ROCZNIK NAUKOWO-DYDAKTYCZNY WSP W KRAKOWIE
Z. 26 PRACE HISTORYCZNE III 1967

CZESŁAW MAJOREK

Ewolucja form przysposabiania nauczycieli szkół ludowych w zachodniej Europie i w Stanach Zjednoczonych A. P. do lat siedemdziesiątych XIX wieku

I. Proces przejmowania przez państwo funkcji wychowania na przełomie XVIII i XIX w.

Idee społeczne i filozoficzne doby Oświecenia stanowiły z jednej strony wypadkową przemian ekonomicznych i politycznych, z drugiej zaś były ważnym czynnikiem dalszego rozwoju miast i tym samym wzrostu politycznych ambicji mieszczaństwa, walki zamożnego chłopstwa z przywilejami arystokracji i kleru oraz wzrostu niezadowolenia biedoty z powodu katastrofalnych warunków bytowania. Na tym gruncie wyrastała „filozofia rozumu i wolności krzewiona przez intelektualną elitę“ [1]. Okres ten przyniósł gwałtowne oskarżenia pod adresem polityki kościoła, a w szczególności jezuickiego systemu wychowania, niepodzielnie panującego od XVI w. [2]

Na gruzach zdewaluowanej koncepcji i praktyki wychowania jezuickiego w drugiej połowie XVIII w. w wielu krajach Europy, a w Polsce i Francji przede wszystkim, wprowadzono system edukacji narodowej. Miała być ona narodowa, bo prowadzona w języku narodowym, zatem wyrosła na gruncie poczucia odrębności narodowej, „ale przede wszystkim przystosowana do potrzeb państwa [...], jednym słowem być państwowo-narodową“ [3]. Wychodząc z tego założenia, organizacje o charakterze państwowo-narodowym przejęły na siebie „funkcje, które dotąd pełnił kościół: troskę o wykształcenie, opiekę społeczną, [a nawet] koszty kultu religijnego“ [4].

[1] J. Chałasiński, *Społeczeństwo i wychowanie*. Warszawa 1948 s. 159.

[2] Por. Ł. Kurdybacha, *Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII w.* Warszawa 1949 s. 104—122 oraz 131—134. Tenże, *Z historii walki o szkołę świecką*. Warszawa 1961 s. 32—34, 40—44.

[3] H. Pohoska, *Rewolucja szkolna we Francji 1762—1772*. Warszawa 1933 s. 122—123.

[4] M. Handelsman, *Rozwój narodowości nowoczesnej*. Warszawa 1923 s. 8. Por. także: J. Chałasiński, *Idea narodu i idea socjalizmu w dziejach Europy nowoczesnej*. Łódź 1948 s. 9—10.

Zmonopolizowanie systemu szkolnego przez państwo było wyrazem wykrystalizowania się swoistej idei każdego narodu. W związku z tym przebiegało ono pod znakiem różnic praktycznej interpretacji pojęcia „monopolu na wychowanie". Tak więc można mówić o liberalnym i apodyktycznym pojmowaniu tego zagadnienia. W pierwszym wypadku „ogarniając szkolnictwo coraz więcej swym wpływem, państwo działa w tym kierunku nie jako czynnik siły i władzy, ile jako przedstawiciel prawa, mianowicie prawa człowieka do wykształcenia" [5]. Tak na przykład w Anglii w przeciągu XIX w. czynnik państwowy przyszedł z pomocą czynnikowi społecznemu (samorządom i organizacjom prywatnym) w zakładaniu i utrzymywaniu instytucji o charakterze szkolnym [6].

Biegunowo różne stanowisko zachodziło wówczas, gdy państwo przemocą rugowało wpływy czynnika społecznego czy też wyznaniowego na szkołę i oświatę publiczną w ogóle, dopatrując się w nim przeszkody w osiągnięciu własnych celów. W tym wypadku państwo było wyrazicielem określonej doktryny — racji stanu. Zespolenie wszystkich czynników wychowawczych w jednym uniformistycznym kierownictwie wynikało z tejże racji stanu, a miało na celu utrzymanie władzy [7]. Klasycznym przykładem takiego stanowiska była Francja doby Wielkiej Rewolucji.

W rozpatrywaniu tego zagadnienia niepodobna pominąć sytuacji, w której czynnik państwowy zawarł przymierze z czynnikiem wyznaniowym w dziedzinie kierowania oświatą, stanowiącą odtąd narzędzie polityki państwa. W tym wypadku treści religijne wychowania stały się czynnikiem przenikającym ideę wychowania dla potrzeb państwa, a nie organizacji kościelnej. Ta pośrednia sytuacja była wyznacznikiem polityki oświatowej państw europejskich w XIX w.

Przejmując funkcję wychowania w swoje ręce, państwo przypisywało szkole elementarnej najważniejszą rolę spośród wszystkich typów szkół [8]. Wyrazem tego było wprowadzanie obowiązku szkolnego [9]. Jeżeli przyjąć, że jego geneza tkwiła we wczesnoprotestanckich koncepcjach wychowawczych [10], to uzasadnioną jest rzeczą, że obowiązek szkolny jest wytworem protestanckich państw niemieckich [11].

W wyniku ustaw z r. 1642 w księstwie gotajskim oraz z r. 1670 w Hessen-

[5] S. Hessen, *Szkoła i demokracja na przełomie*. Warszawa—Wilno 1938 s. 255—256.

[6] Por. J. S. Brubacher, *A history of the problems of education*. New York—London 1947 s. 41—42.

[7] Por. S. Hessen, jw. s. 40—41. S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*. Warszawa 1924 s. 377; S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964 s. 244—245.

[8] Należy odróżnić nazwy nadawane najniższemu stopniowi nauki szkolnej. Nazwy: „szkoła parafialna", „szkoła ludowa", „szkoła pospolita" (w odróżnieniu od szkoły wydziałowej, np. w Galicji), „szkoła początkowa", „szkoła elementarna", „szkoła powszechna". „szkoła podstawowa" — charakteryzują ewolucję najniższego stopnia nauki szkolnej w ciągu XIX i XX w. Nazwy „szkoła pospolita", „elementarna", „ludowa", nadawane w odróżnieniu od „szkoły średniej", przeznaczonej dla warstw społecznie uprzywilejowanych, były charakterystyczne dla dualizmu szkolnego, dwutorowości kształcenia, gdzie oddzielny system stanowiła szkoła ludowa i oparte na niej szkolnictwo zawodowe, a oddzielny szkoła średnia i uniwersytet. Por. S. Hessen, *Szkoła powszechna*. Warszawa—Wilno 1938 s. 4.

[9] Obowiązek szkolny, od pierwszych prób opracowania jego zasad, niekiedy do przełomu XIX i XX w., rozumiano jednostronnie, mianowicie jako obowiązek rodziców, gmin wyznaniowych, samorządów lokalnych (bez względu na ich wolę) posyłania dzieci do szkoły. Nowoczesne pojęcie obowiązku szkolnego wzbogacone jest o najbardziej istotny jego element: chodzi tu mianowicie o obowiązek zapewnienia przez państwo możliwości wszystkim dzieciom w wieku szkolnym uczęszczania do szkoły. Por. S. Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Wrocław 1959 s. 8—10. J. Buzek, *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego*. T. 1. *Szkolnictwo ludowe*. Lwów 1904 s. 94, odróżnia obowiązek od przymusu szkolnego, tj. „obowiązku wszystkich rodziców do posyłania swych dzieci do oznaczonych przez państwo szkół publicznych".

[10] Wprawdzie w koloniach angielskich w Ameryce Północnej wprowadzono obowiązek szkolny już w 1647 r. w Massachusetts i Connecticut w 1650 r., lecz nie było w nim mowy „o obowiązku rodziców wysyłania dzieci do szkoły lub o prawie dziecka do szkoły. Zgodnie z duchem angielskiego prawa zwyczajnego prawo korzystania ze szkoły mieli rodzice, a nie dzieci". J. Chałasiński, *Społeczeństwo i wychowanie*. Warszawa 1958 s. 271. Por. także J. S. Brubacher, jw. s. 329.

[11] J. S. Brubacher, jw. s. 69.

Darmstadt nauczanie na najniższym stopniu nauki stało się obowiązkowe. W XVIII w. wprowadzenie obowiązku szkolnego nastąpiło w Wirtembergii ustawą z 1729 r., w Saksonii w 1724 r., w Prusach rozporządzeniem z 1717 r. oraz powszechnym regulaminem szkół z 1763 r., w Austrii — „Allgemeine Schulordnung" Marii Teresy z 1774 r.[12]

Zasada obowiązkowości nauczania, wprowadzona przez ustawodawstwo tych państw, nie gwarantowała jeszcze jej realizacji. Przy tym względy więzi religijnych obok narodowej odgrywały jeszcze wielką rolę w jej ustanowieniu.

Dopiero Wielka Rewolucja Francuska przez konstytucję z 1791 r. „w myśl [...] przyrodzonych praw człowieka przedstawia [obowiązkowość] nauczania jako prawo każdej jednostki, względnie jako obowiązek społeczeństwa wobec jednostki"[13].

Wprowadzenie tej zasady posiadało swe głębokie uzasadnienie ekonomiczne, społeczne i kulturalne. 1) Danie wszystkim pewnego minimum wykształcenia przynosiło lepsze wyzyskanie naturalnych warunków ekonomicznych kraju, podnosiło zdolność produkcyjną społeczeństwa przez rozbudzenie inicjatywy jednostek w kierunku tworzenia dóbr materialnych, chęci naśladownictwa przodujących krajów w pewnych dziedzinach produkcji przemysłowej i handlu, wzrost zarobków i zdolności konsumpcyjnych społeczeństwa. 2) Bezpośrednim następstwem rozwoju ekonomicznego kraju była zmiana „proporcji" społecznych. O ile do chwili wprowadzenia obowiązku grupa społeczna stanowiła organizm raczej zamknięty w sobie, nie asymilujący elementów ideologii innych grup, o tyle przez jego wprowadzenie stała się ona otwarta (miały w niej miejsce wpływy z zewnątrz); jednostki, dzięki zdobyciu minimum wykształcenia, uzyskały możność osiągnięcia pozycji odpowiadającej ich zdolnościom. 3) W bezpośrednim stosunku do obowiązkowości nauczania pozostawało wzbogacenie kulturalnego bytu społeczeństwa. Rozwój intelektualny, dążność do opanowania coraz to nowych dziedzin wiedzy, rozwijały zdolności twórcze i konsumpcyjne społeczeństwa w dziedzinie literackiej, artystycznej i naukowej[14].

Z powyższych względów wprowadzenie obowiązkowej oświaty ludu było kwestią bytu państw nowożytnych, toteż mimo olbrzymich trudności, przede wszystkim ekonomicznych, wprowadzenie obowiązku nauczania na najniższym szczeblu szkoły postępowało ciągle naprzód. Elementarnym wymogiem postępu w tej dziedzinie okazało się zabezpieczenie szkołom ludowym odpowiednio przygotowanych nauczycieli, odpowiednio, tzn. tak, aby zadośćuczynić celowi szkoły ludowej, który z kolei warunkował kierunek ewolucji społecznej, bowiem „kto posiada

[12] Ustawy polskiej Komisji Edukacji Narodowej z 1783 r. nie przewidywały wprowadzenia obowiązku szkolnego, zdając na barki nauczyciela określenie czasu nauki szkolnej. „Nauczyciel parafialny w obieraniu czasów nauk, osobliwie po wsiach, wzgląd mieć powinien na czas, w którym by dzieci potrzebne były rodzicom ku pomocy gospodarskiej. Ułożenie względem tego uczyni z plebanem. A najprzyzwoiciej będzie, aby wiejskie dzieci do szkółki od św. Michała do św. Wojciecha codziennie chodziły, w lecie zaś co niedziela stawiały się dla utrzymania w pamięci i powtarzania nauki". Cyt. za J. Buzkiem, jw. s. 118. Por. także T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1964 s. 96—98 oraz 188—191.

[13] S. Hessen, *Szkoła powszechna*. Warszawa—Wilno 1938 s. 3. To nowe ujęcie zasady obowiązkowości nauczania podjęte zostały przez Prusy w 1825 r., Szwecję w 1842, Węgry w 1868, Austrię w 1869, Anglię w 1870, Szwajcarię w 1874, Japonię w 1872, Francję (!) w 1882, Norwegię w 1889, Holandię w 1898. Chociaż w państwach tych obowiązek szkolny miał znaczenie raczej formalne niż faktyczne (np. w Belgii dopiero w 1920 r. wprowadzono w życie obowiązek szkolny, mimo że odnośną ustawę wydano pod koniec XIX w.), to można stwierdzić, że z wyjątkiem Włoch, Półwyspu Pirenejskiego, Bałkanów i Rosji był on realizowany w większym lub mniejszym stopniu. Zapowiedzi zasady obowiązkowości nauczania, którymi niewątpliwie były akty prawne z XVII i XVIII w., doczekały się więc pełnej realizacji dopiero na przełomie XIX i XX w. względnie w czasach późniejszych.

[14] Por. J. Chałasiński, *Społeczeństwo i wychowanie*. Warszawa 1948 s. 157—160; J. S. Brubacher, jw. s. 85—94; J. Buzek, jw. s. 94—95.

szkołę, posiada lud, nikt zaś nie posiada szkoły, zanim nie zdobędzie nauczyciela“ [15]. Historia szkoły ludowej pozostaje zatem w ścisłym związku z historią kształcenia nauczycieli i z historią nauczycielstwa w ogóle.

II. Pierwotne idee i pierwsze zakłady przygotowujące świeckich nauczycieli szkół ludowych w Europie

Chociaż nowocześnie pojęte polityczne wpływy na szkołę ludową, a jednocześnie przygotowywanie doń nauczycieli łączy się ściśle z przewrotem społeczno-politycznym i umysłowym doby Oświecenia, to jednak idea tworzenia oddzielnych zakładów przygotowujących nauczycieli szkół ludowych wykiełkowała o wiele wcześniej [16]. Jako wyraziciel powszechności nauczania, poprawy wydajności pracy szkolnej przez napełnienie szkoły nową treścią i zastosowania w niej nowych metod podawania wiedzy, już J. A. Komeński (1592—1670) widział potrzebę odpowiedniego przygotowania nauczycieli w osobnych, w tym celu tworzonych zakładach. Wyznaczając nauczycielowi kierowniczą rolę w procesie wychowania, dowodził konieczności jego kształcenia rzeczowego, a przede wszystkim metodycznego [17].

Pozostający pod wpływem Komeńskiego książę gotajski Fryderyk II zorganizował w drugiej połowie XVII w. kursy pedagogiczne o nazwie „seminaria scholastica“, przeznaczone dla kształcenia nauczycieli ludu. Kierownikami kursów mieli być „najzręczniejsi spośród nauczycieli czynnych“ [18].

Pod koniec XVII w. powstały zgromadzenia o charakterze religijnym, których celem miało być szerzenie oświaty wśród ludu. Zasadzie tej hołdowały przede wszystkim Zgromadzenie Braci Szkół Chrześcijańskich we Francji i Pietyści w Niemczech [19]. „Zgromadzenie“ z inicjatywy J. B. de La Salle założyło w 1685 r. w Reims i w Paryżu dwa seminaria nauczycielskie (Séminaire de maitres d'école), w których przygotowano „braci“ do nauczania w szkołach wiejskich. Zakłady te uważa się za pierwsze w świecie seminaria nauczycielskie dla kandydatów na nauczycieli szkół ludowych [20]. Jako zwolennik kształcenia realnego, a nie formalnego, A. H. Francke pragnął natomiast skierować szkolnictwo na tory praktyczne. Wykształcenie nauczyciela jest według niego podstawą do wprowadzenia zasady

[15] Cyt. za J. Buzkiem, jw. s. 333.

[16] H. Rowid, *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą*. Warszawa 1931 s. 7.

[17] Por. B. Suchodolski, *Jan Amos Komeński*. W: *Materiały do studiów pedagogicznych*. T. IV. *Z dziejów myśli pedagogicznej*. Warszawa 1958 s. 177—205; A. Danysz, *Komeński Jan Amos*. W: *Encyklopedia wychowawcza*. T. IV z. 1 s. 225—244; P. Barth, *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*. Leipzig 1916 s. 392—393.

[18] J. Buzek, jw. s. 329.

[19] Zgromadzenie Braci Szkół Chrześcijańskich (Frères des Écoles Chretiennes), założone w 1680 r. przez Jean Baptiste de La Salle (1651—1719), zamożnego kanonika z Reims. W szkołach dla biedoty, powstałych z inicjatywy Zgromadzenia, uczono czytać i pisać po francusku i łacinie, jak również arytmetyki. Każdy uczeń musiał umieć pacierz po francusku i łacinie, umieć służyć do mszy, być dokładnie zaznajomiony z katechizmem. Szkoły prowadzone przez Zgromadzenie rozpowszechniły się w XVIII, XIX i w pocz. XX w. na Zachodzie Europy. Por. W. Boyd, *The history of western education*. London 1947 s. 254; S. Wołoszyn, jw. s. 195; S. Kot, jw. s. 303; F. Majchrowicz, *Historia pedagogii*. Warszawa 1922 s. 148—9. Pietyzm — prąd religijny wyrosły na gruncie krytyki formalizmu luteranizmu w połowie XVII w. w Niemczech. Miłość bliźniego i życie według zasad chrześcijańskich jest u Pietystów ważniejsza od dogmatycznej strony wyznania. Wybitnym przedstawicielem pedagogiki pietystycznej był August Herman Francke (1663—1726), który zaniechał kształcenia formalnego w założonych przez siebie zakładach naukowych w Halle, skłaniając się do przygotowywania dzieci warstw ubogich do życia praktycznego. Por. P. Barth, jw. s. 465; J. S. Brubacher, jw. s. 115—116.

[20] G. Compayre, *Histoire de la pédagogie*. Paris 1917 s. 217 n.; H. Rowid, jw. s. 9; V. Good Carter, *Dictionary of education*. New York—Toronto—London 1959 s. 495; F. Kierski, *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*. T. I. Lwów—Warszawa 1923 s. 528.

utylitaryzmu w wychowaniu. Toteż w 1707 r. założył w Halle „Seminarium Praeceptorum". Wprawdzie zakład ten miał za zadanie przygotowywać nauczycieli do szkół wyższego typu, niemniej jednak wewnętrzny regulamin „Seminarium" — konwikt — stał się wzorcem dla późniejszych, zakładanych na zachodzie Europy seminariów nauczycielskich [21].

Wiek XVIII przyniósł wzrost zainteresowania czynników państwowych oświatą ludową. Na skutek zwiększającej się liczby szkół ludowych zaszła potrzeba tworzenia zakładów przygotowujących do nich nauczycieli, kwalifikacje bowiem emerytowanych żołnierzy, rzemieślników, organistów i sług kościelnych do nauczania w szkołach ludowych w nowym pojmowaniu ich funkcji okazały się niewystarczające.

Państwem, które stworzyło wzory organizacyjne i programowe kształcenia nauczycieli szkół ludowych, były Prusy. Zapewne pod wpływem rozporządzenia królewskiego z 1717 r. o obowiązkowości nauczania powstało w Weimarze już w 1726 r. pierwsze świeckie seminarium nauczycielskie. Podobne zakłady założono w kilku innych miastach pruskich w pierwszej połowie XVIII w., a to: w 1732 r. w Szczecinie, w 1747 r. w Rudolfstadt, w 1748 r. w Berlinie [22].

Proces tworzenia tych instytucji wzmógł się jeszcze po wydaniu przez Fryderyka II (1712—1786) w 1763 r. „Ogólnego regulaminu dla szkół pruskich" (Generallandschulreglements), opracowanego przez J. J. Heckera (1707—1768), ucznia A. H. Franckego. W r. 1765 Fryderyk II zatwierdził podobny regulamin dla szkół rzymsko-katolickich Śląska (Generallandschulreglement für die Römisch-Katolischer), którego autorem był J. I. Felbiger (1724—1788), opat z Żagania, późniejszy reformator szkolnictwa austriackiego [23]. Dzięki tym posunięciom pod koniec XVIII w. w Prusach liczono około 30 seminariów nauczycielskich wyznania protestanckiego i rzymsko-katolickiego, utrzymywanych wprawdzie przez organy samorządowe, lecz podlegających ścisłemu nadzorowi konsystorzy biskupich [24].

Ogniskiem myśli i nowoczesnych koncepcji w sprawach oświaty ludu była Francja drugiej połowy XVIII w. Hasła obowiązkowości nauczania doczekały się sankcji prawnej w czasie Wielkiej Rewolucji [25]. Obowiązek państwa zakładania i utrzymywania szkół dla ludu pociągał za sobą jednocześnie obowiązek zakładania szkół kształcących nauczycieli ludowych. Wedle projektu Józefa Lakanala (1762—1845) z 1794 r. Konwent wydał ustawę nakładającą na państwo ten obowiązek. Szkoły te nazwano szkołami normalnymi (écoles normales) [26].

Jakkolwiek ten akt prawny nie doczekał się we Francji realizacji (Napoleon nie doceniał bowiem ważności obowiązkowej nauki elementarnej), to jednak idee oświatowe Rewolucji były wyznacznikiem polityki kształcenia nauczycieli ludowych wielu państw w XIX w. [27]

---

[21] F. Majchrowicz, *Seminarium Praeceptorum w Halli nad Saalą*. Lwów 1894 s. 2—6.

[22] Por. K. Fischer, *Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes*. Hannower 1892 s. 22—37; J. Buzek, jw. s. 330; J. Hews, *Lehrer an Volksschulen*. W: W. Rein, *Encyklopediesches Handbuch der Pädagogik*. Bd. IV. Langensalza 1897 s. 371 i nast.

[23] Por. F. Kierski, jw. s. 111, 143—144; E. G. Walther, *Die Grundzüge der Pädagogik Ignaz von Felbigers*. Leipzig 1903 s. 49—67.

[24] Por. K. Fischer, jw. s. 59—61; J. Buzek, jw. s. 330.

[25] Konstytucja francuska z 24 IX 1791 r. postanawiała: „Stworzy się i zorganizuje publiczne szkolnictwo, wspólne dla wszystkich obywateli, bezpłatne w tych częściach nauki, które są nieodzowne dla każdego". Cyt. za S. Kotem, jw. s. 466. Por. także Ł. Kurdybacha, *Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII wieku*. Warszawa 1949 s. 141 i nast.

[26] G. Compayre, jw. s. 338 i nast.

[27] Por. W. Bobkowska, *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początku XIX wieku*. Kraków 1928 s. 16—17; H. Pohoska, jw. s. 14—25; S. Wołoszyn, jw. s. 244.

III. Przegląd form kształcenia nauczycieli ludowych w Europie i w Stanach Zjednoczonych do lat siedemdziesiątych XIX w.

Obowiązkowość nauczania i powszechność szkoły ludowej została definitywnie uznana za konieczną w początkach XIX w. W tworzeniu oświaty elementarnej w pierwszej połowie XIX w. wyróżnić można stanowisko „ekstensywne, zmierzające do umasowienia nauczania początkowego" drogą najmniejszych kosztów, wskutek czego było ono powierzchowne oraz stanowisko „indywidualizujące (intensywne), zmierzające do upowszechnienia pogłębionego nauczania elementarnego i opracowania jego teorii" [28].

Przygotowywanie i systematyczne kształcenie nauczycieli ludowych, jako integralna część szkolnictwa elementarnego, w zupełności odpowiadały tym stanowiskom. Zatem pierwszemu z nich odpowiadały: krótkotrwałe kursy przy szkołach ludowych jako symbol pozostałości szkolnictwa stanowego oraz system Bella-Lancastra — drugiemu zaś specjalne zakłady kształcące nauczycieli elementarnych o nazwach „Lehrerseminar" bądź „Lehrerbildungsanstalt" w krajach niemieckich, Szwajcarii (kantony niemieckie) i Austrii, „école normale" we Francji i kantonach romańskich Szwajcarii, „normal school", „teacher college" w krajach anglosaskich, seminarium nauczycielskie na ziemiach polskich.

A. Kursy przy szkołach początkowych — tzw. „kursy metody"

Ta forma przygotowywania nauczycieli była tworem szkoły stanowej; bujny jej rozwój nastąpił w dobie absolutyzmu oświeconego. Klasycznym przykładem takiego sposobu przygotowywania nauczycieli ludowych była monarchia austriacka w latach 1774—1869. Wychodząc z prymitywnego założenia, że nauczycielowi nie potrzeba więcej umieć nad to, co dziecko chłopskie winno w szkole posiąść, kandydatów na nauczycieli przygotowywano na tzw. „kursach metody", gdzie uczono ich li tylko sposobu postępowania z dziećmi w nauce szkolnej. Toteż kursy te nie były zakładami samodzielnymi, a niejako przyczepionymi do szkoły ludowej, przeważnie typu miejskiego. W zakres programu kursów wchodziły udzielane kandydatom przez jedną godzinę dziennie po lekcjach pouczenia jednego z nauczycieli bądź kierownika szkoły ludowej, jak również hospitacje lekcji oraz samodzielne prowadzenie zajęć szkolnych z dziećmi. W zasadzie ilość pouczeń, jak i czas trwania kursu regulowała miejscowa władza szkolna (konsystorz biskupi), która też wydawała patenty kwalifikacyjne stwierdzające „uzdolnienie" do nauczania w szkole ludowej [29].

B. System monitorialny

Na skutek rozwoju kapitalizmu w pierwszej połowie XIX w. na zachodzie Europy, poszczególnie w Anglii, i w związku z tym wskutek rosnącego zapotrzebowania na robotnika umiejącego czytać i pisać, a także ze względu na to, że po-

[28] S. Wołoszyn, jw. s. 245.

[29] Kursy „metody" były powszechnie panującą formą przygotowywania nauczycieli ludowych w Galicji w latach 1774—1854, tj. od czasu reformy szkolnictwa austriackiego I. Felbigera do chwili powstania preparand nauczycielskich, które niewiele różniły się od kursów. Stąd też aż do czasu likwidacji preparand w 1871 r. kursy „metody" stanowiły podstawową formę przysposabiania nauczycieli ludowych w Galicji. Literatura na temat kursów „metody" jest bardzo skromna. Na uwagę zasługuje jedynie: Ph. E. Fellenberg, *Der dreimonatige Bildungskurs*. Bern 1833; także artykuł w: *Lexikon der Pädagogik*. Bd. II. Bern 1952 s. 331.

trzeba oświaty ludowej w Anglii, gdzie do końca XVIII w. nie uczyniono nic w tym zakresie, stała się koniecznością, zrodził się w tym kraju system wzajemnego nauczania, znany pod nazwą systemu monitorialnego bądź też systemu Bella-Lancastra [30]. Polegał on na tym, że starsi i zdolniejsi uczniowie, tzw. monitorzy — stąd system monitorialny — wyznaczeni przez nauczyciela głównego pełnili rolę nauczycieli wobec swych młodszych i mniej zdolnych kolegów [31]. Każdy monitor przed rozpoczęciem nauki odbywał około 2-godzinną lekcję z nauczycielem, podczas której zapoznawał się z materiałem, którego treści miał przekazywać potem naznaczonej sobie grupie 8—20 dzieci. Przygotowywanie „nauczycieli" w tym systemie streszczało się w następującej maksymie, którą wypowiedział J. Lancaster: „Give me twenty — four pupils today and I will give you back twenty-four teachers tomorrow" [32]. Dzięki oszczędności na kształceniu nauczycieli, urządzeniach szkolnych, dzięki temu, że można było masowo uczyć czytać i pisać przy iście wojskowym rygorze, co imponowało współczesnym, wreszcie dzięki znacznym efektom, jakkolwiek tylko pamięciowym, system ten rozpowszechnił się w pierwszej połowie XIX w. na zachodzie Europy, a przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych A. P.

Jednak wskutek rozwoju teorii pedagogicznej, nakładającej na szkołę obowiązek indywidualizowania nauki, oraz w wyniku nikłych rezultatów kształcących i wychowawczych zaniechano go w połowie XIX w. [33]

Z systemu Bella-Lancastra wywodzi się zapewne szeroko rozpowszechniona w Anglii w XIX w. instytucja uczniów — nauczycieli (pupils — teachers). Wstępujący do zawodu nauczycielskiego szkół ludowych w Anglii, utrzymywanych przez państwo, musiał posiadać świadectwo stwierdzające odbycie praktyki pomocnika nauczyciela, czyli pupil-teachera, od 13 r. życia [34]. Wówczas nauczyciel szkoły początkowej dokonywał wyboru jednego lub kilku uczniów spośród zdolniejszych i po przedstawieniu kandydatur lokalnej władzy szkolnej zatrudniał ich jako swoich pomocników. Praktyka trwała z reguły 6 lat. W szkole początkowej pupil-teacher nauczał tytułem próby pewnego przedmiotu w obecności dyrektora szkoły i swoich kolegów. Po każdorazowym odbyciu lekcji następowało jej omówienie. W ramach praktyki kandydat odbywał również kurs teoretyczny z pedagogiki, bowiem wychodzono z przekonania, że „tylko przy jej pomocy można rozbudzić w duszy ucznia to, co jest w niej najszlachetniejszego" [35].

W latach czterdziestych XIX w., tj. z chwilą powstania pierwszych „normal schools" i „training schools", od kandydatów wstępujących do tych szkół wymagano również zaświadczenia stwierdzającego odbycie praktyki w charakterze pupil-

[30] A. Bell (1753—1832), kapelan wojskowy, wysłany do Madras (Indie), gdzie objął kierownictwo schroniska dla sierot po wojskowych. Wobec braku nauczycieli Bell wyznaczył sobie do pomocy kilku zdolniejszych uczniów, którzy sprawowali opiekę w czasie nauki nad powierzoną każdemu grupką dzieci. Było to dla niego objawieniem, toteż po powrocie do Anglii zaczął propagować swój „wynalazek". Wydał w tym celu m. in. *A sketch of a national instruction for training up the children of the poor in moral, and religious principles and in habits of usefull industry*. London 1805. Por. W. Bobkowska, jw. s. 38—39; F. Kierski, jw. s. 25; J. S. Brubacher, jw. s. 217 i 507; A. B. Biuns, *Century of education 1808—1908, being the Centenary of the british and foreign school society*. London 1908 s. 27—43. Joseph Lancaster (1778—1838) był kwakrem. W r. 1798 otworzył własną szkołę, która zdobyła olbrzymią popularność. Nie posiadając środków na opłacanie nauczycieli postanowił (niezależnie od Bella) skorzystać z pomocy zdolniejszych uczniów. Ponieważ był niezmiernie żywotny, przy tym zyskał poparcie króla Jerzego III, jął propagować swoją metodę najpierw w Anglii, potem we Francji i w Stanach Zjednoczonych A. P., gdzie emigrował, każdorazowo z powodu ruiny materialnej. Por. W. Bobkowska, jw. s. 39—40; W. Boyd, jw. s. 306—7; F. Kierski, jw. s. 25—26; A. B. Biuns, jw. s. 38—43.

[31] Por. K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959 s. 131—132.

[32] J. S. Brubacher, jw. s. 507, za J. P. Gordy, *Rise and Growth of the Normal School Idea in the United States*. „Circular of Information 8, U. S. Bureau of Education". 1891 s. 24.

[33] W. Boyd, jw. s. 306—7; K. Sośnicki, jw. s. 133; J. S. Brubacher, jw. s. 507—508.

[34] Por. J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*. Z. II. Kraków 1866 s. 19.

[35] „Au premier rang des études auxquelles doit se livrer le futur instituteur est la science qui lui apprendra à tirer le meilleur parti des ses élèves la pédagogie". C. M. Hippeau, *L'Instruction publique en Angleterre*. Paris 1872 s. 45.

teacher'a [36]. Widać stąd, że mimo utworzenia specjalnych zakładów kształcenia nauczycieli nie zrezygnowano z tej, jak się okazało, pożytecznej formy przygotowywania nauczycieli szkół ludowych na terenie Anglii [37].

C. Zakłady kształcenia nauczycieli w Europie i w Stanach Zjednoczonych A. P. do lat siedemdziesiątych XIX W.

Stanowisko indywidualizujące w pojmowaniu nauczania, szczególnie na najniższym szczeblu szkoły, reprezentował J. H. Pestalozzi (1746—1827) [38]. Poddaje on krytyce dotychczasowy system oświaty, działając jednocześnie w kierunku reform szkoły ludowej. Jego pedagogikę można ująć w następujące zasady: 1) istota człowieka ma być punktem wyjścia we wszelkim działaniu wychowawczym, 2) system wychowawczy i praktykę wychowania można budować jedynie na znajomości sił umysłowych, moralnych i fizycznych wychowanka, 3) istota działania wychowawczego leży w metodzie i dlatego istnieje niezmierna potrzeba poszukiwania uniwersalnej metody nauczania [39]. Nietrudno wobec tego stwierdzić, jaką rolą obarczał Pestalozzi nauczyciela. Ten zaś, chcąc podołać tym psychologicznym wymogom, musiał być odpowiednio wykształcony. Sam Pestalozzi przywiązywał wiele uwagi do tego problemu. W Burgdorf, obok dwu zakładów wychowawczych przez siebie prowadzonych, założył seminarium nauczycielskie (1800), a w czasie działalności w Yverdon skupił wokół siebie wielu nauczycieli szkół elementarnych, którzy specjalnie doń przyjeżdżali z krajów całej Europy, by móc dokonać bezpośredniego wglądu w jego doskonałe wzory nauczania [40].

Zasady Pestalozziego zostały przyjęte przede wszystkim przez kraje niemieckie, w szczególności zaś przez Prusy [41]. Wychodząc ze słusznego założenia, że szkolnictwo ludowe można budować jedynie w wypadku dobrze wykształconego nauczyciela, przystąpiono tu do intensywnej rozbudowy szkolnictwa pedagogicznego, ze szczególnym uwzględnieniem studiów psychologicznych i dydaktycznych. Posiadając przy tym pewne doświadczenia, pochodzące z XVIII w., Prusom przyszło stosunkowo łatwo dostosować seminaria do wymagań rozwijającego się szkolnictwa ludowego. W pierwszej połowie XIX w. ukształtował się w Prusach typ 2- do 3-letnich seminariów nauczycielskich (Lehrerseminarien), przy czym zadaniem 2-letnich było przygotowywanie nauczycieli do szkół wiejskich utrzymywanych przez gminy bardzo ubogie [42]. Takie seminaria istniały m. in. w Szczecinie i Pyrzycach.

[36] A. W. Rich, *The Training of teaches in England and Wales during the nineteenth century*, b. m. 1933 s. 39 i nast.

[37] Tamże. Por. Także J. Loria, *Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1964 s. 137.

[38] Dydaktyka współczesna wyróżnia następujące sposoby indywidualizowania nauki: 1) indywidualizowanie treści nauki — stwarza uczniowi możliwości wyboru przedmiotów nauczania według własnych zamiłowań bądź uzdolnień; 2) indywidualizowanie tempa nauki — przy jednakowym materiale programowym dla wszystkich każdemu z uczniów daje się dowolność czasową w rozwiązywaniu problemów będących częścią danego materiału; 3) kombinacja indywidualizowania tempa i treści nauki; 4) indywidualizowanie wedle uzdolnień uczniów, gdzie do poszczególnych kategorii uzdolnień uczniów dostosowuje się rodzaj materiału naukowego oraz metody nauczania. Por. K. Sośnicki, jw. s. 133—137. Oczywiście indywidualizacja nauczania w pojęciu J. H. Pestalozziego ma charakter jak najbardziej ogólny.

[39] Por. S. Wołoszyn, jw. s. 248—256; Z. Kukulski, *Pestalozzi w Polsce na pocz. XIX stulecia*. Lublin 1930 s. V—X oraz XXIII—XXVIII; R. H. Quick, *Reformatorzy wychowania*. Warszawa 1895 s. 237—327.

[40] W. Bobkowska, jw. s. 18—33; W. Rotenberg, *Działalność pedagogiczna J. H. Pestalozziego*. W: *Materiały do studiów pedagogicznych*. T. IV. *Z dziejów myśli pedagogicznej*. Warszawa 1958 s. 296 oraz 303—304; R. H. Quick jw. s. 279—307.

[41] Por. B. Gebhard, *Einführung der Pestalozzi Methode in Preussen*. Berlin 1896 (szczególnie rozdz. II i III).

[42] C. Hippeau, *L'Instruction publique en Allemagne*. Salles d'asile (Kindergarten), Ecoles primaires (Realschulen) Gimmases, Universités (Ecoles spéciales). Paris 1873 s. 93; K. Fischer, jw. s. 41—42.

Systematyczne kształcenie nauczycieli, zarówno do szkół ludowych wiejskich, jak i miejskich, spoczywało na seminariach 3-letnich, których było zdecydowanie więcej niż poprzednich. Warunki przyjęcia do tego typu seminarium zasadzały się na: 1) posiadaniu świadectwa ukończenia szkoły elementarnej, 2) złożeniu egzaminu wstępnego z: a) religii (wymagana znajomość katechizmu luterańskiego lub katolickiego — w zależności od wyznania — oraz znajomość najważniejszych zdarzeń starego i nowego testamentu), b) języka niemieckiego (wymagana znajomość reguł gramatycznych i ortograficznych, płynność w czytaniu, a także umiejętność pisania z pamięci), c) arytmetyki (znajomość czterech działań na liczbach całkowitych, ułamków i liczb mieszanych), d) muzyki (umiejętność gry na skrzypcach i fortepianie, śpiewu bez słów i ze słowami), e) geografii (dokładna znajomość różnych krajów Europy, polityczny i administracyjny podział Królestwa Pruskiego, umiejętność posługiwania się globusem), f) historii (biografie największych mężów Prus, znajomość najważniejszych zdarzeń z historii Prus), g) fizyki (znajomość zasad akustyki, hydrodynamiki, ciepła, magnetyzmu, elektryczności, światła, zasad mechaniki), h) nauk przyrodniczych (botanika, zoologia, podstawy geologii), 3) kandydat mógł być przyjęty do seminarium po ukończeniu 18 roku życia i złożeniu oświadczenia, że po ukończeniu nauki będzie pracował w zawodzie nauczycielskim przez 6 lat [43]. Po pomyślnym zdaniu egzaminu wstępnego i przyjęciu do seminarium każdy z uczniów musiał zamieszkać w internacie, były to bowiem zakłady typu konwiktowego [44].

Podczas 3-letniej nauki seminarzyści zapoznawali się dokładnie z materiałem programowym szkoły ludowej (oczywiście w poszerzonym zakresie) [45], z głównymi systemami filozoficznymi: humanizmem, deizmem, ateizmem, panteizmem, pozytywizmem, naturalizmem itd., tudzież sztuką uczenia i kierowania wychowaniem fizycznym, umysłowym i moralnym dzieci w oparciu o znajomość zasad psychologii. Do pedagogiki i jej funkcji kształcącej przywiązywano w Prusach wielką uwagę; nie mniejsze znaczenie w kształceniu nauczycieli posiadało tu wychowanie fizyczne i śpiew. Na przykład w 3 roku nauki uczniowie samodzielnie komponowali utwory muzyczne, nie mówiąc już o znajomości zasad harmonii czy też utworów Haendla, Haydna, Mendelssohna i innych. Reprezentatywnie wysokim poziomem szczyciły się tu także nauki przyrodnicze [46].

Zasady dydaktyczno-wychowawcze, których znajomość teoretyczna stanowiła podstawowy obowiązek kandydata, były mu wpajane drogą „wyjaśniania zaobserwowanych zjawisk [wychowawczych] na podstawie osobistego doświadczenia", zdobytego w specjalnych szkołach wzorowych, w których kandydaci w 3 roku nauki odbywali zajęcia praktyczne [47]. Polegały one na obserwacji, prowadzeniu lekcji z różnych przedmiotów w obecności swoich nauczycieli, a nierzadko dyrektora. Inną formą kształcenia praktycznego było prowadzenie lekcji, gdzie słuchaczami byli współkoledzy. W następstwie przeprowadzonych lekcji dyskutowano nad ich problematyką merytoryczną i dydaktyczno-metodyczną, po czym podlegały ocenie [48].

---

[43] Por. C. Hippeau, jw. s. 95—97.

[44] K. Fischer, jw. s. 71—73.

[45] Zasadniczo ilość przedmiotów nauczania o treści ogólnokształcącej pokrywała się z wyżej wymienionymi dyscyplinami wymaganymi przy egzaminie wstępnym.

[46] C. Hippeau, jw. s. 99—100.

[47] V. Cousin, *Raport on the State of Public Instruction in Prussia*. W: E. W. Knight, *Reports on European Education*. New York 1930 s. 171; K. Fischer, jw. s. 59—67.

[48] V. Cousin, jw. s. 171.

Po odbyciu 3-letniej nauki w seminarium każdy z kandydatów musiał się poddać egzaminowi dyplomowemu ze wszystkich przedmiotów stanowiących program nauczania zakładu. Ponadto obowiązywał egzamin praktyczny: przeprowadzenie w obecności komisji jednej, losem wybranej lekcji. W skład komisji egzaminacyjnej wchodzili: radca prowincji (przedstawiciel władzy państwowej), delegat biskupa lub konsystorza (przedstawiciel władzy duchownej), dyrektor seminarium i nauczyciele egzaminujący [49]. W wyniku zdanego egzaminu absolwent otrzymywał „świadectwo uzdolnienia", oznaczone numerami I, II, III — w zależności od ogólnej oceny [50]. Drugie świadectwo, jakie otrzymywał każdy absolwent, orzekało, w jakim stopniu uczeń uzyskał postęp z poszczególnych przedmiotów wchodzących w zakres 3-letniej nauki, jakich przedmiotów mógł nauczać oraz jakie jest jego praktyczne przygotowanie. Zgodnie z cyrkularzem z 1826 r. absolwent seminarium po odbyciu 3-letniej praktyki szkolnej musiał się poddać ponownemu egzaminowi, wykazującemu gruntowność jego wiedzy teoretycznej, a zasadniczo sprawność metodyczną [51]. Warto tu jeszcze podkreślić, że podczas nauki kandydaci nie byli powoływani do wojska, lecz po jej ukończeniu każdy musiał odbyć 6-tygodniowe ćwiczenia wojskowe; w przeciwnym razie nie mógł objąć posady nauczycielskiej [52].

Powyższa charakterystyka daje podstawę do twierdzenia, że pruskie szkolnictwo pedagogiczne pierwszej połowy XIX w. reprezentowało bardzo wysoki poziom. Wzrost jakości wykształcenia absolwenta, przy minimalnym wzroście ilościowym seminariów (pod koniec XVIII w. było w Prusach 30 seminariów, a w r. 1840 tylko 45) [53] to zasadnicza cecha rozwojowa tych zakładów w omawianym okresie.

W latach pięćdziesiątych XIX w. nastąpił zwrot w pruskiej polityce kształcenia nauczycieli w kierunku obniżenia poziomu ich wykształcenia. Sławna, na wskroś reakcyjna pruska ustawa szkolna tzw. „regulatywy" z 1854 r. zniosła pedagogikę, logikę, psychologię, metodykę nauczania początkowego i antropologię z programu seminarium, wprowadzając w zamian tzw. „Schulkunde", czyli naukę o szkole, w wymiarze dwa razy tygodniowo po jednej godzinie; zabroniła czytania klasyków literatury, wprowadzając dzieła o treści religijnej; wyeliminowała systematyczny kurs historii i nauk przyrodniczych jako dyscyplin wpływających destrukcyjnie na umysły kandydatów na nauczycieli; obniżyła poziom matematyki, wreszcie nakazała lokalizować seminaria w miasteczkach prowincjonalnych bądź też wsiach, uczniów zaleciła umieścić w ścisłych internatach, a okres nauki zredukować do 2 lat [54].

Lata sześćdziesiąte przyniosły zatem znaczne obniżenie poziomu przy jednoczesnym wzroście ilościowym tych zakładów [55]. Dość powiedzieć, że w roku 1872, tj. w chwili wydania liberalnej ustawy szkolnej, nadającej m. in. szkolnictwu pedagogicznemu ducha nieskrępowanego rozwoju, w Prusach było 93 seminaria nauczycielskie męskie (Schullehrer Seminarien) i 28 żeńskich (Schullehrerinen Seminarien). Były to przeważnie zakłady wyznaniowe. I tak: z 93 seminariów męskich,

---

[49] C. Hippeau, jw. s. 100.

[50] Chodziło tu z pewnością o skalę ocen: bardzo dobry, dobry i dostateczny.

[51] C. Hippeau, jw. s. 103.

[53] Tamże, s. 94.

[53] Por. I. Szaniawski, *Diesterweg i Wiosna Ludów*. Warszawa 1949 s. 29.

[54] Tamże, s. 82 i nast. Por. także L. V. Ronne, *Das Unterrichtswesen des Preussischen Staates*. Bd. II. Berlin 1854 s. 896 i nast.

[55] Z tego okresu pochodzą np. programy seminariów w Köpenik, Wrocławiu i Fuldzie, które orzekają, że nie należy kandydatom na nauczycieli dawać zbyt rozległej wiedzy, by ci nie wyłamywali się spod władzy kościelnej. Por. C. Hippeau, jw. s. 101.

obejmujących 4381 uczniów i 540 profesorów, 63 należało do obrzędu ewangelickiego, 26 do katolickiego, 3 do żydowskiego, jedno było międzywyznaniowe [56].

Dwa były czynniki, które wywarły dominujący wpływ na tak pomyślny rozwój, przede wszystkim w zakresie jakości, pruskiego szkolnictwa pedagogicznego w pierwszej połowie XIX w. Pierwszy — to objęcie przez państwo zwierzchnictwa nad oświatą ludową, której celem staje się odtąd wychowanie uświadomionego obywatela, a nie preparowanie wiernego poddanego. Tak pojęty cel oświaty ludowej mógł być urzeczywistniony w oparciu o geniusz pedagogiki J. H. Pestalozziego [57].

Drugi czynnik tkwił w niepośredniej roli teoretyka i praktyka kształcenia nauczycieli ludowych A. Diesterwega [58], który jako kontynuator pedagogiki Pestalozziego był zdania, że nie sposób powierzyć wychowania ludu mało lub nic nie umiejącemu nauczycielowi. Toteż całe swe życie poświęcił teorii i praktyce kształcenia nauczycieli ludowych. Jeżeli w programie pruskich seminariów znalazły się treści o charakterze ogólnokształcącym (dzieła klasyków literatury niemieckiej, wykład historii ojczystej i powszechnej, początki łaciny, algebra i geometria, fizyka i przyrodoznawstwo), jeżeli zasadniczy trzon kształcenia zawodowego stanowiły: logika, psychologia i antropologia jako podstawy pedagogiki, oraz metodyka poszczególnych przedmiotów, to wielka w tym zasługa Diesterwega. Bez mała wyłączną jego zasługą było nadanie właściwej roli szkołom wzorowym, w których seminarzyści sprawdzali poszczególne, teoretycznie opanowane zasady dydaktyczne. On pierwszy dokonał jedynego w swoim rodzaju odkrycia: wyznaczając nauczycielowi odpowiednią i należną mu rolę w procesie nauczania, przezwyciężył błędne stanowisko dogmatyzmu i naturalizmu pedagogicznego [59]. Kierownicza rola w procesie nauczania należy według Diesterwega do nauczyciela, który winien być twórcą i praktykiem jednocześnie; jemu zawdzięcza pedagogika ustalenie proporcji we wzajemnych stosunkach między nauczycielem, podręcznikiem i uczniem [60]. W dużej mierze dzięki wszechstronnej działalności Diesterwega pruskie seminarium nauczycielskie w pierwszej połowie XIX w. stało się wzorem dla wszystkich narodów budujących szkolnictwo ludowe [61].

Przykład pruski w tym zakresie stanowił dla poszczególnych państw zasadniczo punkt wyjścia, chociaż niektóre z nich zrobiły jeszcze więcej. Na przykład

---

[56] Tamże, s. 104, za *Deutscher Uniwersitäts- und Schul-Kalender*. Berlin 1872.

[57] Por. s. 222 niniejszej rozprawy.

[58] Fryderyk Adolf Diesterweg (1790—1866) pochodził z rodziny prawniczej z Siegen. Studiował matematykę i fizykę na uniwersytetach w Herborn i Tybindze. Do zawodu nauczycielskiego trafił przypadkowo. Zmuszony krytycznymi warunkami materialnymi, w r. 1813 objął posadę nauczyciela matematyki w szkole wzorowej we Frankfurcie n. Menem. W. 1820 r. objął kierownictwo seminarium nauczycielskiego w Mors n. Renem, a w r. 1832 został dyrektorem takiegoż zakładu w Berlinie. Pod zarzutem szerzenia demagogicznych i socjalistyczno-komunistycznych idei w r. 1847 został zwolniony z zawodu. Lata następne poświęcił działalności pisarskiej. Przez pewien czas był członkiem pruskiej izby poselskiej. Zmarł na cholerę. Por. H. Deiters, *Adolf Diesterweg*. W: *Materiały do studiów pedagogicznych*. T. IV. *Z dziejów myśli pedagogicznej*. Warszawa 1958 s. 364—404; F. Kierski, jw. s. 67—68; I. Szaniawski, jw.; W. A. Potenberg, *Diesterweg F. A.* W: *Piedagogiczeskaja Enciklopedia*. Moskwa 1964 s. 746—750; *Lexikon der Pädagogik*. III Bd. Bern 1952 s. 107—8.

[59] Domatyzm pedagogiczny to pogląd, według którego najważniejszą rolę w procesie nauczania odgrywają treści zawarte w programie i podręczniku. Dziecko jest obowiązane słuchać, patrzeć i przyswajać sobie treści zawarte w podręczniku. Rola nauczyciela sprowadza się do przekazywania treści programowych bez „zbędnych" uzupełnień erudycyjnych. Por. *Piedagogiczeskaja Enciklopedia*. T. I. Moskwa 1964 s. 770—701; *Lexikon der Pädagogik*. Bd. I. Bern 1952 s. 278—279; F. Kierski, jw. s. 93 i 97. Naturalizm pedagogiczny wywodzi się z poglądów J. J. Rousseau i J. H. Pestalozziego, według którego dziecko jest ośrodkiem wszelkiej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Jego naturze należy podporządkować wszelkie poczynania pedagogiczne. Por. M. Tyrowicz, *Nowa szkoła* ... „Pedagogium" nr 7, s. 91; *Lexikon der Pädagogik*. Bd. II s. 311; I. Szaniawski, jw. s. 35.

[60] Por. I. Szaniawski, jw. s. 35—36.

[61] Rozprawa A. Diesterwega: *Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer* (Berlin 1834) stanowiła podstawę w kształtowaniu społeczno i naukowo-dydaktycznego oblicza seminariów europejskich i amerykańskich w XIX w.

w Bawarii kształcenie nauczycieli było dwustopniowe: preparandy, gdzie w ciągu 1—2 lat udzielano kandydatom odpowiednich nauk przygotowawczych, oraz oparte na tej podbudowie 3-letnie seminaria, skąd kandydaci wynosili pełne przygotowanie nauczycielskie [62].

W Szwajcarii od r. 1799 istniały w Lucernie tzw. kursy normalne („metody"). Dopiero w r. 1832 w Bernie i Zurychu założono pierwsze seminaria nauczycielskie, będące kopią pruskich [63]. W latach następnych ukształtował się w tym kraju w zasadzie typ 4-letniego seminarium — w zależności od ustawodawstwa poszczególnych kantonów. Uczniowie byli obowiązani mieszkać w internatach na własny koszt bądź też na koszt publiczny — zależnie od postępów w nauce i stopnia zamożności. Przy każdym seminarium istniała 6-klasowa szkoła ćwiczeń. Do dyspozycji każdego zakładu przeznaczono areał pod uprawę drzew owocowych, warzyw i kwiatów. Absolwent uzyskiwał kwalifikacje na nauczyciela 6-klasowej szkoły ludowej bądź też — co jest bardzo wymowne, jeśli chodzi o poziom seminarium — do nauczania poszczególnych przedmiotów [64].

Opierając się na wzorze pruskim, we Francji tytułem próby utworzono w r. 1810 w Strassburgu pierwsze seminarium dla nauczycieli szkół ludowych. W latach 1822—1823 powstały dalsze tego typu zakłady w Metzu, Orleanie i Commercy [65]. Jednakże do czasu reform F. Guizota z 28 czerwca 1833 r. ich poziom był bardzo niski [66], a „stan nauczycielski jak najgorzej wynagradzany pozostawał w upodleniu i grubej ciemnocie" [67]. Oprócz tego, że ustawa z 1833 r. nakazywała założenie w każdym departamencie szkoły normalnej (école normale), regulowała także stosunki prawno-zawodowe nauczyciela ludowego. Artykuł 12 postanawiał bowiem, że każda gmina obowiązana jest dać nauczycielowi: „1) mieszkanie przyzwoicie urządzone tak dla jego pomieszczenia, jak i dla uczniów, 2) stałą płacę, która nie będzie niższa od 200 franków w szkole początkowej elementarnej [68]. Prócz tego — jak orzeka art. 14 ustawy — nauczyciel będzie otrzymywał miesięczne wynagrodzenie pochodzące z opłat rodziców, którego wysokość wyznaczy rada gminy [69]. Postanowienia te stały się niewątpliwym bodźcem do zakładania szkół pedagogicznych, ponieważ wzrosło zainteresowanie zawodem nauczycielskim. Koszty zakładanych seminariów były pokrywane w zdecydowanej większości przez rząd, departament lub gminę. W r. 1843 ich liczba sięgnęła 76, a naukę pobierało 3612 uczniów [70].

W r. 1850 weszła w życie reakcyjna ustawa oświatowa, wskutek czego na powrót podporządkowano całe szkolnictwo władzom duchownym, a zakres programu szkół pedagogicznych ograniczono do czytania, pisania i rachunków na poziomie szkoły elementarnej. Zaprzestano wykładu pedagogiki, geografii, historii i fizyki, a w zamian wprowadzono pamięciową naukę biblii, dzieje Starego i Nowego Te-

[62] Por. J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*. Z. II. Kraków 1866 s. 37—39.

[63] J. Buzek, jw. s. 330.

[64] Por. A. Łuczkiewicz, *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania*. Lwów 1872 s. 191.

[65] Por. J. Buzek, jw. s. 330. J. Dietl, jw. s. 21, podaje, że w r. 1813 było we Francji 13 seminariów nauczycielskich, przy czym autor nie argumentuje źródłowo tej wiadomości. J. Buzek, w oparciu o nieco nowsze badania, podaje liczbę i daty przytoczone w niniejszym tekście. Skłaniam się do przyjęcia tej wiadomości w wyniku jej potwierdzenia w: G. Compayre, jw. s. 439 i 440.

[66] P. G. François Guizot (1787—1874), francuski historyk, literat, mąż stanu. W l. 1832—1837 pełnił funkcję ministra oświaty. Był zwolennikiem obowiązkowości nauczania. Por. F. Kierski, jw. s. 137—138; *Lexikon der Pädagogik*. T. III. Bern 1952 s. 189; P. M. Larousse, *Grand dictionnaire universel du XIX siècle*. Paris 1872 s. 1640—1641.

[67] J. Dietl, jw. z. II s. 21.

[68] J. Simon, *Oświata ludu. Nauka bezpłatna i obowiązkowa*, Berlin 1875 s. 32—33.

[69] Tamże, s. 33.

[70] J. Dietl, jw. s. 21—22.

stamentu i katechizm. Przygotowanie praktyczne kandydatów, nie poparte teoretyczną znajomością dydaktyki, odbywało się w szkółkach elementarnych bądź też w specjalnie przystosowanych sierocińcach [71]. Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XIX w. przyniosły we Francji powrót liberalizmu w sprawach oświaty ludowej i odtąd wysoko wykształcony nauczyciel stał się symbolem jej rozwoju.

Stosunkowo późno sprawa kształcenia nauczycieli ludowych dojrzała w Anglii. Na skutek rozwoju systemu monitorialnego i jego odmian zapotrzebowanie społeczne na oddzielne zakłady kształcące nauczycieli było prawie znikome. Kiedy się jednak okazało, że system ten jest niedostateczny, najpierw z inicjatywy prywatnej, w ślad za tym organizacje społeczne, komitety oświatowe, a następnie urzędy szkolne (Schoolboards), a także różne ugrupowania religijne tworzyły liczne kolegia pedagogiczne (Training schools, Normal schools, Training Colleges), w których kształcono nauczycieli elementarnych, eliminując sposób przygotowywania nauczycieli, uświęcony przez system wzajemnego nauczania [72]. W r. 1840 z inicjatywy J. Kay'a i J. K. Schuttlewort'a założono w Battersea pierwsze w Anglii kolegium kształcenia nauczycieli (Training College) [73]. Przez okres 10 lat zakład ten był jedynym w Anglii. Dopiero od lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku datuje się tam rozwój szkolnictwa pedagogicznego, zarówno męskiego, jak i żeńskiego. Ich program i struktura organizacyjna były podobne do pruskich, przy czym najważniejszą rolę do spełnienia miały tu przedmioty pedagogiczne (w Prusach ogólnokształcące w połączeniu z pedagogicznymi), dzięki którym kandydat zdobywa umiejętności przekazywania wiadomości dzieciom [74]. Wzorem Prus w Anglii wprowadzono periodyczne zebrania nauczycieli, by ci mieli możliwości wspólnego omawiania nowości w dziedzinie pedagogiki. W r. 1867 Anglia posiadała 23 szkoły pedagogiczne, a po r. 1870, tj. po wydaniu ustawy o obowiązkowości nauczania, ich przydatność nie ulegała już dyskusji. Dalsza ich ewolucja przebiegała w kierunku tworzenia z nich zakładów typu wyższego [75].

W Stanach Zjednoczonych A. P. także przyjęto wzory pruskiej organizacji seminariów nauczycielskich. Zjawiły się one pod prywatnymi auspicjami S. R. Halla, który w r. 1823 założył w Concord (Vermont) 3-letnią „normal school" [76]. W r. 1824 przeniósł swą szkołę do Andover (Massachusetts), gdzie ją prowadził przez następne 15 lat. W r. 1839 z inicjatywy J. G. Cartera powstała w Lancaster (Massachusetts) pierwsza amerykańska „normal school" z prawami publiczności; [77] podobną szkołę założono w Lexington (Massachusetts) w r. 1840. W stanie Nowy Jork w Albany od r. 1835 istniała szkoła o nazwie „normalna", której zadaniem było dokształcanie nauczycieli czynnych. W tym celu w każdą sobotę pod przewodnictwem podintendenta stanowego do spraw oświaty i dwóch jego asystentów zbierali się nauczyciele na dyskusję o tematyce dotyczącej całokształtu zagadnień

[71] Por. A. Łuczkiewicz, jw. s. 192.

[72] Por. A. W. Rich, jw. s. 51 i nast.

[73] J. Loria, jw. s. 137; J. Buzek, jw. s. 330.

[74] Por. C. Hippeau, *L'Instruction publique en Angleterre*. Paris 1872 s. 45; także s. 9 niniejszej rozprawy.

[75] Por. A W. Rich, jw. s. 84 i nast. C. Hippeau, *Wychowanie publiczne w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*. Warszawa 1873 s. 157; J. Loria, jw. s. 138 i nast.

[76] Samuel Read Hall (1795—1877), amerykański teoretyk wychowania. Był jednym z założycieli amerykańskiego instytutu nauczania (American Institute of Instruction). Pionier zawodowego kształcenia nauczycieli. Por. J. Brubacher, jw. s. 509; P. Monroe, *A Cyclopedia of education*. T. III. London 1914 s. 209.

[77] James Gordon Carter (1795—1849), inicjator zawodowego kształcenia nauczycieli ludowych w USA. Wywarł wpływ na poglądy wielu pedagogów w sprawie szkolnictwa ludowego, m. in. na Horacego Manna (1796—1859), prawnika i męża stanu z Massachusetts, znanego propagatora obowiązkowości nauczania i zawodowego kształcenia nauczycieli. Por. J. Brubacher, jw. s. 509—510; F. Kierski, jw. s. 41; P. Monroe, *A Cyclopedia of education*. Z. I. New York 1911 s. 542.

związanych z wychowaniem publicznym. Niezależnie od tego w Albany w r. 1844 założono szkołę normalną przygotowującą adeptów zawodu nauczycielskiego [78]. Szkoła ta przyjmowała kandydatów z ukończonym 16 rokiem życia po złożeniu egzaminu z czytania, pisania, geografii, arytmetyki i rozbioru gramatycznego, przy czym kandydaci zobowiązani byli do złożenia oświadczenia, że w przyszłości poświęcą się zawodowi nauczycielskiemu. Nauka trwała tu 2 lata. Kurs pierwszy obejmował: gramatykę angielską, zasady wymowy, rozbiór gramatyczny, historię nowożytną, starożytną i Stanów Zjednoczonych A. P., teologię naturalną i ekonomię polityczną, arytmetykę, geometrię i trygonometrię, botanikę, fizykę i astronomię; zaś drugi: literaturę angielską, filozofię moralną i polityczną, chemię, geologię, wyższą matematykę, kaligrafię, ćwiczenia stylu i śpiew. W celu zdobycia umiejętności praktycznych uczniowie odbywali zajęcia w szkole wzorowej. Uprawnienia do nauczania w szkole początkowej uczniowie zdobywali w wyniku złożenia egzaminu kwalifikacyjnego [79]. W 1867 r. w Stanach Zjednoczonych istniało 28 „normal schools", po jednej w stanach Connecticut, New Jersey, Maryland, Illinois, Michigan, Missouri, Iowa, Kansas i Kalifornii; dwie w Rhode Island; po trzy w Wisconsin, Pensylwanii, Minesocie; po cztery w Nowym Jorku i Massachusetts [80]. Jednakże specyfika stosunków oświatowych Stanów Zjednoczonych A. P. wyznaczyła krótki żywot szkołom normalnym jako zakładom samoistnym. Od lat siedemdziesiątych XIX w. datuje się tam kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym, początkowo w specjalnie zorganizowanych wydziałach, „high schools" (np. w stanie Vermont w r. 1872 istniały wydziały dla kształcenia nauczycieli przy wszystkich akademiach) [81], potem zaś w „Teachers Colleges" (rodzaj wyższej szkoły nauczycielskiej), a następnie w uniwersytetach [82].

Przyjęty przez niemal wszystkie nowożytne państwa Europy oraz przez Stany Zjednoczone A. P. pruski system kształcenia nauczycieli ludowych był, jak wiadomo, systemem internatowym. Chodziło o to, aby uczeń nie ulegał, bardzo często radykalnym, wpływom środowiska, lecz był urabiany według oficjalnej doktryny politycznej, która strzegła interesów klasy rządzącej. Jednakowoż nie zawsze i nie wszędzie system ten był praktykowany; często względy materialne stały na przeszkodzie takiej strukturze zakładów kształcenia nauczycieli. Tak np. we Francji, Szwajcarii, Anglii, rzadziej w Stanach Zjednoczonych A. P. był stosowany system półinternatowy: uczniowie szkoły pedagogicznej mieszkali w internatach, lecz na posiłki wychodzili do miasta, bądź też korzystali ze wspólnej stołówki, mieszkając w stancjach prywatnych w mieście [83].

Przykładem szkoły pedagogicznej jako eksternatu była szkoła normalna w Haarlem (Holandia), założona w r. 1816 przez A. Van den Ende [84]. Uczniowie nie byli tu zamknięci pod ścisłym dozorem wychowawczym, lecz mieszkali w mieście,

[78] R. H. Beck, *A social history of education*. New York—London 1965 s. 112; C. Hippeau, jw. s. 158; T. M. Stinnett, *The Profession of Teaching*. Washington 1962 s. 87.

[79] Por. C. Hippeau, jw. s. 158. Podobny program posiadała szkoła normalna w Saint Louis (Missouri), z tym że po raz pierwszy zjawiła się tu nauka logiki, psychologii oraz dydaktyki. Tamże, s. 350.

[80] *Sprawozdanie nadintendenta do spraw oświaty stanu Indiana z r. 1867*. W: C. Hippeau, jw. s. 157.

[81] Tamże, s. 159.

[82] Por. J. Brubacher, jw. s. 513—520; J. Chałasiński, *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*. W: tegoż, *Społeczeństwo i wychowanie*. Warszawa 1958 s. 277—278; R. Beck, jw. s. 115—117; H. Rowid, jw. s. 36—37; T. M. Stinnett, jw. s. 88.

[83] Por. R. H. Beck, jw. s. 112—113; A. W. Rich, jw. s. 72—79; C. Hippeau, *L'Instruction publique en Angleterre* Paris 1872 s. 47—49; J. Brubacher, jw. s. 503—505.

[84] Adrian van den Ende (1768—1846), teoretyk wychowania, wielki propagator obowiązkowości nauczania w Holandii. Uważany za ojca holenderskiej szkoły ludowej. Por. P. Monroe, *A Cyclopedia of education*. T. IV. New York 1913 s. 415—417; *Nieuw Nederlandsch Biografisch Woordenboek*. I Deel. Leiden 1911 s. 817.

utrzymując się ze stypendium fundakcji królewskiej. Szkoła liczyła 40 uczniów, którzy rekrutowali się spośród kandydatów poleconych przez odnośnych inspektorów okręgów szkolnych [85]. Była to szkoła o 4-letnim kursie nauczania, przy czym najwięcej uwagi poświęcano kształtowaniu umiejętności praktycznych. Spośród przedmiotów teoretycznych pedagogika, historia i fizyka — uważane za trudniejsze — były wykładane tzw. „podwójnym nawrotem czyli powtórzeniem". Natomiast pozostałe przedmioty, a wśród nich matematykę, geografię, historię naturalną, rysunek, kaligrafię i śpiew przerabiano tylko jeden raz [86]. Nauka religii nie była tu prowadzona dogmatycznie, gdyż uczniowie byli rozmaitych wyznań, począwszy od katolików, a na żydach skończywszy. Historia biblijna stanowiła podstawę wszystkich wyznań. Ponadto nie było tam specjalnego kursu nauki moralności czy tzw. religii naturalnej; każdy bowiem nauczyciel szkoły miał obowiązek wychowywać kandydatów we wszystkich nadarzających się sytuacjach. Nauka teoretyczna odbywała się wieczorami. W dzień słuchacze praktykowali w szkółkach w charakterze pomocników, a w razie potrzeby wykonywali funkcje nauczycieli. Uzasadniając eksternatowe prowadzenie zakładów, dyrektor Prinsen stwierdził, że „młodzian, który lat kilka przepędził w zamknięciu seminaryjnym, gdy z niego wyjdzie, długi czas sam się prowadzić nie umie; gdy tymczasem w naszym systemacie jest nałożonym do życia z drugimi, bo tu jego życie i prowadzenie się jest niejako terminowaniem życia i prowadzenia się przyszłego" [87]. Dalsze zalety tego systemu wedle dyrektora Prinsena, streszczają się do: 1) ujawniania skłonności okresu młodzieńczego, a nie tajenia ich w obliczu przełożonych, które to skłonności po wyjściu ucznia z zakładu mogą się ujawnić ze zdwojoną siłą, 2) sprzyjających warunków do zachowania dystansu pomiędzy przełożonymi a uczniami oraz 3) braku warunków do oszukiwania przełożonych, tak pospolitego w systemie internatowym [88]. Nowatorstwo strukturalne i w pewnym sensie programowe szkoły pedagogicznej w Haarlen polegało na podważeniu tradycyjnego pojęcia mającego wyraz w systemie organizacyjnym seminariów nauczycielskich pierwszej połowy XIX w., że ścisłe odizolowanie kandydatów od rzekomo zgubnych wpływów środowiska, rzec by można ich hermetyczne zamknięcie, daje najlepsze efekty wychowawcze i kształtujące. Bujny rozkwit szkoły w Haarlen i wysoki poziom intelektualny oraz moralny jej wychowanków faktycznie temu przeczyły [89].

IV. Synteza typowych cech szkolnictwa pedagogicznego na zachodzie Europy i w Stanach Zjednoczonych A. P. w I połowie XIX w.

Zawodowe przysposabianie nauczycieli ludowych w pierwszej połowie XIX w. odbywało się zasadniczo trzema sposobami. Były to: 1) kursy „metody" przy szkołach elementarnych, 2) system monitorialny — które można by określić jako przygotowywanie, przez które należy rozumieć przekazywanie kandydatom powierzchownych wiadomości metodycznych, jako sumy pouczeń koniecznych przy wykonywaniu funkcji nauczyciela, 3) seminaria nauczycielskie, gdzie miało

[85] V. Cousin, *Report on the State of Public Instruction in Holland.* W: E. W. Knight, *Reports on European Education.* New York 1930 s. 190. Raport ten pochodzi z r. 1837.

[86] Tamże, s. 191—192; także, *O szkole normalnej w Haarlem* (Holandia), „Szkoła Polska" 1849 s. 310—311.

[87] Tamże, s. 312.

[88] Tamże s. 312—313.

[89] Zob. Tamże, s. 303—307 i 315—320.

miejsce kształcenie, które oznacza systematyczną, prowadzoną według określonego planu pracę nad rozwojem intelektualnym, wolicjonalnym i emocjonalnym kandydata, tudzież nad nabyciem pewnych sprawności niezbędnych dla każdego nauczyciela [90].

Z uwagi na znaczne różnice dzielące „przygotowywanie" od „kształcenia" oba te zagadnienia były w tekście traktowane rozdzielnie. Seminaria, jako instytucje nowe, których wewnętrzna organizacja wywarła niewątpliwie piętno na tego typu zakłady w drugiej połowie XIX w., a nawet w bieżącym stuleciu, wymagały bardziej szczegółowego omówienia [91].

A. Na ich powstanie złożył się następujący splot czynników:

1. Przyczyny natury społeczno-polityczno-ekonomicznej, a to: wzrost gospodarczej i politycznej siły mieszczaństwa, fizjokratyzm w gospodarce, zmiany w strukturze socjalnej miast i wsi; wskutek rozwijającego się przemysłu wzrastało zapotrzebowanie na robotników posiadających pewien minimalny zasób wiadomości, tych zaś mogła udzielić szkoła dla ludu, której burzliwy rozwój nastąpił w początkach XIX w. Szkoły te potrzebowały nauczycieli, przysposabianych do zawodu w specjalnych zakładach.
2. Wprowadzenie obowiązkowości nauczania na najniższym szczeblu szkoły. Przy nowożytnym rozumieniu pojęciu „obowiązkowości nauczania" na czynniku państwowym zaczęła spoczywać powinność zapewnienia szkołom ludowym ludzi zdolnych do realizacji obowiązkowości. Uznano, że będą ich kształcić seminaria nauczycielskie. Obowiązkowość nauczania była symbolem sekularyzacji szkolnictwa. Jeżeli dotąd leżało ono w kompetencji duchowieństwa, gdy funkcję nauczyciela spełniał duchowny bądź osoba „uznana" przez władze duchowne, to z chwilą przejęcia funkcji wychowania przez państwo należało stworzyć świeckiego nauczyciela, zdolnego do wprowadzenia idei przezeń dyktowanych.
3. Naturalizm pedagogiczny, zrodzony przez J. J. Rousseau i J. H. Pestalozziego, utożsamiający proces wychowania z naturalnym wzrostem sił fizycznych, umysłowych i moralnych dziecka, żąda od nauczyciela znajomości natury dziecka, jego psychiki i możliwości jej rozwoju. Stąd też płynęła potrzeba kierunkowego wykształcenia nauczyciela, które winien zdobyć drogą systematycznego kształcenia.

B. Tak więc, zasadniczą formą kształcenia nauczycieli w Europie i w Stanach Zjednoczonych A. P. omawianego okresu były seminaria nauczycielskie, których profil organizacyjny wykształtował się w Prusach na przełomie XVIII i XIX w. [92] Właściwości seminariów można ująć następująco:

1. Seminaria były zakładami samoistnymi, posiadającymi oddzielną władzę nadzorczą: dyrektora i nauczycieli i podlegały w pierwszym rzędzie państwowej

---

[90] Por. K. Sośnicki, jw. s. 39—40.

[91] Nazwa „seminarium nauczycielskie" została nadana zakładowi kształcenia nauczycieli przez utożsamienie jego wewnętrznej organizacji (internat) z organizacją zakładu przygotowującego do stanu duchownego (klauzuralność). Stąd też wywodzi się używana w XVIII w. i XIX w. nazwa „stan nauczycielski". Nazwa „szkoła normalna", przyjęta jako nazwa zakładu kształcenia nauczycieli, wywodzi się najprawdopodobniej stąd, że pierwotnie przygotowaniem świeckich nauczycieli ludowych zajmowały się władze duchowne w administrowanych przez siebie szkołach ludowych pod nazwą „normalne", przy czym proces ten odbywał się na krótkotrwałych kursach istniejących przy tych szkołach.

[92] H. Hughes Rees, *Changing Status of Teacher Education Institutions*. „The Journal of Teacher Education" 1951 nr 3 s. 48—49.

bądź samorządowej (w każdym razie świeckiej) władzy szkolnej, a następnie władzom duchownym. Sytuacja ta uległa na jakiś czas odwróceniu w okresie panującej w Europie reakcji po Wiośnie Ludów 1848 r.

2. Były one przeważnie placówkami konwiktowymi, czyli klauzuralnymi, w których kandydaci otrzymywali mieszkanie i wyżywienie, pozostając pod stałą opieką przełożonych.
3. Nauka w seminariach trwała z reguły 3—4 lat, chociaż były przykłady 2-, 5-, a nawet 6-letniego kursu.
4. Realizowały one jednocześnie dwa cele: poprzez treści przedmiotów ogólnokształcących dawały wykształcenie ogólne; natomiast dzięki treściom takich przedmiotów, jak logika, psychologia, antropologia, pedagogika ogólna i metodyka — wykształcenie pedagogiczne kandydata.
5. Kształtowanie umiejętności praktycznych kandydatów odbywało się w specjalnie w tym celu zorganizowanych przy każdym seminarium (szkole normalnej) szkołach wzorowych.

Чеслав Майорек

ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАРОДНЫХ ШКОЛ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И СОЕДИНЁННЫХ ШТАТАХ СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ ДО 70-Х ГОДОВ XIX ВЕКА

Формы педагогической подготовки на западе Европы и в США с древних времён до второй половины XIX в. можно систематизировать следующим образом:

1. подготовка, которую следует понимать как передачу кандидатам поверхностных методических знаний, являющихся суммой наставлений, необходимых при исполнении должности учителя народной школы. Подготовка проходила в основном путём курсов „методы", организованных при начальных школах высшей степени, путём мониториальной системы (Bella Lancastra) и её разновидностей нпр. распространённое в Англии в первой половине XIX в. учреждение учеников учителей (pupils teachers);

2. обучение которое обозначает систематически проводимую по определённому плану работу над интеллектуальным и эмоциональным развитием кандидата и также над снабжением его некоторыми профессиональными способностями необходимыми каждому учителю. Это обучение проходило в специальных заведениях, которых единственной задачей была подготовка учителей начальных школ. Они назывались: „Lehrerseminar" или „Lehrerbildungsanstalt" в немецких странах, в Швейцарии (немецкие кантоны) и в Австрии „ecole normale" во Франции и романских кантонах Швейцарии, „normal schol" или „teacher college" в англосаксонских странах.

Хотя эти две формы профессиональной подготовки учителей начальных школ существовали в разных государствах долгое время однако заведение учительских семинарий, которых организационный профиль сформировался в Пруссии на переломе XVIII и XIX в. систематически приобретало значение до такой степени, что в третьей четверти XIX в. преобладало, а иногда являлось единственной формой обучения учителей. Это произошло благодаря распространению теории начального обучения, разработанной Й. Г. Песталоцци, и в результате большой роли какую сыграл теоретик и практик подготовки учителей народных школ А. Дистервег.

Czesław Majorek

LES FORMES DE L'INSTRUCTION DES PÉDAGOGUES EN EUROPE OCCIDENTALE ET AUX ÉTATS UNIS DEPUIS SA NAISSANCE JUSQU'À LA SECONDE MOITIÉE DU XIX-ÈME SIÈCLE PEUVENT ÊTRE SYSTEMATISÉS DE LA FAÇON SUIVANTE

1. Préparation, qui doit être comprise comme la transmission aux candidats des connaissances méthodiques superficielles comme une somme des instructions indispensables pour l'exercice des fonctions de l'instituteur dans une école populaire. La préparation s'effectuait en principe par des cours de „méthode", organisés auprès des écoles d'un grade supérieur, par intermédiaire du système des moniteurs (système BellLancaster) et de ses dérivés, comme p. ex. par l'institution des élèves — maîtres (pupils — teachers), repandue en Angleterre dans la première moitié du XIX-ème siècle.

2. Formation, qui signifie un travail systématique, même d'après un plan défini afin de développer l'intellect, la volonté, les émotions du candidat, ainsi que de le doter des certaines facultés professionnelles indispensables pour chaque instituteur. Elle s'effectuait dans des établissements spéciaux, ayant pour but unique la préparation des instituteurs des écoles élémentaires. Elles s'appellaient „Lehrerseminar" ou „Lehrerbildungsanstalt" dans des pays germaniques, en Suisse (dans las cantons allemands) et en Autriche, „école normale" en France et dans les cantons romans de la Suisse, „normal school" dans les pays anglosaxons.

Malgré que ces deux formes principales de la préparation professionnelle des instituteurs des écoles populaires coexistaient pendant longtemps dans des divers pays, l'institution des séminaires pour les instituteurs, dont le système d'organisation fut établi en Prusse, au tournant du XVII-ème siècle, gagnait systémathiquement en valeur et importance jusqu'au point de devenir dans le troisième quart du XIX-ème siècle la forme principale, parfois unique, de la formation des instituteurs. Cela était du à la propagation de la théorie de l'enseignement élémentaire, élaborée par J. H. Pestalozzi et au rôle marquant que joua A. Diesterweg, théoricien et practicien de la formation des nstituteurs des écoles populaires.