dąbrowski Jan, Feldman, Godlewski, Goetel, Jakubski, Joteyko,

Kot, Kukiel, Kutrzeba, Krzywicki, Nitsch, Raciborski, Radlińska, Rouppert, Sawicki, Sinko, Semkowicz, Smoleński, Sobieski, Sleszyński, Sobeski, Szafer, Szober, Tatarkiewicz, Znaniecki. Liczba uczestników wynosiła przeciętnie 100 — 160 na każdym kursie [39]). Kursy te przyczyniły się w dużej mierze, zwłaszcza w początkowych latach swego istnienia, do duchowego zespolenia nauczycielstwa z różnych dzielnic Polski, które w czasach zaborów pracowało w zupełnie odmiennych warunkach.

Od r. 1928 organizuje Ministerstwo W. R. i O. P. podczas feryj *państwowe kursy wakacyjne* dla kwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych, których zadaniem jest przedewszystkiem pogłębienie wiedzy nauczycielstwa, a dopiero na drugim planie jest pewne ułatwienie w zdobyciu uprawnień zawodowych. We wstępie do programu kursów wakacyjnych podkreśla Ministerstwo, że nie zamierza dostosowywać organizacji tych kursów do wymagań przy egzaminach, lub nadawać im uprawnień kwalifikacyjnych. Jednym z celów kursów — czytamy w publikacji Ministerstwa — jest pobudzanie i podtrzymywanie wśród nauczycielstwa głębszych zainteresowań i żywszego ruchu umysłowego [40]). Obok tego celu uwzględniają też te kursy potrzeby nauczycieli, przygotowujących się do egzaminu w charakterze eksternów na Wyższych Kursach Nauczycielskich, następnie nauczycieli, zatrudnionych w szkołach z językiem nauczania ruskim, białoruskim, niemieckim i litewskim, i wreszcie tych, którzy pragną zdobyć wiadomości, potrzebne do konkretnych zadań pracy oświatowo-kulturalnej, zwłaszcza w środowisku wiejskiem. W związku z tem programy kursów obejmują tematy trojakiego rodzaju:

A) zmierzające do pogłębienia przygotowania naukowego nauczycieli;
B) tematy, zmierzające do doskonalenia nauczycieli w zakresie metod pracy szkolnej;
C) tematy praktyczne z zakresu gospodarczego i społeczno-oświatowego.

Poszczególne kursy opracowują zazwyczaj jeden lub dwa tematy danej grupy, albo też jeden temat z grupy *A* i pozostają-

---

[39]) Dziesięciolecie Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich. *(Ruch Pedagogiczny* Nr. 7 — 8 rok 1923, Nr. 7 r. 1924 i Nr. 7 r. 1925).

[40]) *Ministerstwo W. R. i O. P.* Kursy Wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych. Warszawa 1929.

cy z nim w związku temat z grupy *B*. Na kursach stosuje się zarówno metodę wykładu, jak i metodę pracy samodzielnej słuchaczy [41]).

Na Państwowych Kursach Wakacyjnych kształci się corocznie poważny zastęp nauczycielstwa, i tak np. w r. 1929 zorganizowało Ministerstwo W. R. i O. P. *97 kursów*, na które uczęszczało *2.994 słuchaczy* [42]). Tą drogą podnosi się z roku na rok poziom ogółu nauczycielstwa, a zarazem i naszej szkoły powszechnej zarówno pod względem naukowym, jak i wychowawczym.

Równolegle z podnoszeniem szkoły powszechnej na coraz wyższy stopień organizacyjny i w związku z dążeniem do realizacji idei szkoły jednolitej ujawniają się też usiłowania Ministerstwa W. R. i O. P. *około tworzenia wyższych form dalszego kształcenia nauczycieli*. Niejako nadbudową Wyższych Kursów Nauczycielskich jest *Państwowy Instytut Nauczycielski*, założony w r. 1921 w Warszawie, ale już po kilku latach istnienia, podobnie jak Państwowy Instytut Pedagogiczny, zwinięty w r. 1926 naskutek działania t. zw. ustawy sanacyjnej z dnia 22 grudnia 1925 r.

Dopiero naskutek usilnych starań ze strony nauczycielstwa wznowiony został Państw. Instytut Nauczycielski na mocy zarządzenia Ministra W. R. i O. P. z d. 4 lipca 1930 r. Instytut ten ma na celu kształcenie czynnych nauczycieli szkół powszechnych dla celów szkolnictwa powszechnego w kierunku pogłębienia ich studjów pedagogicznych. Warunkiem przyjęcia jest ukończony *Wyższy Kurs Nauczycielski*, lub inne analogiczne studja [43]).

Przy przyjmowaniu do Instytutu uwzględniają władze szkolne przedewszystkiem te osoby, które wykazały szczególne zainteresowania i uzdolnienia pedagogiczne oraz zamiłowanie do pracy o charakterze społecznym na terenie szkoły (zrozumienie wpływu czynników socjologicznych w poznaniu dziecka, współpraca szkoły z domem i t. p.). O przyjęciu decyduje wreszcie kollokwjum wstępne, które polega na przedyskutowaniu z kandydatem jednego ze wskazanych w konkursie Ministerstwa dzieł treści pedagogicznej, tudzież na stwierdzeniu, czy kandydat opa-

---

[41]) Al. Litwin. Ujęcie metodyczne nowych kierunków pedagogicznych. Sprawozdanie z kursu wakacyjnego. *(Ruch Pedagogiczny* Nr. 10 r. 1930).

[42]) *Ministerstwo W. R. i O. P.* Materjały do sprawozdania z działalności w roku 1929. *(Oświata i Wychowanie* Nr. 7 r. 1930).

[43]) *Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P.* Nr. 16 r. 1921, Nr. 5, 7 r. 1930.

nował w sposób dostateczny jeden z języków obcych (angielski, francuski lub niemiecki) tak, by mógł korzystać z literatury naukowej w danym języku.

Studja w Państw. Instytucie Nauczycielskim trwają *dwa lata*. Program przewiduje między innemi prace w dziedzinie pedagogiki, psychologji, opieki społecznej, dziejów kultury, filozofji i sztuki, wychowania fizycznego. Prócz tego odbywają się luźne odczyty i cykle wykładów, poświęconych wybranym zagadnieniom z różnych dziedzin życia.

Praca w Instytucie polega na ćwiczeniach praktycznych, wycieczkach, seminarjach, konwersatorjach i wykładach. Terenem ćwiczeń praktycznych są szkoły i zakłady oraz instytucje opieki nad dzieckiem w wieku szkolnym i pozaszkolnym. Metoda pracy zmierza do przeniesienia punktu ciężkości podawania wiedzy gotowej w wykładach na prace seminaryjne i samodzielne ćwiczenia i badania słuchaczy.

Instytut zmierza tą drogą do pogłębienia studjów słuchaczy, lepszego przygotowania ich do pracy nauczycielskiej oraz do wytworzenia pewnej elity, któraby się przyczyniła do podniesienia poziomu ogółu nauczycieli w danem środowisku.

Obok działalności czynników rządowych, bardzo wybitnie zaznacza się też inicjatywa prywatna w tworzeniu wyższych form dalszego kształcenia nauczycieli, czego wyrazem jest założenie instytucji o charakterze uniwersyteckim w Katowicach. Dzięki inicjatywie grona osób, należących do różnych towarzystw oświatowych i zrzeszeń nauczycielskich, powstał w r. 1928 w tym tak ważnym dla życia polskiego ośrodku *Instytut Pedagogiczny*, który niezmiernie doniosłą spełnia funkcję kulturalną na terenie województwa śląskiego.

Instytut Pedagogiczny, jako *studjum dwuletnie*, wytknął sobie następujące cele:

a) dalsze kształcenie kwalifikowanych nauczycieli wszystkich kategoryj szkół pod względem pedagogicznym;
b) kultywowanie i popieranie naukowej pracy pedagogicznej;
c) przeprowadzanie systematycznych badań i doświadczeń w różnych dziedzinach wiedzy pedagogicznej.

W miarę potrzeby organizuje też I. P. specjalne kursy, np. kształcenia lekarzy szkolnych, psychologów szkolnych, higjenistów, instruktorów dla poszczególnych przedmiotów i t. p. Celem

popierania pracy naukowej i kultury propagowania myśli pedagogicznej, wydaje I. P. czasopismo p. t. *Chowanna*.

Program studjów obejmuje następujące działy:

A. Przedmioty pomocnicze: logika i metodologja, psychologja, filozofja, socjologja, biologja.

B. Przedmioty główne: psychologja pedagogiczna, historja wychowania, pedagogika i dydaktyka ogólna, dydaktyka szczegółowa, ustawodawstwo i organizacja szkolnictwa, higjena szkolna.

C. Przedmioty dodatkowe: języki obce, by ułatwić słuchaczom korzystanie z zagranicznej literatury pedagogicznej.

D. Ćwiczenia w seminarjum psychologicznem i pedagogiki, oraz w pracowniach fizycznej, geograficznej i t. p.

Przy I. P. istnieje szkoła wzorowa o charakterze szkoły doświadczalnej, bibljoteka i czytelnia pedagogiczna.

W I. P. stosowana jest metoda wykładowa, wykładowo-dyskusyjna, seminaryjna i laboratoryjna. Dla opracowania pewnych wybranych zagadnień tworzą się zespoły pracy, złożone z mniejszych grup słuchaczy pod kierunkiem profesora.

Słuchacze I. P. mogą być zwyczajni i nadzwyczajni. Słuchaczem zwyczajnym może być każdy nauczyciel szkoły średniej i zawodowej, o ile posiada pełne kwalifikacje do nauczania, następnie nauczyciel szkoły powszechnej, posiadający ukończony Wyższy Kurs Nauczycielski, Instytut Nauczycielski lub Pedagogjum. Na czas przejściowy słuchaczem zwyczajnym może być także nauczyciel ustalony w służbie w województwie śląskiem. Słuchaczem nadzwyczajnym może być każdy nauczyciel, który nie posiada wymienionych tu warunków. Nadto mogą być przyjęte do I. P. osoby, interesujące się zagadnieniami wychowawczemi, w charakterze hospitantów.

W ciągu studjów, w miarę ukończenia danego kursu, słuchacze zwyczajni składają egzaminy i otrzymują po dwuletnich studjach dyplom ukończenia Instytutu Pedagogicznego. Narazie I. P. w Katowicach nie daje żadnych uprawnień i służy tylko celom ideowym. Zarząd T-wa I. P. czyni jednakowoż starania, by absolwenci I. P. mieli pierwszeństwo w otrzymywaniu stanowisk kierowników szkół powszechnych, inspektorów szkolnych i referentów w administracji szkolnej. Bez względu na to, czy I. P. uzyska tego rodzaju uprawnienia, czy też nie, spełnia on doniosłą rolę kulturalną w województwie śląskiem, kształci elitę nau-

czycielską i przyczynia się w dużej mierze do ogólnego podniesienia poziomu szkoły, oświaty powszechnej i rozwoju polskiej myśli pedagogicznej [44]).

Szczególniej chlubne znaczenie w dziejach polskiej kultury pedagogicznej posiada *Wydział Pedagogiczny* Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie z oddziałem w Łodzi. Instytucja ta prywatna o charakterze społeczno-naukowym, niezależna od czynników oficjalnych, rozwija swą działalność twórczą niekrępowana przepisami i zarządzeniami biurokratycznemi. Wydział Pedagogiczny jest jednym z czterech wydziałów Wolnej Wszechnicy Polskiej, uczelni o poziomie uniwersyteckim, której początek przypada na okres rządów zaborczych w Polsce. Założona w r. 1905 w Warszawie pod nazwą *T-wa Kursów Naukowych*, wytknęła sobie jako jedno z najważniejszych zadań, kształcenie nauczycieli. Do pierwszego grona wykładających należeli między innymi J. W ł. D a w i d, A n i e l a S z y c ó w n a, później przybywa M. S t e f a n o w s k a i J ó z e f a J o t e y k o, która w czasie swych przyjazdów z Brukseli miała tu cykle wykładów. W łonie T-wa Kursów Naukowych powstaje z inicjatywy W ł. M. K o z ł o w s k i e g o w czasie wojny światowej w r. 1915 *Instytut Pedagogiczny*, w celu wytworzenia ogniska pracy teoretycznej w zakresie nauk pedagogicznych, oraz przygotowania nauczycieli-wychowawców, odpowiadających potrzebom współczesnej szkoły polskiej. W r. 1918 Instytut ten przetworzony został na Wydział Pedagogiczny o kursie czteroletnim.

Wydział Pedagogiczny posiada obecnie trzy działy studjów: pedagogiczny, pracy społeczno-oświatowej i studjum księgarskie.

Dział pedagogiczny przygotowuje do prac badawczych oraz do działalności nauczycielskiej, wychowawczej i administracyjnej w dziedzinie oświaty. Słuchaczami mogą być nauczyciele czynni oraz osoby, odpowiadające warunkom przyjęcia na W. W. P. (17 lat życia i egzamin wstępny, lub też świadectwo ukończenia szkoły średniej, albo wreszcie studja wyższe). Studja 4-letnie podzielone są na dwa dwuletnie stopnie, z których pierwszy obejmuje przedmioty podstawowe *(collegium paedagogicum)*, drugi zaś — specjalizację w zakresie nauk pedagogicznych,

---

[44]) Instytut Pedagogiczny w Katowicach. Nakł. T-wa I. P. Katowice 1928.

D r. E. C z e r n i c h o w s k i. Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Katowice 1930.

a mianowicie wykłady monograficzne, prace seminaryjne, hospitacje i badania samodzielne. Program studjów umożliwia następujące specjalizacje: wychowanie przedszkolne, szkolnictwo powszechne, dokształcające i średnie, administrację szkolnictwa, psychotechnikę i poradnictwo zawodowe. Nacisk położony jest na potrzeby szkolnictwa powszechnego.

W szczególności program studjów na stopniu I (dwuletniem collegium paedagogicum) obejmuje następujące wykłady i ćwiczenia (według programu 1930 — 31): logikę, technikę pracy umysłowej, psychologję ogólną i pedagogiczną, psychopatologję dziecka, historję pedagogiki, pedagogikę ogólną, organizację wychowania, organizację szkolnictwa i ustawodawstwo szkolne w Polsce, higjenę szkolną, metodykę poszczególnych przedmiotów nauczania.

Z wykładów monograficznych na stopniu II-im wymienia program m. in. następujące problemy: Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej, Prądy w szkolnictwie amerykańskiem, Organizacja szkolnictwa powszechnego, Wiara w postęp a wychowanie, Czynniki kształtowania się charakteru, Społeczeństwo dziecięce, Okres młodzieńczy. Praktyka pedagogiczna obejmuje zwiedzanie szkół i instytucyj, czytelnictwo dzieci, kulturę żywego słowa, seminarja i ćwiczenia z dziedziny pracy oświatowo-społecznej.

Program uwzględnia ścisłą łączność problemów wychowania i nauczania. Metoda pracy polega na ćwiczeniach seminaryjnych i w laboratorjum psychologicznem, na wdrażaniu słuchaczy do gromadzenia obserwacyj i faktów na terenie własnej klasy i szkoły (o ile to są nauczyciele czynni), na badaniu życia dziecka w jego środowisku, na opracowywaniu zebranych materjałów i przygotowywaniu samodzielnych prac dyplomowych. Prace te bywają często ogłaszane drukiem. Dzięki tej metodzie zdobywają słuchacze technikę pracy umysłowej i umiejętność samokształcenia.

Wydział Pedagogiczny W. W. P. kieruje się w swej pracy ideą przewodnią i poglądami, jakie głosiła J ó z e f a J o t e y k o: „Pedagogika jest jedna, czy chodzi o pedagogikę szkoły elementarnej, czy średniej, szkół zawodowych, czy uniwersytetów. W pedagogice naukowej panuje jedność, niema luk, nić przewodnia nie przerywa się nigdy, człowiek, będący w fazie rozwoju, ani na chwilę zainteresowania budzić nie przestaje". Cały za-

kres pracy pedagogicznej, badającej rozwój życia ludzkiego i dopomagającej temu rozwojowi, jest tedy równie ważny. Przedszkole, szkoła powszechna, średnia ogólnokształcąca i zawodowa — i obok tych tradycyjnych form organizacyjnych w szkolnictwie przedmiotem badań na Wydziale Pedagogicznym są formy nowsze, jak praca oświatowa pozaszkolna, pomoc kulturalna na różnych poziomach, opieka nad dziećmi i młodzieżą, poradnictwo zawodowe.

Słuchacze Wydziału Pedagogicznego, po złożeniu egzaminów dyplomowych, mają pewne uprawnienia w szkolnictwie powszechnem i średniem. Ukończenie np. dwuletnich studjów w W. W. P. daje nauczycielom t. zw. kwalifikacje dodatkowe, przewidziane w art. 15 rozp. Prez. Rzpltej z dn. 6 marca 1928 r. Liczba słuchaczy(ek) na Wydziale Pedagogicznym powiększa się z roku na rok; gdy w r. 1924/25 było słuchaczy(ek) *17*, w r. 1925/26 — *47*, obecnie w r. 1930/31 jest ich *188* w Warszawie, a w Łodzi *92*, czyli w ciągu pięciolecia wzrosła ilość słuchaczy sześciokrotnie, co świadczy o wielkiej żywotności instytucji i coraz większem uznaniu wśród sfer nauczycielskich. Liczne dzieła i rozprawy zarówno profesorów i docentów W. W. P., jak i prace słuchaczy, ogłoszone drukiem, świadczą o intensywnym ruchu naukowym, który przyczynia się do wzbogacenia polskiej myśli pedagogicznej [45]).

Wyższe Kursy Nauczycielskie, Państw. Instytut Nauczycielski w Warszawie, Instytut Pedagogiczny w Katowicach, Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, jako wyższe formy dalszego kształcenia nauczycieli, mają charakter ogólny w podnoszeniu i doskonaleniu kultury pedagogicznej wśród nauczycielstwa, ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb szkolnictwa powszechnego. Bardziej specjalny charakter mają instytucje, które zajmują się przygotowaniem nauczycieli w dziedzinie techniczno-artystycznej i wychowania fizycznego oraz w dziedzinie pracy społeczno-oświatowej. Do tego typu zakładów naukowych należą np. *Państw. Instytut Robót Ręcznych* w War-

---

45) *Wolna Wszechnica Polska.* Cele i zadania, ustrój, uprawnienia. Nakł. T-wa Przyjaciół W. W. P. Warszawa 1930.
Wydział Pedagogiczny W. W. P. Warszawa 1930.
Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej. Warszawa 1929.
Sprawozdania z działalności w roku akad. 1927/8, 1929/30.
Rocznik Pedagogiczny. T. IV. Cz. II. Warszawa 1930.

szawie, *Państw. Instytut Wychowania Fizycznego* w Warszawie, Studjum Pracy Społeczno - Oświatowej na Wolnej Wszechnicy Polskiej.

W Instytucie Robót Ręcznych kształcą się nauczyciele szkół powszechnych, tudzież kandydaci na nauczycieli robót ręcznych w szkołach średnich i seminarjach. Instytut obejmuje studjum dwuletnie. Warunkiem przyjęcia jest świadectwo dojrzałości ze szkoły średniej lub seminarjum nauczycielskiego oraz uzdolnienie do rysunków i robót ręcznych. Pierwszeństwo mają osoby, które mogą się wykazać, oprócz matury, specjalnemi studjami technicznemi lub artystycznemi, ewentualnie praktyką pedagogiczną. Ostateczne przyjęcie zależy od złożenia egzaminu konkursowego z rysunków.

Program studjów obejmuje: rysunki odręczne, malarstwo akwarelowe, kompozycję, roboty z drzewa, tektury i metalu, wyrób pomocy naukowych, roboty kobiece, kreślenie techniczne, geometrję wykreślną, estetykę form plastycznych, dydaktykę robót ręcznych [46]).

Państwowy Instytut Wychowania Fizycznego w Warszawie, obecnie pozostający w organicznym związku z Centralnym Instytutem Wychowania Fizycznego na Bielanach, pod Warszawą, kształci kandydatów na nauczycieli ćwiczeń cielesnych w szkołach średnich i seminarjach, tudzież w szkołach zawodowych; natomiast nauczycieli-specjalistów w tej dziedzinie dla wyżej zorganizowanych szkół powszechnych kształci Wyższy Kurs Nauczycielski w Poznaniu, gdzie istnieje grupa specjalna gimnastyki i śpiewu [47]).

Wśród instytucyj kształcenia nauczycieli szczególnie doniosłą rolę spełnia *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*. Spełnia on bowiem nietylko zadanie, polegające na przygotowaniu zastępu wychowawców w szkołach dla dzieci niedorozwiniętych i upośledzonych, ale posiada nadto niezmierne znaczenie dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej wogóle. Zajmując się problemami wychowania dziecka nienormalnego, skłania swych słuchaczy do głębszego wnikania w tajniki życia duchowego, do lepszego zrozumienia procesów psychiki normal-

---

[46]) *Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P.* Nr. 18 r. 1924 i Nr. 2 r. 1930.

[47]) *Ministerstwo W. R. i O. P.* Materjały do sprawozdania z działalności w r. 1929. *(Oświata i Wychowanie* Nr. 7 r. 1930).

nej w związku z badaniem różnych odchyleń i zboczeń, występujących u dziecka nienormalnego. Wiadomo, że źródło wielu nowych prądów wychowawczych, a także i dawniejszych metod i systemów wychowania, tkwi między innemi w pracach, dotyczących psychologji dziecka anormalnego. Pestalozzi zajmuje się wychowaniem dzieci moralnie zaniedbanych i upośledzonych, wychowaniem „dzieci ulicy" i na obserwacjach, tu poczynionych, buduje swe zasady pedagogiczne; Binet rozpoczyna swe studja psycho-pedagogiczne od badania poziomu inteligencji dzieci umysłowo niedorozwiniętych; Decroly opiera swą metodę ośrodków zainteresowań na doświadczeniach w szkole dla dzieci anormalnych, studja psychologiczne nad dzieckiem anormalnem stanowią podstawę systemu pedagogicznego Marji Montessori, u nas tą drogą idzie Marja Grzegorzewska, twórczyni Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

Ministerstwo W. R. i O. P. założyło Instytut Pedagogiki Specjalnej w r. 1922, którego podstawowe zasady organizacji i zadania, według tymczasowego statutu, są następujące:

§ 1. a) Kształcenie nauczycieli-wychowawców wszystkich tych kategoryj dzieci, które nie mogą być wychowywane w szkole razem z dziećmi normalnemi, a więc nauczycieli dla dzieci głuchych, niemych, upośledzonych umysłowo, upośledzonych moralnie i kalekich; b) prowadzenie badań naukowych w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego, a w szczególności nad ulepszeniem metod nauczania i wychowania dzieci anormalnych; c) dalsze kształcenie nauczycieli szkół zwykłych w specjalnych kierunkach pracy, będącej zadaniem Instytutu; d) dokształcanie czynnych nauczycieli szkół specjalnych.

§ 2. Kurs Instytutu jest narazie roczny i kończy się egzaminem na nauczyciela obranej specjalności, co zostaje zaświadczone specjalnym dyplomem.

§ 3. Instytut dla osiągnięcia swych celów posiada: a) odpowiednie szkoły ćwiczeń, bibljotekę, pracownie do badań w dziedzinie fonetyki i ortofonji oraz do badań w dziedzinie pedagogiki leczniczej, poradnic; b) organizuje zjazdy, konferencje, wycieczki, kursy wakacyjne, wyjazdy naukowe.

§ 4. Instytut podlega bezpośrednio Ministerstwu W. R. i O. P.

§ 5. Dyrektora Instytutu, a na jego wniosek i innych etatowych pracowników mianuje Minister W. R. i O. P. Dyrektorem może być tylko pedagog z wyższem wykształceniem, będący rzeczoznawcą szkolnictwa specjalnego. Nieetatowych pracowników zatwierdza corocznie Ministerstwo W. R. i O. P.

§ 6. Słuchaczami Instytutu mogą być: a) wykwalifikowani nauczyciele szkół powszechnych z kilkuletnią praktyką; b) nauczyciele szkół średnich z kilkuletnią praktyką; c) nauczyciele szkół specjalnych; d) osoby

bez praktyki nauczycielskiej, lecz z wykształceniem wyższem, niż w pp. a, b. c.

§ 7. Poza słuchaczami Instytut przyjmuje hospitantów na poszczególne wykłady.

§ 8. O przyjęciu decyduje dyrektor.

Ministerstwo W. R. i O. P. ogłasza corocznie konkurs w sprawie przyjęcia do Inst. Ped. Specj. W myśl konkursu, przyjęcie uzyskać mogą nauczyciele publicznych szkół powszechnych, którzy posiadają: a) pełne kwalifikacje; b) co najmniej trzechletnią praktykę; c) odpowiednie zdrowie; d) znajomość przynajmniej jednego z trzech języków obcych, t. j. angielskiego, francuskiego lub niemieckiego. O ostatecznem przyjęciu decyduje egzamin wstępny, polegający na zreferowaniu przez kandydata jednej z podanych w konkursie książki treści psycho-pedagogicznej.

Zasadniczą pracą Instytutu jest przygotowanie nauczycieli-wychowawców do różnych kategoryj szkół specjalnych i w tym celu posiada on cztery wydziały: 1) dział nauczycieli dzieci głuchoniemych, 2) niewidomych, 3) dzieci moralnie zaniedbanych, 4) dzieci upośledzonych umysłowo. Studja trwają obecnie tylko rok; wobec tak krótkiego okresu trudno o gruntowne wykształcenie zawodowe słuchaczy. W obecnych warunkach Instytut zmierza do ugruntowania podstaw i obudzenia zainteresowania w dziedzinie wychowania specjalnego, tudzież do wskazania dróg w pracy samokształceniowej.

Program studjów, podany na str. 198 i 199 (Tabela XV), obejmuje dwie grupy:

A. Wykłady, prace i zajęcia praktyczne, wspólne dla wszystkich czterech działów nauczycieli szkół specjalnych.

B. Wykłady i ćwiczenia specjalne w poszczególnych działach.

W podanym programie, obok przedmiotów psychologicznych i pedagogicznych o charakterze bardziej ogólnym, istnieją przedmioty, mające na celu zaznajomienie słuchaczy z metodami stosowanemi w wychowaniu i nauczaniu anormalnych, oraz z historją i organizacją szkolnictwa specjalnego poszczególnych działów. Metoda pracy w Instytucie polega na referatach i dyskusjach seminaryjnych, na sprawozdaniach słuchaczy z odbytych wycieczek do różnych instytucyj społecznych, kulturalno-oświatowych i wychowawczych. Na wycieczki takie przeznaczony jest jeden dzień w tygodniu. Zajęcia praktyczne słuchaczy polegają

TABELA XV.

Program wykładów i zajęć w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej.

Wykłady, prace i zajęcia praktyczne	Godzin tygodn. Sem. zimowy	Sem. letni	Uwagi
I. Wspólne dla wszystkich działów.			
1. Konserwatorjum z anatomji, fizjologji i higjeny szkolnej . . .	2	—	
2. Rozwój fizyczny dziecka . . .	2	—	
3. Ćwiczenia w pracowni antropom.			
4. Psychologja pedagogiczna . . .	2	2	
5. Ćwiczenia	2	2*	*) Każdy ze słuchaczy odbywa ćwiczenia co dwa tygodnie.
6. Podstawy psychopatologjiogólnej	2	2	
7. Psychopatologja dziecka . . .			
8. Wychowanie gromadne	2	2	
9. Zasady wychowania w internatach	—	2	
10. Rozwój mowy, zboczenia i ich leczenie	—	2	
11. Seminarjum pedagogiczne . . .	4	4	
12. Gimnastyka, gry i sporty . . .	3	3	
13. Slöjd i metodyka slöjdu. . . .	4	4	
14. Zwiedzanie instytucyj *). . . .			1 dzień w tygodniu
II. Wykłady specjalne.			
A. Dział nauczycieli dzieci głuchoniemych.			
1. Fonetyka.	4	4	
2. Metodyka nauczania głuchoniemych	3	3	
3. Dzieje i organizacja wychowania głuchoniemych	—	2	
4. Rysunek i metodyka rysunku .	2	2	
5. Hospitacje i lekcje próbne. . .	12	12	
B. Dział nauczycieli dzieci niewidomych.			
1. Psychologja niewidomych . . .	2	2	
2. Metodyka nauczania niewidomych	3	3	
3. Dzieje i organizacja wychowania niewidomych	—	2	
4. Śpiew i metodyka śpiewu . . .	3	3	
5. Hospitacje i lekcje próbne w szkole dla niewidomych. . . .	9	9	

Wykłady, prace i zajęcia praktyczne	Godzin tygodn. Sem. zimowy	Sem. letni	Uwagi
C. Dział nauczycieli - wychowawców dzieci moralnie zaniedbanych.			
1. Ustawodawstwo i sądy dla nieletnich.	1	1	
2. Konwersatorjum podstaw i organizacji wychowania nieletnich przestępców.	3	3	
3. Psychopedagogja dzieci moralnie zaniedbanych	2	2	
4. Rysunek i metodyka rysunku .	2	2	
5. Śpiew i metodyka śpiewu . . .	3	3	
6. Hospitacje w zakł. wych. dla moralnie zaniedbanych, lekcje próbne i dyżury wychowawcze.	10	10	
D. Dział nauczycieli - wychowawców dzieci upośledzonych umysłowo.			
1. Metodyka nauczania upośl. umysł.	3	3	
2. Dzieje i podstawy organizacji wychowania upośledz. umysł. .	2	2	
3. Rysunek i metodyka rysunku .	2	2	
4. Śpiew i metodyka śpiewu . . .	3	3	
5. Hospitacje i lekcje próbne w szkole dla upośledzonych umysł.	12	12	

na zwiedzaniu szkół i zakładów specjalnych i na hospitacjach w wymiarze 10 — 12 godzin tyg. oraz na lekcjach próbnych w szkołach specjalnych odpowiedniego typu. Pozatem każdy słuchacz obowiązany jest opracować charakterystykę lub „kartę biograficzną" jednego z dzieci szkoły specjalnej, w której ma zajęcia praktyczne.

Poza przygotowaniem nauczycieli do szkół specjalnych Instytut w założeniu swem ma być jeszcze placówką badań i prac metodyczno-naukowych w tej dziedzinie. W tym celu Instytut gromadzi dokumenty pracy dzieci i pomoce naukowe, dla zorganizowania muzeum szkolnictwa specjalnego. Celom tym służy też laboratorjum psycho-pedagogiczne, które zajmuje się badaniami nad dziećmi anormalnemi i wprowadza słuchaczy w roz-

poznawanie różnego rodzaju anomalij i niedorozwoju dzieci, zaznajamia ich z techniką badania anormalnych zapomocą różnych metod: Bineta - Simona w przeróbce Termana, Rossolima, Dawida i innych.

Dzięki działalności pedagogiczno-naukowej Instytutu, który do roku 1929/30 ukończyło 212 słuchaczy, szkolnictwo specjalne w naszym kraju ma zapewniony przypływ należycie wykwalifikowanych nauczycieli i może coraz lepiej spełniać swe doniosłe zadania społeczne [48]).

---

[48]) M. Grzegorzewska. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. *(Szkoła Specjalna* Nr. 1 r. 1924 i Nr. 3—4 r. 1929). *Dziennik Urzędowy* Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 2 r. 1930.

ROZDZIAŁ VII.

Dalszy rozwój zakładów kształcenia nauczycieli w Rzpltej Polskiej.

W ciągu pierwszego dziesięciolecia niepodległego Państwa Polskiego ewolucja w systemie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych postąpiła o duży krok naprzód, i pod tym względem znajdujemy się na drodze, na którą weszło wiele krajów europejskich i pozaeuropejskich. Przez założenie pedagogjów i tworzenie wyższych form dalszego kształcenia nauczycieli nastąpiła i u nas realizacja jednego z najważniejszych postulatów nauczycielstwa. Postulat reformy studjów nauczycielskich wysuwają potężne zrzeszenia nauczycieli w różnych krajach, a u nas Związek Nauczycielstwa Polskiego, zmierzając konsekwentnie do jego urzeczywistnienia. W procesie tworzenia nowych, wyższych form kształcenia nauczycieli współdziałają też stale takie czynniki, jak rozwój stosunków społeczno-kulturalnych, coraz wyższy poziom szkolnictwa powszechnego, dążność szerokich mas do zdobycia oświaty i wiedzy. Stąd wynika, że reforma studjów nauczycielskich jest koniecznością historyczną, jest wynikiem powszechnego procesu społecznego, i w miarę podnoszenia się poziomu kultury mas podnosić się będzie w dalszym ciągu szkoła, w której wychowuje się ogół obywateli, i doskonalić się będzie system kształcenia nauczycieli tej szkoły.

Możemy tedy przyjąć, że w niedalekiej przyszłości nastąpi dalszy rozwój istniejących obecnie zakładów kształcenia nauczycieli, zarówno pod względem poziomu pedagogiczno-naukowego, jak i pod względem okresu studjów. Zanim nastąpi całkowita realizacja idei wyższego kształcenia nauczycieli *w uniwersyteckich wydziałach pedagogicznych o kursie 4-letnim,* można już dziś, opierając się na dotychczasowem doświadczeniu, wysunąć *projekt tworzenia państwowych pedagogjów* (względnie instytutów pedagogicznych) *o kursie trzechletnim,* pozostających

w pewnym związku z istniejącym w danej miejscowości uniwersytetem, lub też innym wyższym zakładem naukowym.

Wobec rozwoju nauk pedagogicznych i ich podstaw, jak psychologji i socjologji, nasuwają się poważne trudności w opracowaniu i pogłębieniu programu w ciągu kursu dwuletniego w pedagogjum, zwłaszcza, że w tym samym czasie przypadają też studja w zakresie obranego przedmiotu. Przygotowanie praktyczne również wymaga dłuższego czasu i stąd wynika potrzeba rozszerzenia okresu studjów w państwowych pedagogjach do lat trzech i równoczesne nadanie im praw uczelni wyższych, oraz nazwy *Instytutów Pedagogicznych.* W programie studjów należy między innemi dokonać tej zmiany, że słuchacze w zakresie studjów specjalnych obierają nie jak dotychczas jeden, ale *dwa przedmioty:* jeden, jako *główny,* drugi — *dodatkowy,* co uważamy za konieczne *ze względu na potrzeby szkoły powszechnej,* w szczególności jej trzech ostatnich oddziałów.

Program studjów w instytutach pedagogicznych o kursie 3-letnim obejmować powinien następujące działy: A. *przedmioty podstawowe,* jak anatomja i fizjologja, biologja wychowawcza, socjologja wraz z nauką o państwie i filozofja; B. *przedmioty pedagogiczne,* jak psychologja ogólna i pedagogiczna, pedagogika i dydaktyka, historja wychowania, higjena szkolna, metodyka wraz z praktyką pedagogiczną; C. *przedmioty artystyczno-techniczne,* jak rysunki, roboty ręczne, śpiew i muzyka, technika mówienia, wychowanie fizyczne; D. *przedmioty studjów specjalnych* z uwzględnieniem programu szkoły powszechnej. Tu rozróżnićby można następujące grupy: I. język polski i literatura, jako przedmiot główny, historja, jako przedmiot dodatkowy; II. język obcy (angielski, niemiecki, francuski), jako główny, język polski, jako dodatkowy; III. matematyka, jako główny, i fizyka, jako dodatkowy; IV. nauki przyrodnicze, jako przedmiot główny, i geografja, jako dodatkowy. Słuchacze, obierający dwie ostatnie grupy, muszą *obowiązkowo* studjować też w odpowiednim zakresie *kulturę polską.* Przedmiot ten miałby na celu pogłębienie ich wiadomości w zakresie języka i literatury polskiej, dziejów sztuki i etnografji polskiej. Nauka kultury polskiej powinna być ściśle związana z systematycznem zwiedzaniem zabytków naszej kultury, istniejących w danej miejscowości, i ewentualnie z urządzaniem dalszych wycieczek.

Po uzupełnieniu podstawowych wiadomości, zdobytych

w szkole średniej, i *opracowaniu kursu ogólnego* w zakresie niektórych przedmiotów, niewchodzących wcale w zakres programu szkoły średniej, jak np. przedmioty pedagogiczne, lub zbyt pobieżnie traktowanych, np. nauka języka polskiego, należy najpóźniej w drugim roku studjów podjąć *monograficzne opracowanie wybranych zagadnień* w związku z rozwojem danej gałęzi nauki i przyszłemi zadaniami słuchaczy w szkole i w ich pracy oświatowo-kulturalnej.

Metoda pracy i organizacja praktyki pedagogicznej w instytutach trzechletnich oparłaby się na podobnych zasadach, jakie omówiono w rozdziale o programie i regulaminie studjów w pedagogjach. Plan studjów w instytucie pedagogicznym o kursie trzechletnim podajemy na str. 204 (Tabela XVI).

Podkreśliliśmy już, że rozwój instytutów kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim zależy od doboru grona profesorskiego. W związku z tem nasuwa się konieczność stworzenia *Wyższej Szkoły Nauk Pedagogicznych*, którąby była ośrodkiem badań naukowych i posuwała naprzód polską myśl pedagogiczną. Istniejące obecnie *dwuletnie Studja Pedagogiczne przy Uniwersytecie Jagiellońskim* mają właściwie charakter tymczasowości i pewnego utylitaryzmu. Nie mogą tedy zastąpić instytucji, poświęconej w pierwszej mierze badaniu naukowemu w dziedzinie pedagogiki, i tu okazuje się konieczność nawiązania do głęboko ujętej koncepcji naszego znakomitego psychologa i pedagoga, J. W ł. D a w i d a, do której wrócimy jeszcze w dalszym ciągu naszych rozważań.

Ministerstwo W. R. i O. P., powołując do życia dwuletnie Studja Pedagogiczne przy Wydziale Filozoficznym U. J., miało na oku cele czysto praktyczne, wywołane potrzebą chwili, a mianowicie *przygotowanie nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w seminarjach nauczycielskich*. Stan pod tym względem przedstawiał się naogół dość smutno, ponieważ przedmiot ten był często w ręku osób niemających w tym zakresie odpowiednich kwalifikacyj. Pedagogiki uczyły osoby bez studjów uniwersyteckich, bądź to z wykształceniem seminaryjnem i wyższym kursem nauczycielskim, bądź też po ukończeniu tylko dwuletnich studjów w b. Instytucie Pedagogicznym, ale bez poprzednich kwalifikacyj naukowych.

Chcąc podnieść poziom tego przedmiotu w seminarjach nauczycielskich i zapewnić sobie odpowiednią liczbę sił nauczyciel-

TABELA XVI.

Program studjów w Pedagogjum o kursie trzechletnim.

(Projekt).

PRZEDMIOTY	Semestr I	II	III	IV	V	VI	Uwagi
A. Przedmioty pomocnicze							
Anatomja i fizjologja	1	1	—	—	—	—	
Biologja wychowawcza	1	1	—	—	—	—	
Filozofja	—	—	3	3	1	1	
Socjologja i nauka o państwie	—	—	—	—	2	2	
B. Przedmioty pedagogiczne.							
Psychologja ogólna i pedagogiczna	3	3	2	2	2	2	
Pedagogika i dydaktyka ogólna	—	—	3	3	2	2	
Historja wychowania	2	2	2	2	—	—	
Higjena szkolna	—	—	—	—	1	1	
Metodyka i praktyka	6	6	6	6	8	8	
C. Przedmioty techniczno-artystyczne							
Rysunki i roboty ręczne	4	4	4	4	—	—	
Śpiew i muzyka	2	2	2	2	1	1	
Technika mówienia	1	1	—	—	—	—	
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	1	1	
D. Przedmioty wybrane.							
I a) Język polski i literatura	5	5	4	4	5	5	
b) Historja	3	3	2	2	2	2	
II a) Język obcy	5	5	4	4	5	5	
b) Język polski	3	3	2	2	2	2	
III a) Matematyka	5	5	4	4	4	4	
b) Fizyka	2	2	2	2	1	1	
c) Kultura Polski	2	2	—	—	2	2	
IV a) Nauki przyrodnicze	5	5	4	4	4	4	
b) Geografja	2	2	2	2	2	2	
c) Kultura Polski	2	2	—	—	1	1	

Uwagi	semestr I	II	III	IV	V	VI
I Grupa humanistyczna	30	30	30	30	25	25
II Grupa humanistyczna	30	30	30	30	25	25
III Grupa matematyczna	30	30	30	30	25	25
IV Grupa przyrodnicza	30	30	30	30	25	25

skich, Ministerstwo otworzyło w roku 1928 dwuletnie Studjum Pedagogiczne przy U. J. i ogłosiło konkurs na urlopy płatne lub stypendja dla tych nauczycieli i studentów, którzyby po odbyciu fachowych studjów poświęcić się chcieli nauczaniu przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli.

Ministerstwo Ośw. ogłasza odtąd corocznie konkurs i podaje następujące warunki uzyskania płatnego urlopu, względnie stypendjum i przyjęcia na studja pedagogiczne:

a) Kandydaci winni mieć ukończone studja akademickie, a więc zdany egzamin magisterski, nauczycielski lub doktorski z jakiegokolwiek przedmiotu.

b) Pierwszeństwo mają kandydaci, którzy wykażą się praktyką nauczycielską.

c) Kandydaci zakwalifikowani zobowiązują się po ukończeniu dwuletnich studjów pedagogicznych do czteroletniej pracy w zakładzie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, wskazanym przez władze szkolne [49]).

Program nauczycielskiego studjum obejmuje: psychologję wraz z ćwiczeniami w pracowni, logikę z metodologją i teorją poznania, historję filizofji wraz z ćwiczeniami, socjologję wychowania, biologję wychowawczą, psychologję pedagogiczną wraz z ćwiczeniami i badaniem w szkołach, historję wychowania wraz z ćwiczeniami, pedagogikę i dydaktykę ogólną z ćwiczeniami, ustawodawstwo szkolne, organizację szkolnictwa, higjenę, wychowanie fizyczne, metodykę pierwszych lat nauczania.

Po złożeniu egzaminów w zakresie przepisanego programu i na podstawie pomyślnej oceny pracy magisterskiej (z dziedziny psychologji pedagogicznej, lub pedagogiki i dydaktyki, albo też z historji wychowania), otrzymują absolwenci Studjum stopień naukowy magistra filozofji w zakresie nauk pedagogicznych oraz dyplom uprawniający do nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli [50]).

Dwuletnie Studjum Pedagogiczne przy U. J. przysporzy naszym seminarjom dostateczną liczbę wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, i to zadanie ze stanowiska polityki szkolnej musiało być podjęte, ale równocześnie dążyć należy do założenia *Wyższej Szkoły Nauk Pedagogicznych*, jako

---

[49]) *Dziennik Urzędowy* Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 5 rok 1930.

[50]) *L.* Dwuletni Kurs Pedagogiczny przy Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. *(Ruch Pedagogiczny* Nr. 4 rok 1929).

instytucji stałej, którąby obok kształcenia nauczycieli - pedagogów podjęła jeszcze drugie, bardziej istotne zadanie i stała się ośrodkiem badań i twórczości naukowej w dziedzinie psychologji dziecka i pedagogiki. I tu właśnie nawiązać trzeba do dzieła Władysława Dawida, który w latach 1912/13 opracował statut organizacyjny Polskiego Instytutu Pedagogicznego i program studjów.

Podajemy w obszerniejszem streszczeniu projekt Dawida, który w niczem nie stracił na aktualności, i każdy, kto podejmuje się dziś pracy około stworzenia tego rodzaju instytucji naukowej, znajdzie tu głęboko przemyślany wzór i wysoki poziom kultury pedagogicznej.

Ogólny charakter i cele Polskiego Instytutu Pedagogicznego określa Dawid w sposób następujący:

1. Instytut ma być wyższą szkołą, dającą fachowe teoretyczne i, o ile możliwe, praktyczne wykształcenie osobom, które poświęcić się zamierzają pracy pedagogicznej, jako nauczyciele - wychowawcy.

2. Instytut stworzyć ma ognisko pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych, ułatwiać tę pracę i dawać do niej inicjatywę.

3. Instytut ma być ośrodkiem, z którego wychodziłoby oddziaływanie na ogół, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania świadomości pedagogicznej ogółu, rozpowszechniania nowych na tem polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform. Stojąc na gruncie naukowym i licząc się z wymaganiami praktyki, dążyć jednak będzie do wytworzenia pewnego jednolitego, zgodnego z duchem i potrzebami narodu systemu wychowawczego.

Na czele Instytutu stoi Rada Naukowa, która układa szczegółowy program zajęć. Na docentów Rada Naukowa Instytutu powołuje osoby, które czy to swą pracą naukową, czy praktyczną działalnością wykazały wiedzę i uzdolnienie pedagogiczne. Oprócz docentów stałych przewiduje się zapraszanie docentów, którzy przyjeżdżać będą na czas krótszy.

Do Instytutu przyjmowane będą w charakterze uczniów zwyczajnych osoby z ukończonem średniem wykształceniem. Kandydaci, o ile nie wykażą się w świadectwie znajomością dwu języków nowożytnych — z pośród: francuskiego, niemieckiego, angielskiego i włoskiego, obowiązani są złożyć z dwóch języków

egzamin dodatkowy. Studja w Instytucie trwają trzy lata, podzielone na 6 semestrów. Uczniowie zwyczajni otrzymują dyplomy po złożeniu przepisanych egzaminów i prac piśmiennych.

Program studjów obejmuje: a) przedmioty dotyczące *dziecka* i jego rozwoju; b) przedmioty dotyczące *metod i techniki* nauczania i wychowania, oraz ich historji; c) przedmioty mające związek z rozwinięciem i podniesieniem *osobowości nauczyciela*. Nadto przedmioty dzielą się na: a) *podstawowe*, stanowiące główny, obowiązkowy program każdego semestru, b) *dodatkowe*, jako krótsze cykle wykładów lub zajęć, dotyczących specjalnych zagadnień naukowych i pedagogicznych.

A. *Przedmioty główne, dotyczące dziecka:*

Anatomja i fizjologja (ze szczególnem uwzględnieniem organizmu dziecka i jego rozwoju).

Psychologja ogólna i eksperymentalna.

Metodologja i technika psychologji (eksperyment psychologiczny i pedagogiczny, ankiety, doświadczenia zbiorowe w klasie, antropometrja).

Psychologja dziecka.

Psychologja stosowana (psychologja różnic indywidualnych i charakterów, psych. zeznań i świadczenia, psych. pracy, energetyka psychiczna).

Patologja wieku dziecięcego.

Psychologja dzieci anormalnych i zapóźnionych.

Psychologja kryminalna wieku dziecięcego.

B. *Przedmioty dotyczące metod, techniki i organizacji.*

Logika i teorja poznania.

Socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania.

Dydaktyka ogólna.

Nauczanie przedszkolne (ogródki dziecięce).

Nauczanie w szkole powszechnej, średniej i wyższej.

Metodyka przedmiotów poszczególnych (wybór fakultatywny, np. początkowe nauczanie wogóle, przedmioty przyrodnicze, językowe, historyczne i t. d.).

Podstawy wychowania moralnego.

Wychowanie fizyczne (systemy i metody gimnastyki).

Higjena dziecka i szkolna.

Pielęgnowanie niemowląt (puericulture).

Wychowanie estetyczne.

Nauczanie dzieci anormalnych i dzieci wyjątkowo zdolnych (nadnormalnych).

Zboczenia mowy i ich leczenie.

Rysunek, dykcja i deklamacja jako techniczne środki w nauczaniu.

Organizacja szkolnictwa w różnych krajach.

Historja szkół i systemów pedagogicznych ogólna i w Polsce.

Nauczanie i oświata pozaszkolna (systemy i metody).

C. *Przedmioty w związku z osobowością nauczyciela.*

Nauka o społeczeństwie (stosunki prawne, ekonomiczne, społeczne i polityczne).

Historja polska czasów porozbiorowych.

Historja filozofji (treść i historja głównych poglądów na świat i życie).

Psychologja i filozofja religji.

Systemy etyki.

Wykłady i ćwiczenia z zakresu estetyki (celem wyrobienia sądu i wrażliwości dla piękna w poezji, muzyce i plastyce).

Lektura z zakresu literatury powszechnej i polskiej.

D. *Przedmioty dodatkowe* (krótsze kursy) np.:

Psychologja zwierząt.

Dziedziczność psychologiczna.

O eugenice.

Sądy dla dzieci.

Alkoholizm w szkole.

Literatura dla młodzieży i t. p.

W programie tym uwzględnia Dawid trzy główne czynniki w procesie kształcenia i wychowania: *dziecko i jego potrzeby, dobra i wartości kulturalne,* wreszcie *osobowość nauczyciela,* między któremi zachodzi ścisły związek i wzajemna zależność. Analizując te czynniki, wykazuje Dawid doniosłość głębszego przygotowania nauczyciela do zawodu. „Czyniąc dziecko punktem wyjścia — mówi autor — i głównym ośrodkiem wychowania, nie należy tracić z oczu, że w fakcie wychowania jest zawsze drugi czynnik, który stanowi motyw i siłę formującą dziecko — mianowicie społeczeństwo, a bezpośrednio osoba wychowawcy i nauczyciela, który w sobie ową siłę i myśl społeczną streszcza i w jej działaniu na dziecko pośredniczy. Przedmiotem więc instytucji pedagogicznej musi być nietylko dziecko, ale i wychowawca, pewne przygotowanie i urobienie jego osobowości.

Osobowość ta musi być: 1-o w dostatecznej mierze reprezentatywną, t. j. naprawdę streszczać i wyrażać w sobie to, co ogólnie i co w danym momencie historycznym szczególnie jest wartościowego w społeczeństwie, i co ma się stać treścią wychowania; 2-o musi nauczyciel mieć warunki, któreby go zdolnym czyniły do wywierania wpływu, do pośredniczenia w przenoszeniu moralnych i społecznych wartości od jednego pokolenia do drugiego. Streszcza się to w dwu wymaganiach: nauczyciel musi być żywym i współczującym człowiekiem swojego czasu i swojego narodu; nauczyciel musi mieć w sobie przymiot, który w stopniu mniejszym lub większym znamionuje wszystkich wychowawców z urodzenia, mianowicie to, co się nazywa duchem apostolskim".

Urzeczywistnienie tych wymagań zależy od całego splotu warunków, ogólnego charakteru i wykształcenia wychowawcy. Odpowiednie przedmioty i metoda pracy przyczyniają się do urobienia osobowości nauczyciela. O przedmiotach tych była już mowa poprzednio, co zaś do metod pracy w Instytucie, muszą one być wzorem dla przyszłej działalności nauczyciela. Metoda nauczania w Instytucie — mówi Dawid — będzie jak najmniej wykładowa, przedewszystkiem zaś oparta na samodzielnej pracy uczniów, na lekturze, zajęciach seminaryjnych i laboratoryjnych, lekcjach praktycznych. Dążeniem docentów będzie, by nie dawać gotowej wiedzy w postaci wygłaszanych „kursów", ale kierować studjami uczniów, a to każąc czytać odpowiednie dzieła i opracowywać referaty, przeprowadzając dyskusje i kollokwja, wskazując zajęcia w laboratorjach, prowadząc badania psychologiczne w szkołach przez ankiety, kwestjonarjusze i specjalne eksperymenty. W tym celu potrzebna jest bibljoteka oraz laboratorjum psycho - pedagogiczne w Instytucie.

Instytut jako *ognisko pracy naukowej* zadanie swoje spełniać będzie już jako wyższa instytucja nauczania przez to, że wykładający będą przygotowywali i ogłaszali kursa, pobudzali uczniów do badań, że badania przez uczniów dokonane niejednokrotnie stanowić będą przyczynki naukowe. Pozatem Instytut dawać będzie inicjatywę do badań specjalnych, urządzać posiedzenia i dyskusje naukowe, przez założenie bibljoteki i laboratorjum ułatwi badania tak swoim członkom, jak i osobom postronnym, wreszcie rezultaty te ogłaszać będzie drukiem w swoich wydawnictwach.

Instytut jest też *ośrodkiem propagandy pedagogicznej* i w tym celu organizuje odczyty popularne i demonstracje dla szerszej publiczności, urządza dla nauczycieli kursy świąteczne i wakacyjne, wysyła swoich prelegentów na prowincję dla popularyzacji wiedzy pedagogicznej, perjodycznie dokonuje i ogłasza krytyczne oceny podręczników i książek dla młodzieży, utrzymuje biuro porad pedagogicznych, daje wskazówki w sprawie wyboru zawodu na podstawie zbadania fizycznych i psychicznych właściwości osobnika [51]).

Instytucja ta, której organizacją i pracami przygotowawczemi zajmowało się w latach 1912—14 grono pedagogów krakowskich, skupionych około osoby Dawida, miała stać w okresie zaborów na straży polskiej kultury pedagogicznej, miała popierać i rozwijać polską myśl pedagogiczną i współdziałać w budowaniu systemu edukacji narodowej. Niestety wyjazd Dawida z Krakowa i przedwczesny jego zgon w r. 1914 uniemożliwił wówczas urzeczywistnienie tego szerokiego planu.

Pozostawił nam jednak D a w i d swój głęboko przemyślany plan naukowej instytucji pedagogicznej, wskazał środki i metody kształcenia typu nowoczesnego nauczyciela, nakreślił w swem znakomitem studjum „O duszy nauczycielstwa" obraz idealnego wychowawcy — i dziś oto możemy te plany i cele realizować w wolnej ojczyźnie.

Projekt Instytutu Pedagogicznego i rozprawa Dawida „O duszy nauczycielstwa" pozostają ze sobą w ścisłym związku. W rozprawie tej daje nasz pedagog wnikliwą i subtelną analizę psychiki nauczyciela - wychowawcy, zastanawia się nad istotą powołania nauczycielskiego, którą jest „miłość dusz ludzkich", wskazuje drogi doskonalenia się w zawodzie. Takich właśnie nauczycieli, których najgłębszą cechą jest miłość duszy dziecka, kształcić będzie Instytut Pedagogiczny tworzony według wskazań Dawida. Zkolei nasuwa się potrzeba dokładniejszej analizy samego zawodu nauczycielskiego i warunków, jakie powinni mieć kandydaci do tego zawodu. Zastanowić się trzeba nad właściwościami, jakiemi odznaczać się powinien nauczyciel, i co mu może zapewnić „powodzenie" w zawodzie. Zagadnienie to będzie przedmiotem naszych rozważań w następnym i ostatnim rozdziale niniejszej pracy.

---

[51]) J. W ł. D a w i d. Polski Instytut Pedagogiczny. *(Ruch Pedagogiczny* Nr. 4 rok 1913).

ROZDZIAŁ VIII.

O zawodzie nauczycielskim.

(Poradnik zawodowy dla abiturjentów(tek) szkół średnich ogólnokształcących).

Po złożeniu egzaminu końcowego w gimnazjum i otrzymaniu świadectwa dojrzałości nasuwa się młodemu człowiekowi zagadnienie niezmiernej doniosłości społecznej i osobistej. „Jakiemu rodzajowi pracy poświęcić się w życiu? Jaki powinienem sobie obrać zawód?" Od trafnego i rozumnego rozwiązania tego problemu zależy dobro osobiste i rozwój kultury społecznej oraz postęp w poszczególnych dziedzinach twórczości ludzkiej.

Młody człowiek w wieku lat 18—19 uświadamia sobie naogół jasno swe skłonności, zainteresowania i uzdolnienia, nieraz zastanawia się nad sobą i ocenia poziom i rodzaj swej inteligencji, swą wartość społeczno - etyczną — słowem — wnikając w swe własne przeżycia i stany duchowe, dąży do poznania siebie samego. Na podstawie analizy swej własnej osobowości wyrabia sobie sąd, mniej lub więcej objektywny, o swojem „ja" i o stosunku swego „ja" do otoczenia, do innych osób i grup, z któremi wchodzi w styczność. Porównywając swe własne obserwacje i swój własny sąd z obserwacjami i oceną wartości swego „ja" ze strony drugich osób, zwłaszcza wychowawców i nauczycieli, ma możność krytycznego spojrzenia na siebie i objektywnego ujęcia swej osobowości.

W tych wysiłkach około poznania siebie samego przychodzi dziś młodemu człowiekowi w pomoc współczesna psychologja, w szczególności psychologja zawodów i psychotechnika. Coraz częściej średnie zakłady naukowe urządzają z końcem roku szkolnego dla swych wychowanków, którzy „idą w świat", serję odczytów i konferencyj na temat poradnictwa zawodowego. Odczyty te pouczają młodzież o kwalifikacjach, potrzebnych w róż-

nych zawodach, o wymaganiach stawianych kandydatom do danego zawodu pod względem fizycznym i duchowym, o warunkach pracy w poszczególnych zawodach, o etyce zawodowej, o stanie popytu i podaży w danym zawodzie i t. p. Abiturjenci szkół średnich zgłaszać się też mogą do istniejących w większych miastach (np. w Krakowie, Warszawie, Łodzi, Katowicach) instytutów psychotechnicznych celem poddania się ściślejszym obserwacjom i badaniom, na podstawie których uzyskać mogą odpowiednią poradę zawodową. W ten sposób szkoła średnia i instytuty psychotechniczne starają się ułatwić młodemu człowiekowi wybór właściwego kierunku życiowego, najbardziej odpowiedniego dlań zawodu, w którymby mógł osiągnąć zczasem maximum wydajności i przyczynić się tem samem do wzbogacenia ogólnego dorobku kulturalnego, w którymby znalazł osobiste zadowolenie i sens swego istnienia.

W ostatnich latach coraz liczniejsze szeregi młodzieży zarówno u nas, jak i zagranicą, obierają po skończeniu szkoły średniej i uzyskaniu świadectwa dojrzałości zawód nauczycielski i w tym celu wstępują do odpowiednich instytutów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. W miarę zakładania nowych państwowych kursów nauczycielskich i pedagogjów liczba kandydatów do zawodu nauczycielskiego z pośród abiturjentów gimnazjalnych będzie u nas coraz większa i, opierając się na dotychczasowem doświadczeniu, można przyjąć, że wyniesie ona w najbliższej przyszłości prawdopodobnie ok. 2—3 tysięcy corocznie. Tak liczne zastępy młodzieży inteligentnej i dojrzałej do studjów w szkołach wyższych stają corocznie wobec ważnego zagadnienia i decyzji, od której zależy ich przyszłość. W momencie decyzji uświadomić sobie muszą, że, obierając zawód nauczycielski, przyjmują na siebie dużą odpowiedzialność i trudne obowiązki; od nich bowiem w przyszłości, jako od nauczycieli, zależeć będzie w dużej mierze rozwój kultury materjalnej i duchowej narodu. Wobec tego poddać trzeba głębszej analizie warunki, od jakich zależy „powodzenie" w zawodzie nauczycielskim. Rozważymy kolejno: 1) jakie *warunki fizyczne* wymagane są od kandydata wstępującego do zawodu nauczycielskiego, 2) jakie powinny go cechować *właściwości duchowe,* 3) jakiemi *motywami* kierować się powinien, obierając ten zawód. Zagadnienia te rozpatrzymy w świetle *psychologji zawodu nauczycielskiego* i wreszcie wspomnimy o obowiązkach i prawach nauczyciela.

Zawód nauczycielski należy do rzędu tych rodzajów pracy, które wymagają dużego zasobu sił fizycznych i zdrowej organizacji ustroju cielesnego. Praca nauczycielska wyczerpuje nerwowo, zwłaszcza wobec stosunków, w jakich się obecnie jeszcze znajduje nasze szkolnictwo powszechne pod względem budownictwa, urządzeń higjenicznych, wyposażenia szkół, ze względu na brak mieszkań dla nauczycieli i wobec nader skromnego uposażenia materjalnego. W takich stosunkach podołać mogą pracy i wytrwać na posterunku tylko jednostki silne i zdrowe. Ale i w warunkach zupełnie normalnych i korzystnych, jakie niezawodnie zczasem zapanują w miarę poprawy sytuacji gospodarczo-ekonomicznej, do zawodu nauczycielskiego mogą być przyjęte tylko osoby zupełnie zdrowe. Sprawę tę normują rozporządzenia władz szkolnych, według których kandydat, obierający zawód nauczycielski, musi być zdrowy fizycznie, nie może mieć żadnych wad i braków cielesnych, któreby mu w przyszłości mogły przeszkadzać w sprawowaniu obowiązków nauczycielskich.

Kandydat nauczycielski musi mieć zdrowe i normalne zmysły, dobry system nerwowy, zdrowe organy wewnętrzne, normalną budowę ciała. Upośledzenie wzroku, niedające się usunąć zapomocą szkieł, przytępiony słuch, zaburzenia w układzie nerwowym, zaburzenia mowy, np. jąkanie, seplenienie, bełkotanie, trudności w pisaniu z powodu drżenia rąk, skurczu pisarskiego, choroby organiczne, zwłaszcza gruźlica zewnętrzna lub wewnętrzna, rażące kalectwo i ułomność stanowią przeszkody w pełnieniu obowiązków nauczycielskich, i osoby takie nie mogą uzyskać przyjęcia do zakładu kształcenia nauczycieli.

Zdolność fizyczną stwierdza lekarz szkolny, względnie inny lekarz urzędowy, który w razie pozytywnych wyników badania wystawia kandydatowi na odpowiednim formularzu świadectwo lekarskie z przydatności fizycznej do zawodu nauczycielskiego [52]).

W zawodzie nauczycielskim konieczne jest nietylko dobre zdrowie, ale pożądana jest też pewna zręczność i sprawność fizyczna. Nauczyciel nowoczesny powinien umieć organizować gry i zabawy dla dzieci na niższym stopniu i sam w nich brać udział, na wyższym zaś powinien też w miarę możności uczestniczyć w grach i sportach młodzieży. Wychowanie dzisiejsze i nauka połączone są też z częstemi dość wycieczkami krajoznawczemi,

---

52) *Dziennik Urzędowy* Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 10 rok 1926.

geograficznemi, przyrodniczemi i t. p., i stąd pożądane, by nauczyciel posiadał w tym względzie odpowiednią wytrwałość i sprawność, jako kierownik wycieczek młodzieży.

Bardziej istotne znaczenie dla zawodu nauczycielskiego, aniżeli cechy fizyczne, mają właściwości duchowe jednostki. Nasuwa się zkolei zagadnienie, jakiemi właściwościami duchowemi odznaczać się i jakie wartości wewnętrzne posiadać winien młody człowiek, obierający zawód nauczycielski. Już jako uczeń w szkole średniej, zastanawiając się nad swą przyszłością, uświadamiał sobie swe skłonności i zainteresowania. Z chwilą uzyskania świadectwa dojrzałości następuje moment decyzji. Abiturjent gimnazjalny postanawia np. poświęcić się pracy około wychowania i kształcenia dziecka. Przed powzięciem tej decyzji powinien się zastanowić, czy posiada wyraźne skłonności, zamiłowanie i uzdolnienie do działalności wychowawczej. Musi więc wiedzieć, co stanowi istotę tej działalności, jakie warunki duchowe ułatwią mu pracę w zawodzie nauczycielskim, od czego zależeć będzie w przyszłości jego zadowolenie wewnętrzne, najważniejszy cel i sens jego życia społecznego.

Wielki talent wychowawczy, genjusz pedagogiczny — jak każdy inny zresztą, czy to wynalazczy, artystyczny, naukowy czy polityczny — należy do rzadkości i pojawia się zazwyczaj raz na setki lat w dziejach kultury ludzkiej. Atoli każdy prawie człowiek posiada w pewnym mniejszym lub większym stopniu zdolności wychowawcze. Kandydat do zawodu nauczycielskiego, analizując swą osobowość, uświadomić sobie powinien, czy posiada owe zdolności w dostatecznej mierze rozwinięte. Najbardziej istotnym ich składnikiem jest *uczucie sympatji dla dziecka* i pragnienie kierowania jego rozwojem. *Miłość duszy dziecięcej* i umiejętność stwarzania warunków ciągłego doskonalenia rozwijającego się dziecka stanowi istotę powołania nauczycielskiego.

Kandydat do zawodu nauczycielskiego, już jako uczeń wyższych klas szkoły średniej, miał nieraz możność stykania się z młodszymi od siebie kolegami — czyto w drużynie harcerskiej, na wycieczkach, czy też jako korepetytor, i mógł wtedy zauważyć, czy wywierał wpływ na ich postępowanie, czy umiał budzić w nich ciekawość intelektualną, pewne dążenia do poznania prawdy, do umiłowania piękna i dobra. Stwierdzenie tej właściwości jest niezmiernie ważne, albowiem obok uczucia sympatji dla dziecka *umiejętność oddziaływania na duszę rozwijającego*

się człowieka — pewna siła sugestywna — wchodzi również w treść zdolności wychowawczej. Ta umiejętność właśnie ułatwia nauczycielowi prowadzenie ucznia w krainę ducha, wtajemniczanie go w wartości i dobra kulturalne narodu i ludzkości. Uczeń pod kierunkiem swego nauczyciela przyswaja sobie wartości kulturalne w dziedzinie nauki, sztuki, techniki, religji i etyki, i dzięki temu zapewniona jest ciągłość kultury społecznej. Przyswajając sobie wartości, nagromadzone przez pokolenia poprzednie, zdobywa równocześnie tworzywo do wzbogacenia tych wartości, do wytwarzania nowych, czy to w dziedzinie kultury materjalnej, czy też duchowej.

Widzimy więc, że działalność wychowawcza jest funkcją *par excellence* społeczną, i wobec tego nauczyciel powinien mieć silnie rozwinięte *uczucia etyczne i społeczne* oraz wiarę w dobrą naturę człowieka, w możność jego ciągłego rozwoju i doskonalenia się wewnętrznego. Kto tej wiary nie posiada, mija się z powołaniem, obierając zawód nauczycielski.

Każdy człowiek zajmuje w stosunku do życia i jego przejawów pewną postawę ogólną; zapatruje się na owe przejawy życia, na układ stosunków między ludźmi, na rozwój i polepszenie tych stosunków mniej lub więcej optymistycznie, albo też krytycznie, nawet sceptycznie i pesymistycznie. Jednostka, ujawniająca skłonność do sceptycyzmu i pesymizmu, spotykałaby się w zawodzie nauczycielskim z ciągłemi trudnościami i przykrościami. Człowiek ponury, zgryźliwy, zawistny - sceptyk, mizantrop, zarozumialec w zupełności nie nadaje się do tego zawodu. Jak już wspomniałem, działalność wychowawczą ułatwia zaufanie do człowieka, szczerość w obcowaniu z nim, prostota i skromność. Wychowując dziecko, nie zamykamy oczu na jego ewentualne braki i wady charakteru, ale w głębi naszej duszy przekonani jesteśmy o możności uleczenia go z tych wad i usunięcia braków, wierzymy w dobrą stronę jego natury. Słowem — nauczyciela cechować powinien pogląd na świat i życie, któryby nazwać można *realnym i krytycznym optymizmem.*

Gdy pracownicy wielu innych zawodów mają do czynienia przeważnie z materjałem martwym, z rzeczami, z konstrukcjami, liczbami i t. p., to przedmiotem działalności nauczyciela jest samo życie, i to może w jego najbardziej interesujących objawach, a mianowicie życie fizyczne i duchowe rozwijającego się dziecka. Kierowanie tym rozwojem ułatwia nauczycielowi

zdolność wczuwania się w stany psychiczne innych osób, zwłaszcza w życie duchowe dzieci i młodzieży. Wczuwając się w przeżycia dziecka, potrafi lepiej zrozumieć przejawy jego duszy i ustosunkować się doń w sposób życzliwy i subtelny, potrafi wyrobić w sobie jedną z najważniejszych „cnót pedagogicznych" — *cnotę cierpliwości*. Zdolność tę będzie mógł kandydat rozwinąć i pogłębić w ciągu swych studjów w pedagogjum, podstawą których jest psychologja pedagogiczna, a następnie w swej praktyce szkolnej, w miarę zdobywania coraz więcej doświadczenia.

Działalność wychowawczą niezmiernie ułatwia *pogodne usposobienie* nauczyciela i *umiłowanie piękna*. Dziecko chętnie przebywa w świecie fantazji, w świecie bajki, zabawy i gry beztroskiej. Cechą tego świata dziecięcego jest radość i słońce, a zadaniem wychowawcy jest między innemi stworzenie mu takiego świata. Nauczyciel więc, zwłaszcza wychowawca młodszej dziatwy, powinien posiadać sprawność w organizowaniu zabaw i gier, i sam w nich żywy brać udział, powinien posiadać zdolności narracyjne, dzięki którym prowadzi dziecko w świat baśni i czarów. Na stopniu wyższym zaś, jako wychowawca starszej młodzieży, budzi i rozwija zamiłowanie do zabaw o charakterze artystycznym, prowadząc uczniów w świat sztuki, kierując chórem młodzieży, teatrem uczniowskim i t. p. Kto pragnie budzić i rozwijać w duszach swych uczniów *wrażliwość na piękno*, musi sam posiadać odpowiednią kulturę estetyczną.

Z powyższych rozważań naszych wynika, że silnie rozwinięty zmysł społeczny i wrażliwość na piękno są właściwościami nieodzownemi w zawodzie nauczycielskim. Jednostkę, posiadającą te właściwości, możemy zaliczyć *do typu społeczno-estetycznego*, może najlepiej nadającego się do zawodu nauczycielskiego. W strukturze psychicznej osobowości nauczyciela dominować zatem winny zainteresowania społeczne i estetyczne, które ułatwiają mu znakomicie jego zadania i urzeczywistnienie celu wychowania. Oczywista i inne typy, np. jednostki o silnie rozwiniętych zainteresowaniach gospodarczo - praktycznych, technicznych, czy teoretycznych, lub religijnych, mogą się również wyrobić na dobrych nauczycieli drogą samokształcenia i przy pomocy doświadczeń w codziennem życiu szkolnem.

Rozważaliśmy dotąd właściwości duchowe, które stanowią najbardziej *istotną treść struktury osobowości nauczyciela - wychowawcy*. Oprócz tego jeszcze inne cechy są nieodzowne w za-

wodzie nauczycielskim. Przyjmujemy, że wstępujący do pedagogjum abiturjent szkół średnich posiada *odpowiedni poziom wykształcenia ogólnego*, gruntowną wiedzę w zakresie programu szkoły średniej, jako podstawę dalszego kształcenia.

W szkole nowoczesnej niema gotowych wzorów, i nauczyciel powinien umieć samodzielnie wypełniać ramy programu nauki żywą treścią. Skoro zna gruntownie przedmiot, zdobył sobie dobrą metodę pracy naukowej, poznał główne zasady dydaktyczne i rozumie psychikę dziecka, nie będzie szukał wzorów lekcyjnych, ale potrafi sobie samodzielnie zbudować poszczególne lekcje i plan zajęć szkolnych. W związku z tem nieodzowny jest *wyższy poziom inteligencji*, zdolność myślenia, co umożliwia nauczycielowi *samodzielne rozwiązywanie zagadnień wychowawczych i dydaktycznych*, jakie nasuwa życie szkolne. Dobra pamięć, żywa fantazja, umiejętność zwracania uwagi na różnorodne objawy życia szkolnego ułatwia mu pracę w szkole, a zwłaszcza interesujące prowadzenie lekcji i utrzymanie karności.

Inicjatywa nauczyciela w kierowaniu pracą uczniów, pomysłowość jego w dziedzinie nauczania pobudza aktywność dziecka i wprowadza pierwiastek twórczy do działalności wychowawczej.

Do tego przyczynia się nadto dar jasnego i żywego przedstawienia danej rzeczy, *zdolność popularyzowania wiedzy*, co stanowi nieodzowny warunek owocnej pracy na poziomie elementarnym nauczania. Ważną rolę gra tu nietylko słowo, ale i pewna *sprawność techniczna*, która umożliwia nauczycielowi zilustrowanie wielu kwestyj zapomocą rysunku czy szkicu.

Po zastanowieniu się nad sobą samym rozpatrzy kandydat nauczycielski swe właściwości duchowe i swą wartość etyczno-społeczną w świetle potrzeb i wymagań, jakie stawia działalność wychowawcza i zawód nauczycielski. Uświadomienie sobie faktów, zdobytych drogą możliwie szczegółowej analizy własnej osobowości i porównanie ich z faktami, jakie stwierdza psychologja zawodu nauczycielskiego, umożliwi abiturjentowi szkoły średniej *powzięcie objektywnej i trafnej decyzji w sprawie wyboru zawodu*.

Nasuwa się tu zagadnienie, *jakiemi motywami w swej decyzji kierować się powinien abiturjent szkoły średniej*, obierając zawód nauczycielski. Spojrzyjmy, jak się problem ten przedstawia w świetle poglądów samej młodzieży, obierającej zawód

nauczyciela szkoły powszechnej po złożeniu egzaminu dojrzałości w gimnazjum.

W ciągu kilku ostatnich lat od 1925/26 do 1929/30 przeprowadzano ankietę z początkiem roku szkolnego wśród słuchaczy (ek) P. K. N. i pedagogjum w Krakowie, którzy między innemi odpowiedzieć mieli na następujące pytanie: *„Dlaczego obieram zawód nauczycielski i co mnie skłoniło do zapisania się na pedagogjum?"* W przytoczonych tu odpowiedziach poznamy główne motywy, jakiemi kierowała się młodzież w wyborze zawodu:

„Widzieć, jak dziecko rośnie, jak zdobywa wiedzę, jak reaguje na to wszystko, co się dokoła niego dzieje, oto co mnie pociągało i co mnie skłoniło do wyboru zawodu nauczycielskiego, a nadto zaznajomienie się z nowemi metodami nauczania, które mi się specjalnie podobają".

„Wybór pracy należy do nas samych i wymaga głębszego namysłu i analizy samego siebie. Po dokonaniu tejże obieramy teren pracy tam, gdzie koncentrują się nasze zainteresowania. Jako teren pracy obrałam wychowanie i nauczanie w szkole powszechnej. Zawód naucz. od najmłodszych lat odpowiada mi i interesuje mnie najwięcej. Lubię życie szkolne, interesują mnie przedmioty pedagogiczne, lubię dzieci".

„Obieram dlatego zawód nauczycielski, bo praca ta daje mi wielkie zadowolenie, pracą tą przyczynię się chociaż w części do dobra ojczyzny, wychowując młode pokolenie na uczciwych, dobrych i szlachetnych członków społeczeństwa".

„Już od najwcześniejszej młodości marzyłem o zawodzie nauczyciela. Kiedy bowiem przyglądałem się innym zawodom, narzucała mi się myśl, że wszyscy mają do czynienia z rzeczami, a nauczyciel pracuje nad duszami ludzkiemi. Oprócz jednak chęci wpajania w dusze dzieci szlachetnych uczuć, pobudziło mnie do zapisania się na Pedagogjum również pragnienie szerzenia oświaty wśród własnego społeczeństwa. Obserwacje moje doprowadziły mnie do wniosku, że dzisiejsze zubożenie wsi w znacznej mierze pochodzi z niedostatecznej oświaty. Zapragnąłem tedy ulżyć w miarę sił i zdolności swych ludowi, a sądzę, że mogę to najlepiej uczynić jako nauczyciel".

„Zawód nauczycielski wybieram z zamiłowania i w celu rychłego zdobycia samodzielnego stanowiska.

Zawsze zaciekawiało mnie, w jaki sposób dziecko uczy się, jak żyje, i to mnie skłoniło do wyboru zawodu naucz. Lubię życie szkolne, kocham dzieci, lubię rozmawiać z niemi i słuchać ich opowiadań.

Obieram zawód naucz., bo praca ta daje wielkie zadowolenie wewnętrzne i będę mogła chociaż w części pracą tą przyczynić się społeczeństwu, wychowując uczniów swych na dobrych obywateli i uczciwych ludzi".

„Przy obiorze tego zawodu przyświecała mi przedewszystkiem myśl społeczna, patrjotyczna. Chciałem się zapisać w szeregi krzewicieli oświaty wśród szerokich mas ludu polskiego".

„Do zawodu naucz. skłoniła mnie chęć szerzenia oświaty wśród ludzi. Urodziłem się w wiosce i całą mą młodość wśród dzieci wiejskich spędziłem.

Z biegiem lat upodobałem sobie życie wiejskie i obecnie je tak pokochałem, że tylko życie i pracę na wsi uważam za jedynie mi odpowiadające. Zresztą to upodobanie, a nienawidzenie zgiełkliwego życia miejskiego, oraz chęć pracowania dla ludu leży widocznie we krwi naszego rodu, gdyż nietylko ojciec mój, lecz także dwaj bracia moi są nauczycielami".

„Marzeniem mojem od lat najmłodszych było żyć między ludem, a kiedy go lepiej poznałem, postanowiłem sobie po skończeniu szkoły średniej obrać taki zawód, któryby mi mógł umożliwić pracę nad ludem i jego dziećmi. Obrałem zawód nauczycielski, w którym będę mógł spełnić moją misję".

„Zanim obrałam zawód naucz., przeszłam bardzo wiele wahań. Obawiałam się, czy potrafię bez zarzutu wywiązać się z obowiązków, jakie nakłada zawód naucz. na jednostkę. Wkońcu jednak doszłam do wniosku, że zawód ten ma wprawdzie dużo trudności, ale także wiele stron dodatnich. Niema chyba nic przyjemniejszego, jak kształtowanie młodzieńczych umysłów od najwcześniejszych lat, wyrabianie dobrych charakterów, odnajdywanie dobrych pierwiastków u dzieci i pielęgnowanie ich. Obrałam więc zawód naucz., ponieważ najbardziej odpowiada dążnościom mojej duszy".

„Zawód nauczycielski obrałam dlatego, że lubię bardzo małe dzieci, lubię się z niemi bawić, rozmawiać, opowiadać im cokolwiek, a także słuchać, co dzieci mnie opowiadają".

„Mówię nieraz, że dzięki zrządzeniu losu postępuję za głosem serca i zajmę w przyszłości takie stanowisko, o jakiem zawsze marzyłem. Zawód nauczycielski uważam za pewnego rodzaju posłannictwo Boże... Zresztą czuję jakiś pociąg do wszczepiania dobrego w drugich, w szczególności w dzieci".

„Jeszcze jak byłam małem dzieckiem, największą przyjemność sprawiała mi zabawa w szkołę. Z biegiem czasu zamiłowanie do zawodu naucz. wzrastało we mnie coraz więcej. Największem mojem pragnieniem była chęć opiekowania się małemi dziećmi, by być dla nich drugą matką, i zasłużyć sobie na ich miłość i zaufanie".

„Zawód nauczycielski obieram z woli rodziców, i oni też skłonili mnie do zapisania się na pedagogjum".

„Zapisałem się na pedagogjum nie z zamiłowania, lecz bez jakiegokolwiek przymusu, poprostu skłoniła mnie do tego chęć uzyskania możliwie szybko posady, by przestać być ciężarem rodziców".

„Każdy dąży — przynajmniej chce iść przez życie drogą najmniejszego oporu. Drogą taką — to droga nauczyciela. Nie znaczy to, jakobym zawód nauczycielski uważał za bardzo łatwy, — nie. Lecz to, że święta, niedziele i wakacje są dla niego odpoczynkiem; zupełnie inaczej przedstawia się życie np. lekarza, adwokata, przedsiębiorcy handlowego i t. p.".

„Zawód nauczycielski nie budził we mnie specjalnego zainteresowania. O ile obrałem go, to tylko dlatego, aby czemś być, aby mieć możność spokojnego bytu. To też zapisując się na pedagogjum, miałem na celu szybkie zdobycie stanowiska w społeczeństwie".

„Zapisałem się na pedagogjum tylko dlatego, bo mi tak doradzili i poprostu wpierali we mnie, że zawód nauczycielski najprędzej mi da chleb do ręki...".

TABELA XVII.

Wyniki ankiety w sprawie wyboru zawodu nauczycielskiego.

Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego	Wynik ankiety		Uwagi
	Liczba odpowiedzi	Stosunek proc.	
a) Z zamiłowania i powołania	176	64,24%	W latach 1925/1926 do 1927/28 ankietę przeprowadzono wśród słuchaczy(ek) rocznego studjum Państw. Kursów Nauczyc. w Krakowie, a w latach 1928/29 i 1929/30 wśród słuchaczy(ek) Państwowego Pedagogjum w Krakowie.
b) Z zamiłowania i w celu rychłego zdobycia stanowiska samodzielnego. . . .	21	7,66%	
c) Ze względu na możność pracy społecznej, oświatowo-kulturalnej	9	3,28%	
d) Dla dalszych studjów . .	5	1,83%	
e) Pod wpływem rodziców lub innych osób bliskich. . .	10	3,65%	
f) Ze względów egoistycznych, utylitarnych, materjalnych.	45	16,43%	
g) Bez wyraźnych motywów— pod wpływem wypadku. .	8	2,92%	
Razem . . .	274		

W wyborze zawodu nauczycielskiego kieruje się nasza młodzież gimnazjalna — jak wynika z przytoczonych tu odpowiedzi i z wyników ankiety, które przedstawia Tabela XVII na str. 220, różnemi motywami. Najczęściej spotykamy się z motywami natury idealnej, jak: powołanie, zamiłowanie, chęć pracy społecznej i kulturalno-oświatowej, tudzież pragnienie kształcenia się w pewnym kierunku. Na *274* odpowiedzi *211* słuchaczy(ek) (77%) kierowało się właśnie takiemi motywami. Niespełna 16.5% odpowiadających (na 274 było *45*), kierowało się motywami utylitarnemi, egoistycznemi, materjalnemi. Na wybór zawodu miały tu wpływ takie czynniki, jak dążność do zabezpieczenia sobie bytu, chęć zdobycia „jakiegokolwiek stanowiska" w możliwie krótkim czasie, dużo wolnych dni w zawodzie nauczycielskim z powodu świąt i feryj i t. p. Reszta nieznaczna (ok. 6,5%) podaje jako motyw życzenie rodziców, nieraz wpływ ulubionego nauczyciela, lub też przyznaje, że w wyborze zawodu działał przypadek. Jako powód obrania pracy w szkole po-

wszechnej, a nie w średniej, podają niektórzy brak środków materjalnych, potrzebnych na kontynuowanie studjów uniwersyteckich.

Ankieta urządzona w chwili, kiedy inteligentna i dojrzała młodzież tuż po powziętej decyzji rozpoczyna studja nauczycielskie w pedagogjum, dostarczyła nader wartościowego materjału, dotyczącego motywów wyboru zawodu nauczycielskiego i wogóle problemu psychologji nauczyciela. Odpowiedzi są szczere i prawdziwe, mają charakter spontaniczny, są wypływem aktualnego przeżycia i odbiciem rzeczywistych poglądów młodzieży w związku z ich przyszłą pracą zawodową. Odpowiedzi te bowiem zawierają nietylko motywy wyboru zawodu, ale także zapatrywania młodzieży na znaczenie pracy wychowawczej, na jej zadania i cele.

Już w okresie „terminowania", w samych początkach przygotowywania się do zawodu zaczynają się zarysowywać indywidualności i typy przyszłych nauczycieli. Widzimy tu typ *intelektualisty* (teoretyczny), u którego górują zainteresowania naukowe, który pragnie poznać, jak dziecko zdobywa wiedzę, jak reaguje na zjawiska otoczenia, *typ społecznika,* który na pierwszy plan wysuwa pracę około poprawy doli mas przez podniesienie oświaty i kultury, *typ altruisty* — wychowawcy *par excellence,* u którego najsilniej zaznaczają się pierwiastki, stanowiące istotę zamiłowania i powołania nauczycielskiego. Pociąg do wszczepiania wartości dobra i prawdy, miłość ku dziecku, praca nad duszami ludzkiemi, chęć i potrzeba wewnętrzna opiekowania się dzieckiem — oto zasadnicze cechy typu wychowawcy, które ujawniły się w znacznej części odpowiedzi na ankietę.

Wśród odpowiadających znaleźliśmy jednakowoż także znaczny stosunkowo odsetek młodzieży (ok. 16,5%), która w wyborze zawodu kierowała się przedewszystkiem motywami o charakterze utylitarnym i egoistycznym. W związku z tem nasunęło nam się zagadnienie, czy w ciągu studjów w pedagogjum dokonała się u tych jednostek zmiana poglądów na istotę działalności wychowawczej i zawodu nauczycielskiego, czy nastąpiła *„sublimacja motywów"* działających pierwotnie. W tym celu z końcem II roku studjów w czerwcu 1930 przeprowadziliśmy w tej samej grupie ankietę, w której między innemi słuchacze(ki) mieli dać odpowiedź na następujące pytanie: „Motywy wstąpienia do pedagogjum — czy w ciągu dwuletnich studjów nastąpiła zmiana

w moich poglądach na obrany zawód w porównaniu z poglądami na początku studjów?"

Przytoczymy tu niektóre najbardziej charakterystyczne odpowiedzi:

„Nie mogę powiedzieć, że zawód nauczycielski obrałam głównie z zamiłowania. W wyborze zawodu kierowałam się raczej *względami praktycznemi*. Podobało mi się to, że po dwóch latach będę „skończoną", podobały mi się w tym zawodzie pewne udogodnienia, jak wakacje i t. p. Z drugiej strony kierowałam się motywami natury idealnej — pociągała mię praca społeczna. Jednak motywy natury materjalnej przeważały.

W ciągu dwuletnich studjów nastąpiła zmiana w poglądach na obrany zawód. Zaczęłam na zawód nauczycielski patrzeć bardziej bezinteresownie. Stało się to pod wpływem osób oddających się całą duszą zawodowi nauczycielskiemu. Przyczyniły się tu też rozmyślania na temat stosunku jednostki do społeczeństwa, myślałam wiele o istniejącem złu w społeczeństwie i możliwości naprawy tego zła, przyczyniła się tu też nauka socjologji, filozofji i historji wychowania. Rezultatem tego jest zupełne zadowolenie z obranego zawodu. Na to zadowolenie składają się raczej pierwiastki natury idealnej, bo gdybym patrzyła na ten zawód ze strony bardziej materjalnej, to nie wiem, czy byłabym tak zadowolona. W Pedagogjum nabrałam zamiłowania do pracy nauczycielskiej. Do zawodu idę z wiarą i ufnością. Jestem pewna, że praca nauczycielska da mi pełne zadowolenie".

„Do Pedagogjum wstąpiłam dlatego, że życzyły sobie tego bardzo bliskie mi osoby — rodzina. Z początku nie mogłam się z tem pogodzić; pierwsze dni na Pedagogjum były dla mnie prawdziwą męką. Przypominałam sobie wszystkie pokładane w moich zdolnościach nadzieje i te chwile, kiedy z dumą słuchałam, jak profesorowie rokowali mi świetną przyszłość. Postanowiłam zrobić poświęcenie i pójść do zawodu, o którym dotychczas słyszałam same pogardliwe zdania. Mojem marzeniem było zostać profesorką — nauczycielki nigdy nie dopuszczałam do swych myśli. Ojciec, widząc moją mękę, zaproponował mi przeniesienie się na uniwersytet. Pokusa była silna, ale całą siłą woli przemogłam się i pozostałam na rozpoczętej drodze. Jakaż szalona zmiana nastąpiła we mnie teraz w porównaniu z temi chwilami. Najpierw zaczął zwyciężać pierwiastek utylitarny. Doszłam do wniosku, że jeśli wyjdę zamąż i poświęcę się całkowicie życiu rodzinnemu, to studja moje bardzo mi się przydadzą i to dużo więcej, aniżeli tych koleżanek moich, które poszły na prawo i znalazły się w podobnej sytuacji. Z biegiem czasu zaczęłam nabierać zapału dla swego zawodu i teraz nie mogę się doczekać chwili, kiedy będę mogła uczyć. Wielką radość sprawiały mi lekcje, jakie prowadziłam w ćwiczeniówce, i chwile spędzone z temi dziećmi pozostawiły mi niezatarte wspomnienia".

„Chęć zdobycia w krótkim czasie samodzielnego stanowiska, oto motyw przeważający nad innemi, który skłonił mię do wstąpienia do Pedagogjum. Początkowo do nauk pedagogicznych nie czułem zamiłowania, a już najbardziej nie mogłem znieść rysunków, które wydawały mi się tak prostemi, że uważałem za zbyteczne, aby je wykładać w formie tak rozdrobnionej. Pogląd mój na obrany zawód początkowo był strasznie pesymistyczny,

mimo iż moi znajomi starali się mi oświetlać ze strony realnej rozmaite korzyści, płynące z piastowania tego zawodu. Jednak później, po upływie kilku miesięcy, począłem inaczej zapatrywać się na tę sprawę; starałem się zrozumieć, poco są te „przeklęte" rysunki, podczas wykładów z przedmiotów pedagogicznych coraz bardziej wstępowało we mnie przeświadczenie, że zawód nauczycielski jest doniosłej wagi, że pociąga za sobą wielką odpowiedzialność i to nie wobec jednostki, ani też wobec prawa, ale wobec całego społeczeństwa, a odpowiedzialność tę nazwałbym więcej moralną, aniżeli fizyczną. Wtedy właśnie zabrałem się, jak to mówią, „do roboty".

„Wstąpiłam do Pedagogjum z powodów czysto materjalnych, aby jak najprędzej się sama utrzymać i pomóc rodzinie. Nietyle nie czułam powołania do zawodu nauczycielskiego, bo owszem, jak mi się zdaje, miałam go zawsze, tylko w gimnazjum z pewnem lekceważeniem odnoszono się, mówiąc o seminarzystkach i nauczycielkach szkół powszechnych, i to mnie do tego zawodu zraziło.

Wstąpiłam więc tylko z konieczności. Tymczasem w ciągu studjów zmieniłam swoje zdanie, pokochałam ten zawód, pierwsze dlatego, że nie jest on, jak się na pierwszy rzut oka wydaje, łatwy, że, aby zrozumieć jego cel i jego zadanie, trzeba się dużo napracować, że, aby go należycie wykonać, nie można się nigdy ani w ciągu pracy przestać uczyć, gdy tymczasem w innym zawodzie można poprzestać na dotychczasowych wiadomościach. Następnie jest to zawód, który nie pozwala zerwać stosunków ze światem, z ludźmi. Chcąc dzieci wychowywać na dobrych obywateli, musimy sami orjentować się dobrze we wszystkich stosunkach społecznych, musimy oceniać je krytycznie, bezstronnie, aby udzielać rady ludziom nieoświeconym. Poza wychowaniem czeka nauczyciela inny obowiązek — podnoszenie środowiska na wyższy poziom kulturalny (jeżeli jest np. środ. wiejskie, proletarjackie). Tak więc zadania i cele wychowania, ta praca, która nas czeka, a którą nauczyliśmy się cenić w ciągu dwuletnich studjów, zmieniła moje zapatrywanie na zawód nauczycielski".

W odpowiedziach na wspomnianą ankietę przeważna część słuchaczy(ek) stwierdza, że motywy pierwotne w wyborze zawodu o charakterze ideowym nie uległy po dwu latach studjów fachowych zmianie — owszem, nastąpiło ich utrwalenie i przeświadczenie o ich trafności w chwili decyzji. Pod wpływem pracy w pedagogjum nastąpiło pogłębienie pojęcia o działalności wychowawczej. Styczność z dziećmi podczas zajęć w szkole ćwiczeń, obszerniejsze studja teoretyczne w zakresie psychologji dziecka i pedagogiki przyczyniły się do zdobycia jasnego poglądu na zawód nauczycielski. U wielu osób, które w wyborze zawodu kierowały się początkowo motywami natury materjalnej i egoistycznej, dokonała się — jak widzimy z przytoczonych sprawozdań — widoczna ewolucja, nastąpiła „sublimacja motywów" i niezawodnie duża zmiana w strukturze ich osobowości. W niejednym wypadku wydobyły się drzemiące w sferze nieświado-

mości zarodki zdolności wychowawczych, rozpoczęło się kształtowanie i tworzenie się osobowości nauczyciela.

Pomimo możliwości podobnych zmian, dotyczących motywów i poglądów i ich sublimacji, nie możemy nie ostrzec młodzieży, obierającej zawód nauczycielski, by się nie kierowała motywami zewnętrznemi o charakterze egoistyczno - praktycznym. Niezawsze bowiem znajdzie się w ciągu swych studjów zawodowych w warunkach sprzyjających rozwijaniu się i tworzeniu osobowości wychowawczej, budzących zamiłowanie do pracy nauczycielskiej. Wówczas przekona się rychło, już w początkach swej pracy zawodowej, że zabezpieczenie sobie „bytu materjalnego", zdobycie „jakiegokolwiek stanowiska" same przez się stanowią bardzo kruchą podstawę życiową, nie dają zadowolenia wewnętrznego. Nastąpi rychło rozgoryczenie, i nauczyciel taki pomnoży tylko szeregi malkontentów i pesymistów w zawodzie. Los jego będzie nie do pozazdroszczenia, ale na stokroć większe współczucie zasługują dzieci, które dostaną się „pod opiekę" takiego nauczyciela.

Zawód nauczycielski, zwłaszcza w obecnych stosunkach gospodarczych, wymaga dużego hartu woli, nieraz poświęcenia i samozaparcia. Często nauczyciel pracuje zdala od większych środowisk, w zapadłych kątach kraju, gdzie trudno o zaspokojenie potrzeb człowieka kulturalnego, gdzie nieraz brak odpowiedniego pomieszkania, urządzeń higjenicznych, rozrywek kulturalnych, towarzystwa ludzi wykształconych i t. p. Musi też nieraz pracować w fatalnych warunkach z powodu nieodpowiedniego pomieszczenia szkoły, np. w ciasnej izbie chałupy wiejskiej. Także uposażenie nauczyciela jest nadwyraz skromne i często nie dosięga nawet minimum egzystencji. Stosunki te, spowodowane obecnym kryzysem gospodarczym, niezawodnie ulegną zmianie na lepsze, co w dużej mierze zależeć będzie od nauczycielstwa samego, od wychowania nowego człowieka, zdolnego do tworzenia nowej kultury społecznej, opartej na idei pokoju, na zasadzie kooperacji i solidarności gospodarczej.

Wprawdzie motywy o charakterze praktyczno - utylitarnym nie powinny decydować o wyborze zawodu nauczycielskiego, nie można jednak z drugiej strony lekceważyć sprawy materjalnego zabezpieczenia bytu pracowników na niwie szkolnictwa. Znakomity nasz psycholog i pedagog Władysław Dawid (1869—1914) w swem głębokiem studjum *„O duszy nauczycielstwa"*

wykazuje zgubne skutki lichego uposażenia nauczyciela. „Zwłaszcza nieustanna troska materjalna — mówi nasz pedagog — walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — tłumi wszelką możność życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią „duszę nauczycielstwa". ...„Troska o elementarne potrzeby życia, głód, lęk przed jutrem osłabia ciało, wyczerpuje energję, zwraca myśl wyłącznie nazewnątrz, rozprasza ją na tysiące drobnych, a koniecznych zabiegów i nietylko wyłącza życie duchowe, ale budzi i wzmaga przeciwne mu dążności — zwierzęce instynkty samozachowania, współzawodnictwa, walki, nienawiści. Nauczyciel stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprząta, terorvzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często — złym i złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą.

Ironją byłoby u ludzi tych szukać „duszy nauczycielstwa", nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało, więc i dla „duszy nauczycielstwa" muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne materjalne warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności" [53]).

W tych mocnych i tak przekonywających słowach ujął Dawid stronę materjalną zawodu nauczycielskiego, która wprawdzie nie stanowi istoty pracy nauczycielskiej, jej motoru, ale w wypadku jej zaniedbania intensywna działalność wychowawcza traci realny grunt, słabnie i cierpi na brak sił żywotnych. W miarę jak szeregi nauczycielskie zasilą pracownicy, mający wyższe studja zawodowe, niezawodnie coraz silniejsze ujawnią się dążenia do zdobycia lepszego uposażenia. Absolwentom pedagogjum, którzy mają średnie wykształcenie ogólne i wyższe studja zawodowe, których przygotowanie do zawodu obejmuje ogółem okres 14-letni, należy się z chwilą wstąpienia do zawodu wyższe uposażenie, począwszy od stopnia IX-go, co im umożliwi intensywną pracę i należyte spełnianie obowiązków zawodowych.

---

53) J. Wł. Dawid. O duszy nauczycielstwa. Warszawa. 1927.

Nauczyciel pełni ważne funkcje w społeczeństwie i w państwie, jako wychowawca przyszłych obywateli, zdolnych do pracy produktywnej w różnych dziedzinach kultury narodowej. Od rezultatów jego pracy zależy w znacznej mierze rozwój gospodarczy i duchowy społeczeństwa, i stąd ciąży na nim duża odpowiedzialność. Z tego ujęcia płyną *obowiązki i prawa nauczyciela.* Obowiązki dotyczą przedewszystkiem jego działalności wychowawczej w szkole, a następnie jego pracy oświatowo - kulturalnej na szerszym terenie środowiska. Troska o dobro dziecka, sumienne przygotowywanie się do zajęć szkolnych, ciągłe samokształcenie — oto najbardziej istotne obowiązki zawodowe nauczyciela.

W czasie wolnym od zajęć szkolnych powinien też rozwijać intensywną działalność oświatową celem podniesienia środowiska swej pracy na wyższy poziom kultury społeczno - politycznej, higjenicznej, estetycznej, etycznej i naukowej. Równocześnie nauczyciel stać musi na straży swych praw, swej wolności obywatelskiej, zagwarantowanych konstytucją, ustawami zasadniczemi i zawodowemi. Obowiązki i prawa nauczyciela normują ustawy, z któremi zaznajomić się winien każdy już w czasie swych studjów zawodowych. Do najważniejszych należą: *Ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli* z dnia 1 lipca 1926, w brzmieniu ustanowionem rozporządzeniem Prezydenta Rzpltej z dnia 15 lipca 1927, następnie *Ustawa o uposażeniu funkcjonarjuszów państwowych i wojska* z dnia 9 października 1923, zmieniona częściowo Ustawą o środkach zapewnienia równowagi budżetowej z dnia 22 grudnia 1925 roku [54]).

W myśl tych ustaw absolwent pedagogjum może na podstawie swego dyplomu otrzymać *stanowisko nauczyciela tymczasowego* i wówczas przysługują mu pobory X stopnia b wraz z odpowiedniemi dodatkami (np. dodatek na mieszkanie, ew. dodatek stołeczny, kresowy). Po trzechletniej służbie nieprzerwanej i po złożeniu egzaminu praktycznego otrzymuje *stanowisko nauczyciela stałego,* o ile w czasie służby wykazał się zadowalającą pracą nauczycielską. Po złożeniu egzaminu praktycznego przysługuje mu też prawo do dodatkowego wynagrodzenia z tytułu t. zw. kwalifikacyj dodatkowych. Po 6 latach służby otrzymuje

---

[54]) J. Stypiński — St. Marszałek. Prawo nauczyciela polskiego. Warszawa. 1929.

Z. Stankiewicz. Ustawa o uposażeniu... Warszawa 1924.

nauczyciel pobory IX stopnia, po następnych 9 latach VIII-go i wreszcie po dalszych 9 latach pracy VII-go stopnia. Nauczycielowi zapewnia też Skarb Państwa opiekę lekarską i środki lecznicze.

Zdobycie i zapewnienie należnych nauczycielstwu praw obywatelskich, zawodowych i służbowych, obrona tych praw, tudzież podniesienie stanu nauczycielskiego pod względem wykształcenia ogólnego i przygotowania zawodowego — jest zadaniem zawodowych organizacyj nauczycielskich, do których każdy nauczyciel należeć powinien. Najsilniejszą organizacją w naszem państwie jest *Związek Nauczycielstwa Polskiego*, liczący ok. 42.000 członków - nauczycieli szkół wszelkich stopni i typów [55]). Oprócz tego istnieje jeszcze *Stowarzyszenie Chrześcijańsko - Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych* oraz *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich.*

Organizacje te wydają liczne czasopisma o charakterze zawodowym, praktycznym i naukowym, mające na celu dalsze kształcenie i samokształcenie nauczycieli, czasopisma dla dzieci i młodzieży, np. Związek Naucz. Pol. wydaje: *Głos Nauczycielski, Polskie Archiwum Psychologji, Ruch Pedagogiczny, Szkołę Specjalną, Pracę Szkolną, Ogniwo, Życie Szkolne, Miesięcznik Pedagogiczny, Płomyk i Płomyczek, Roboty Ręczne* i inne; Stow. Chrz. - Narod. Naucz. Szk. Powsz. wydaje m. in. *Kwartalnik Pedagogiczny;* T-wo Naucz. S. Śr. i W.: *Przegląd Pedagogiczny, Muzeum, Iskry* i inne. Czytając prasę zawodową i naukową, nauczyciel utrzymuje stały kontakt z życiem organizacyjnem i z myślą pedagogiczną. Tu znajdzie rozprawy, omawiające współczesne prądy w wychowaniu i nauczaniu, tudzież wskazania bibljograficzne, które mu ułatwią tworzenie własnej bibljoteczki pedagogiczno - naukowej oraz pracę samokształceniową.

W rozważaniach naszych staraliśmy się wykazać, że realizacja idei wyższego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych jest konsekwencją rozwoju stosunków społecznych, jest w obecnej erze kulturalnej koniecznością dziejową. Nowy typ szkoły wyższej, jak *instytut pedagogiczny, akademja pedagogiczna, pedagogjum,* ma na celu przygotowanie nauczyciela nowoczesnego, któregoby cechowały takie właściwości, jak: a) zdolność do sa-

---

[55]) Statut Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa 1931. (Nakł. Zw. N. P.). Dodatek do Nr. 34 *Głosu Nauczycielskiego.*

modzielnego ujmowania i rozwiązywania zagadnień wychowawczych; b) inicjatywa, pomysłowość i zależnie od dyspozycyj wrodzonych w pewnym stopniu twórczość w dziedzinie metod nauczania; c) odpowiedni poziom naukowy w obranej specjalności celem możności współdziałania w opracowywaniu programów naukowych; d) umiejętność popularyzowania wiedzy z zakresu własnych zainteresowań naukowych; e) głębsza kultura estetyczna i etyczno - społeczna. Nauczyciel taki będzie miał warunki współdziałania w budowaniu *szkoły twórczej*, w której wychowywać będzie człowieka fizycznie i duchowo zdrowego, wewnętrznie wolnego i niezależnego, zdolnego do samorozwoju, do ciągłego doskonalenia się, do „stwarzania się własnego".

Koniec.



BIBLJOGRAFJA*)

ARNOLDOWA FR. Szkoła ćwiczeń jako środek wychowania pedagogicznego *(Muzeum.* Z. IV, 1924).

BYKOWSKI-JAXA L. Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w szkołach średnich. *(Rocznik Pedagogiczny.* T. II).

— O studjach pedagogicznych przy uniwersytetach. *(Przegląd Pedagogiczny.* Nr. 1 r. 1927).

BYSTROŃ J. ST. Szkoła i społeczeństwo. Warszawa 1930.

CZERNICHOWSKI E. Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach *(Chowanna.* Z. I, r. 1930).

DAWID J. WŁ. O duszy nauczycielstwa *(Ruch Pedagogiczny.* Nr. 3 4 r. 1912).

— Polski Instytut Pedagogiczny. *(Ruch Pedagogiczny.* Nr. 4 r. 1913).

DĄBROWSKI Z. O duszę seminarjów nauczycielskich. *Muzem.* Z. 4 r. 1924).

— O uświadomienie zawodowe uczniów seminnarjów naucz. *(Biuletyn Koła Psych.* Nr. 1 r. 1924).

DOBROWOLSKI ST. Nauczyciel jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa powszechnego. Lwów—Warszawa 1922.

DZIERZBICKA M. Zagadnienie nauczycielskie w naszem szkolnictwie powszechnem. *(Oświata i Wychowanie.* Z. 1 i 2 r. 1929).

— Nowe drogi kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. *(Szkoła Powszechna.* Z. 2 r. 1926).

— Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych we Włoszech. *(Ruch Ped.* Nr. 3 r. 1928).

DZIERZBICKA W. Dwuletnie seminarjum nauczycielskie w Anglji. *(Oświata i Wychowanie.* Z. 4 r. 1930).

GĄSIOROWSKA N. Stan wykształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce. *(Rocznik Ped.* T. I r. 1921).

— Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół średnich. *Nowe Tory.* Nr. 2, r. 1921).

GRZEGORZEWSKA M. Znaczenie psychopedagogiki dziecka anormalnego w studjach nauczyciela. *(Ruch Ped.* Nr. 1 — 3 r. 1911).

— Państwowe seminarjum pedagogiki specjalnej w Warszawie. *(Ruch Ped.* Nr. 5 — 6 r. 1922).

---

*) Podajemy ważniejsze prace i artykuły, dotyczące problemu kształcenia nauczycieli w polskiej literaturze pedagogicznej.

— Zadania nauczyciela - wychowawcy szkoły nowej. *(Ruch Pedagogiczny.* Nr. 5 r. 1928).
— Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. *(Szkoła Specjalna.* Nr. 3 — 4 r. 1929).
HULEWICZ J. Niewyzyskana rola historji wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem. *(Chowanna.* Z. I r. 1931).
JAKIEL A. O dalszem kształceniu się nauczycieli. Stanisławów 1928.
— Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli szkół powszechnych. *(Ruch Ped.* Nr. 1 r. 1930).
— Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich. *(Ruch Ped.* Nr. 4 i 5 r. 1931).
JAWORSKA M. Wychowanie obywatelskie w seminarjach nauczycielskich. *(Muzeum.* Z. 4 r. 1924).
JELEŃSKA L. Kształcenie nauczycieli — praca w szkole ćwiczeń. *(Szkoła Powszechna.* Z. 3 — 4 r. 1923).
JOTEJKO J. Nauki psychologiczne w Państw. Instytucie Pedagogicznym. *(Rocznik Ped.* T. II, r. 1924).
KIELSKI B. O kształcenie nauczycieli szkół średnich. *(O Szkołę Polską,* Lwów 1918).
KLEBANOWSKI S. Zasady kierowania szkołą. Warszawa 1930.
KOZIARA T. Warunki psychologiczne wychowania społecznego w seminarjum nauczycielskiem. *(Ruch Ped.* Nr. 3 r. 1925).
KUBSKI B. Formy dokształcania nauczycieli. *(Ruch Ped.* Nr. 2 r. 1927).
LITWIN A. O reformę seminarjów naucz. w Polsce. *(Sprawy T-wa N. S. W.* Nr. 12 r. 1923).
— Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych. Warszawa 1931).
NIEMYSKA H. Kształcenie nauczycieli w Anglji. *(Szkoła Powszechna.* Z. 1 r. 1927).
NOWICKI W. O instytut nauczycielski. *(Życie Szkolne.* Nr. 3 r. 1927).
PAWŁOWSKI L. Egzamin praktyczny na nauczyciela publicznych szkół powszechnych. Kraków 1930.
RADLIŃSKA H. Kształcenie i dokształcanie nauczycieli. *(Rocznik Ped.* T. II).
ROWID H. O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego. *(Nowe Tory.* Z. 6 — 7 r. 1912).
— Reforma kształcenia nauczycieli ludowych. Kraków 1917.
— Reforma kształcenia nauczycieli. *(Przegląd Pedagog.* Nr. 1—3 r. 1917).
— Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Rzpltej Polskiej. *(Ruch Ped.* Nr. 5 — 6 r. 1919).
— W sprawie organizacji studjów nauczycieli szkół powsz. w przyszłości. *(Ruch Ped.* Nr. 1 r. 1920).
— Kształcenie nauczycieli szkół powsz. *(O Szkołę Polską.* Cz. III r. 1920).
— Komisja Edukacji Narodowej o wizytatorach i nauczycielach. *(Mies. Ped.* Nr. 11 r. 1923).
— Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli. *(Rocznik Ped.* T. I r. 1921).
— Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powsz. *(Ruch Ped.* Nr. 5 — 6 r. 1925).

— Rozwój systemu studjów nauczycielskich w Rzpltej Polskiej w okresie 10-lecia od 1918 do 1928. *(Ruch Ped.* Nr. 10 r. 1928).
— Wrażenia z podróży pedagogicznej. *(Ruch Ped.* Nr. 8, 9 r. 1927 i Nr. 3, 4 r. 1928).
— O zawodzie nauczycielskim. *(Życie Szkolne. Nr. 8 — 9 r. 1930).*
SALONI J. Gimnazjum pedagogiczne. *(Szkoła.* Nr. 1 — 12 r. 1919).
— Nauki pedagogiczne w seminarjach nauczycielskich. *(Muzeum,* Z. 1 — 2 r. 1921).
SOBOLSKI K. Z badań nad nauczycielstwem szkół powszechnych. *(Chowanna.* Z. II r. 1930).
SOKALOWA M. Roczny kurs uniwersytecki dla nauczycieli szkół początkowych w Zurychu. *(Ruch Ped.* Nr. 1 — 2 r. 1925).
SPASOWSKI WŁ. Wzorowe seminarja nauczycielskie. Warszawa 1920.
— Wykład pedagogiki w seminarjach nauczycielskich. Warszawa 1917.
STUDENCKI S. Kilka uwag o wychowawstwie w seminarjach nauczycielskich. *(Przegląd Ped.* Z. 4 r. 1924).
SZYCÓWNA A. O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu. Warszawa.
TÜRSCHMID E. Metody nauczania w oświetleniu potrzeb zakładów kształcenia nauczycieli. *(Ruch Ped.* Nr. 4 r. 1929).
TYNELSKI ST. Praktyka szkolna. Warszawa 1929.
ZBIERSKI K. Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Warszawa 1930.
ZIEMBIŃSKI Z. Dokształcanie nauczycieli. *Rocznik Ped.* Tom I, r. 1921).
ZNANIECKI FL. Socjologja wychowania. Tom I, Warszawa 1928.
— Szkice z socjologji wychowania. *(Ruch Ped.* Nr. 7 — 10 r. 1924, Nr. 1 — 6 r. 1925).

BIBLIOTEKA GŁ. Wyższej Szkoły Wychow. Fizyczn. W KRAKOWIE

TREŚĆ

Str.

Przedmowa 5

Rozdział pierwszy.

Kształcenie nauczycieli w rozwoju historycznym 7

Rozdział drugi.

Stosunki społeczno-kulturalne a system kształcenia nauczycieli . 19

Rozdział trzeci.

Realizacja idei wyższego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych 25
I. Studja nauczycielskie w Anglji 26
II. Studja nauczycielskie w Stanach Zjedn. A. Pn. . . 34
III. Organizacja studjów nauczycielskich w Szwajcarji . . 41
IV. Problem kształcenia nauczycieli w Austrji . . . 50
V. Instytuty i akademje pedagogiczne w Niemczech . . 62
VI. Akademje pedagogiczne w Czechosłowacji . . . 90

Rozdział czwarty.

Reforma studjów nauczycielskich w Polsce 96

Rozdział piąty.

Program i regulamin studjów w państwowych pedagogjach . . 118

Rozdział szósty.

Formy dalszego kształcenia nauczycieli w Polsce 181

Rozdział siódmy.

Dalszy rozwój zakładów kształcenia nauczycieli w Rzpltej Polskiej 201

Rozdział ósmy.

O zawodzie nauczycielskim. Poradnik zawodowy dla abiturjentów(tek) szkół średnich ogólnokształcących 211
Bibljografja 230

BIBLIOTEKA GŁ. W KRAKOWIE

GEBETHNER I WOLFF
WARSZAWA — KRAKÓW — LUBLIN — ŁÓDŹ — POZNAŃ
WILNO — ZAKOPANE

Głosy prasy o książkach D-ra H. Rowida:

SZKOŁA TWÓRCZA

Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły.
Wyd. II.

Prof. D-ra HENRYKA ROWIDA
Redaktora *„Ruchu Pedagogicznego"*.

Szkoła Twórcza, służy jako podręcznik celem przygotowania się do egzaminów nauczycielskich — ułatwia zdobycie podstaw teoretycznych nowego wychowania — kreśli obraz tworzącej się dziś nowej szkoły zagranicą i w Polsce — podaje wskazówki realizacji w praktyce.

Ministerstwo W. R. i O. P. zarządzeniem z dnia 21 czerwca 1929 Nr. II—7575 *(Dziennik Urzędowy* Min. W. R. i O. P. Nr. 9 z 17 sierpnia 1929), zatwierdziło Szkołę Twórczą jako podręcznik dla uczniów Seminarjów i Kursów Nauczycielskich. Zalecona też jako książka dla prelegentów i słuchaczy na kursach wakacyjnych dla kwalifikowanego nauczycielstwa.

(Ministerstwo W. R. i O. P. Kursy Wakacyjne. Przykłady programów. Warszawa 1928).

Podajemy w wyjątkach niektóre oceny „Szkoły Twórczej" w prasie pedagogicznej:

SZKOŁA POWSZECHNA. Z. III, r. 1927 (Warszawa).

„Książka D-ra H. Rowida o całe niebo przewyższa wszystko, co u nas na ten temat napisano. Śmiało można powiedzieć, że jest to pierwsza książka, z której czytelnik polski, nie znający języków obcych, może się dowiedzieć na czem polega zagadnienie, występujące pod nazwą „Szkoła Pracy", jak ono się rozwija w dziejach wychowania, jakie są współczesne poglądy na tę sprawę, jaki jest jej związek z socjologją, filozofją oraz psychologją pedagogiczną, wreszcie w jaki sposób idea pracy wychowującej realizowała się dotychczas w praktyce pedagogicznej... Książkę Rowida należy powitać z tem większem uznaniem, iż jest ona naprawdę pierwszem tak dobrem opracowaniem tego aktualnego tematu w naszej literaturze".

Prof. B. Nawroczyński.

OGNIWO. Nr. I, r. 1926 (Warszawa).

„Szkoła Twórcza stanowi tak cenny nabytek w polskiej literaturze pedagogicznej doby ostatniej, że należy jej poświęcić głębszą uwagę... W całości praca przedstawia się nadzwyczaj dodatnio: jest gruntownie przemyślana, dobrze ujęta i ożywiona duchem najlepszych dążeń reformatorskich w dziedzinie wychowania. Język żywy, barwny, potoczysty i ładny, bardzo staranne wydanie książki podnoszą jej wartość i przyczynią się niewątpliwie do tego, że stanie się ona nieodłącznym przewodnikiem rzeszy nauczycieli szkół różnych typów i cennym nabytkiem dla bibljotek pedagogicznych".

Wiz. Jan. Hellmann.

PRACA SZKOLNA. (Warszawa).

„Książka Rowida jest wyczerpującem studjum szkoły nowej, a raczej szkoły przyszłości, która obecnie we wszystkich niemal krajach jest w stadjum tworzenia sie... Praca ta porusza tyle ciekawych zagadnień, że stać się winna punktem wyjścia dla samodzielnych wysiłków tych nauczycieli, którzy pragną stać się współtwórcami nowej szkoły w Polsce".

W. K.

POUR L'ÈRE NOUVELLE. Nr. 35, 1928 (Genewa).

„Encore un ouvrage sur „l'École créatrice". La Pologne peut traiter ce thème non pas seulement en théorie et sur la foi d'auteurs étrangers, mais en prenant pour base des expériences nationales. On sait que même sous le joug russe, elle vit fleurir chez elle des classes avec self-government, des coopératives scolaires, des classes actives etc. M. H. Rowid, directeur de la revue „Ruch Pedagogiczny" qui fait une large place à nos idées, présente ici à ses compatriotes un ouvrage de haute synthèse.... Ses pages sur Hoene-Wroński, qu'une plume amie a bien voulu nous traduire, nous ont particulièrement interessé. Décidement les années 1926 et 1927 auront été heureuses pour notre mouvement d'Éducation nouvelle: en Pologne, en Hollande, en Roumanie, en Espagne, au Chili, des ouvrages considérables sont en voie de répandre nos idées: graines ailées qui ne pourront manquer de trouver une terre féconde".

Ad. Ferrière.

DAS WERDENDE ZEITALTER. Nr. 3, 1927.

„Für die Bewegung der „Neusen Schuke" in Polen bedeutet dieses Buch einen Markstein. Es fasst in klarer, objektiver Weise die bisherigen Bestrebungen zur Erneuerung der Erziehung zusammen und baut auf diesem konkreten Material Erwägungen über die Möglichkeiten der Realisierung theoretischer Ergebnisse auf. Der grosse Dichter Stefan Żeromski verkündet „den Aufang einer Welt der Arbeit". Die heutige Kultur verkündet das Evangelium der Arbeit, als die tiefste, unerschöpfliche Quelle aller materiellen und geistigen Güter des Einzelnen und der Gesamtheit... Eine wesentliche Aenderung der sozialen und kulturellen Struktur der Menschheit wird nur durch eine pädagogische Revolution kommen. Die neue Pädagogik muss deshalb eine dynamische, schaffende, soziale Pädagogik werden...

Der Verfasser verlangt nach dem polnischen Philosophen Trentowski einen realistischen Idealismus, eine Weltanschauung also, die bei vollster Berücksichtigung der Lebensnotwendigkeiten, dem Geist die Führung und das Übergewicht über die Materie gewährt... Das Buch ist in der zeitgenössischen pädagogischen Literatur unter die besten zu zählen".

Dr. M. Friedländer.

L'ÉDUCATION. Nr. 4, 1927 (Paryż).

„Remarquable ouvrage dans lequel l'auteur expose les principes théoriques de l'école active et le mode de réalisation pratique dans les écoles nouvelles en Pologne. Esprit large et s'inspirant de culture foncièrement occidentale, M. H. Rowid veut réaliser l'école active d'après les exemples Dewey, Decroly, Ferrière, sans cependant oublier ce qu'exige de lui son esprit national polonais... Une nouvelle ère du travail libre, de la collaboration, de la coopération, de l'effort commun accompli par des citoyens libres ayant conscience de leur but commun. Pour sauver la civilisation, la société égoiste doit dorénavant se transformer en société collective. Ce changement s'opérera sans brutalité si les jeunes générations passent dans les écoles nouvelles ou règne dans une atmosphère de travail, de liberté et de collaboration, l'amour de l'effort commun... Pour que l'école active soit réalisée, il faut préparer un nouveau type de maître initié de la pédagogie contemporaine, pédagogie dynamique. L'auteur esquisse enfin le portrait de l'instituteur qu' il voudrait voir dans les écoles polonaises".

Prof. E. Semil.

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL d'EDUCATION. Nr. 4, 1930 (Genève).

„Etude remarquable de l'école de l'avenir. L'auteur esquisse le développement historique de l'école active, expose les idées contemporaines et cherche une relation étroite entre „l'école créatrice" et la sociologie, la psychologie, la philosophie. Prenant comme base la philosophie polonaise, en particulier celle de Hoene-Wroński et de Trentowski, et citant l' Arbeitsschule de Kerschensteiner et l'École active de Ferrière, il développe l' idée de l'école créatrice. L'ideal de l'école créatrice est de préparer des individus qui seront capables de perfectionner incessamment leur personnalité spirituelle et intellectuelle".

BULLETIN OF THE INT. BUREAU OF EDUCATION. (Genève, Nr. 2, 1931).

„A remarkable study of the school of the future. After outlining the historical development of the „activity school" the author reviews the contemporary ideas and shows the relations existing between the creative school and sociology, psychology and philosophy. The ideal of the creative school is shown to be the preparation of men and women capable of continuously perfecting their spiritual and intellectual self".

PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA

Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. (Wyd. II-gie).

Prof. D-ra HENRYKA ROWIDA

Psychologja Pedagogiczna zajmuje się analizą życia duchowego ucznia, rozpatruje zagadnienia związane z psychologją, nauczyciela - wychowawcy i psychologją klasy jako grupy społecznej. Psychologja pedagogiczna jako podstawa pracy wychowawczej w szkole twórczej, odda usługi nietylko kształcącej się młodzieży, ale i także nauczycielstwu w jego praktyce szkolnej, tudzież w dalszem kształceniu się zawodowem.

Ministerstwo W. R. i O. P. zatwierdziło „Psychologję Pedagogiczną" do użytku szkolnego jako książkę pomocniczą dla uczniów zakładów kształcenia nauczycieli. (Rozp. z dnia 26 czerwca 1930 r. Nr. II—2797. *Dziennik Urzędowy* Ministerstwa W. R. i O. P.).

PRZEGLĄD FILOZOFICZNY. Z. III, r. 1929.

„..... Książka Rowida jest cennym nabytkiem w zakresie literatury psychologicznej, a specjalnie psycho-pedagogicznej. W języku polskim istnieje już szereg oryginalnych podręczników z zakresu psychologji ogólnej, natomiast w zakresie psychologji pedagogicznej pojawiły się już wprawdzie liczne monografje, nie było jednak dotychczas książki, która usiłowałaby objąć w sobie całość terenu i wyczerpać wszystkie najważniejsze zagadnienia. Tę lukę wypełnia właśnie swym podręcznikiem Rowid. Potrzeba takiego podręcznika tem więcej dawała się odczuwać, gdy wprowadzono psychologję pedagogiczną, jako część konieczną egzaminu na nauczycieli szkół średnich. Do użytku tych kandydatów podręcznik ten będzie się dobrze nadawał".

NASZ GŁOS (Poznań).

„Dzieło Rowida zapoznaje czytelnika wszechstronnie z pojęciem psychologji pedagogicznej i jej zadaniami, daje rys historyczny jej rozwoju, wprowadza w naukową metodologję badań dziecka, ujmuje i uwydatnia wyraziście aparat psychiczny w jego różnorodnej złożoności i wzajemnem ustosunkowaniu się składowych procesów, w jego skomplikowanej a jednak harmonijnej dynamice funkcjonalnej i rozwojowej, wyjaśnia wszelkie zjawiska, potrzebne do zrozumienia subtelnej duszy dziecięcej, wysuwa wreszcie bogato po całej książce rozrzucone rady, wskazania i wnioski praktyczne natury wychowawczej. Wszystko to ugrupowane przejrzyście i ze ścisłością, objęte wykładem prostym, jasnym i ujmującym. Do tych zalet formalnych dochodzą wewnętrzne wartości wykładu, zasadzające się na tem, że autor nie podaje gotowych formuł i uogólnień — co było cechą starych podręczników — ale stawia czytelnika wobec zjawisk i zagadnień, wymagających czynnego ustosunkowania się studjującego do przedmiotu w celu przyswojenia sobie w ten sposób zrozumiałej i zdobytej wiedzy".

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek).

„Dzieło to jest pisane w duchu szkoły pracy, szkoły twórczej. Nie trzeba chyba zaznaczać, jakie to ma olbrzymie znaczenie dla przyszłego nauczyciela. Przy końcu każdego rozdziału autor stawia kilka zagadnień do samodzielnego rozwiązania — i to właśnie stanowi ową niezaprzeczoną wielką wartość dzieła, jako podręcznika — zagadnienia te bowiem dostarczają poważnego materjału myślowego i zmuszają studjującego do obserwowania dzieci, wnikania w siebie, przypominania swego dzieciństwa, oraz do wczytywania się w dzieła treści pedagogicznej i psychologicznej... Zagadnienia wychowawcze, ujęte w ścisłym związku z psychologją dziecka — to cecha charakterystyczna i najbardziej dodatnia tej książki.... Poza wartością podręcznika książka ta ma wartość dzieła, które powinno się znaleść w bibljotece każdego nauczyciela".

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn).

„Praca autora „Szkoły Twórczej" uwzględnia najnowsze wyniki badań i jest nietylko podręcznikiem dla nauczycieli-wychowawców, lecz również ważną wskazówką dla wszystkich, chcących wniknąć w życie duchowe dziecka i młodzieży. Psychologja pedagogiczna zajmuje się bowiem analizą życia duchowego jednostki między 6 a 18 rokiem życia... Zawiera też cenne wskazówki dla pedagogów odnośnie do stosowania psych. ped. w praktyce. Bogata literatura z dziedziny psychologji i pedagogiki podana jest na końcu pracy".

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL d'ÉDUCATION (Nr. 4, 1930, Genève).

„Exposé clair, simple et attrayant, de la psychologie pédagogique et de ses devoirs. L'ouvrage, écrit dans l'esprit de l'école créatrice et inspiré surtout de la psychologie structurale, donne des conseils et des renseignements pratiques. M. Rowid n'offre ni formules, ni définitions, mais place le lecteur en face de phénomènes et de problèmes qui exigent de lui un travail actif et raisonné, une bonne observation des enfants et de soi-même".

POUR L'ÈRE NOUVELLE (Avril 1930).

„...L'auteur de „l'École créatrice" étudie et discute les problèmes de la psycho-pedagogie conformément aux exigences modernes. Il présente son sujet avec une grande aisance, dépourvue de tout caractère pédant ou dogmatique. Évitant les formules et les définitions rigides, faciles à mémoriser mécaniquement, il s'efforce surtout d'éveiller l'intérêt de ses lecteurs et les incite à un travail indépendant et créateur....

Le livre de M. Rowid présente une valeur égale pour ceux qui étudient la psychologie pédagogique sous la direction de professeurs spécialistes, que pour les autodidactes dans ce domaine".

SYSTEM DALTOŃSKI W SZKOLE POWSZECHNEJ

Z zagadnień współczesnej metodyki

Prof. D-ra HENRYKA ROWIDA

SZKOŁA POWSZECHNA. Z. II, r. 1928.

„Autor daje rzut oka na genezę i rozpowszechnienie systemu daltońskiego, zapoznaje z jego zasadami, kreśli krótki obraz organizacji pracy i urządzenia szkoły daltońskiej, oraz przedstawia jak pracują uczniowie, w szkole daltońskiej... W końcu po rozpatrzeniu zalet i braków systemu daltońskiego, zastanawia się autor nad pytaniem w jaki sposób system ten powinien być stosowany w polskiej szkole powszechnej, ażeby dał dodatnie wyniki. Książka stanowi użyteczne źródło informacji o interesującej próbie pedagogicznej i zachęca do zastosowania jej na terenie nowej szkoły powszechnej z odpowiednim uwzględnieniem swoistych warunków, w jakich ta szkoła pracuje".

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL d'EDUCATION. Nr. 4, 1930.

„Dans cet excellent volume M. Rowid rapelle l'origine et le développement du Plan Dalton, expose les principes de la méthode et l'organisation du travail, et démontre ses valeurs et ses défauts. On y voit le système appliqué en Pologne et adapté aux besoins nationaux".

FOERSTER FR.

CHRYSTUS A ŻYCIE LUDZKIE

PRZEŁOŻYŁ JÓZEF MIRSKI

CENA ZŁ. 10.—.

HENDERSON H. C.

NOWE WYCHOWANIE

(WHAT IS TO BE EDUCATED)

TŁUMACZYŁA IZA MOSZCZEŃSKA

Przedmowa. Podstawy. Religja. Dogmat. Chleb. Ciało. Najwdzięczniejsze lata. Duch. Wychowanie cielesne. Ostrzenie narzędzia. Wiek przejściowy. Siła życiowa. Rok wędrówki. Co dalej? Żyj własnem życiem. Pytanie.

CENA ZŁ. 10.—.

JERZY OSTROWSKI

ŻYWA SZKOŁA

ZARYS ORGANIZACYJNY I METODYCZNY PRZYSZŁEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

Treść: *Część pierwsza.* I. Cel wychowania. II. Narodowe cele wychowania. III. Szkoła encyklopedyczna. IV. Etyka a psychologja. Zainteresowanie w wychowaniu. V. Środki wychowania. VI. Nowa szkoła. *Część druga.* I. Metody nauczania. Wymowa. Lektura. Życie społeczne a język ojczysty. Scena. Kinematograf. Bibljoteka. Dzienniki. Rysunek. Gabinet fizyczny i chemiczny. Warsztaty — praca ręczna. Ogród, hodowla. Wycieczki. Muzeum. II. Metody wychowawcze. Styl. Prostota i wielkość. Jasność, czystość, ład, piękno. Sprawność. Hart. Modlitwa. Wyzyskanie czasu. Towarzystwo. Bibljoteka. Gawędy. Zwyczaje. Nowicjat. Stopnie. Oznaka. Złota księga. Kąt uczciwości. Kalendarzyk szkolny. Byli uczniowie. Rozrywki. Imieniny. Związki przyjaźni. Ankiety i „krzywe". Dzienniki i Kroniki. 15 minut dziennie dla ducha. Kodeks rycerski. Tablica. Pismo. Organizacje młodzieży. Związki. Zakończenie.

CENA ZŁ. 7.—.

J.-4

75 —

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO · KRAKÓW · BIBLIOTEKA GŁÓWNA
15118
WERSJA CYFROWA
Biblioteka Gł. AWF w Krakowie
1800065418