

# Miąso, Józef

---

## Uniwersytecka tradycja kształcenia nauczycieli

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 28, 49-64

---

1985

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



JÓZEF MIĄSO

## UNIWERSYTECKA TRADYCJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI \*

Gdy Kazimierz Wielki fundował Uniwersytet Krakowski, który miał wydawać „mężę dojrzałością rady znakomite, ozdobą cnót świetne i w różnych umiejętnościach biegłe”, wyrażał nadzieję, iż jego wszechnica przysporzy krajowi nie tylko prawników i lekarzy, lecz dostarczy również nauczycieli. Odnowiciel uniwersytetu Władysław Jagiełło wyznaczył mu dwa zadania: służbę państwu i podnoszenie kultury umysłowej społeczeństwa<sup>1</sup>. Od tej pory uniwersytet zaczynał odgrywać coraz ważniejszą rolę nie tylko jako centrum różnorodnych nauk — zwłaszcza filozofii, prawa, matematyki i astronomii — lecz i krzewienia oświaty. W ciągu XV w. studiowało w nim ogółem 18 tysięcy słuchaczy, z których tylko niewielka część pozostawała w uczelni, by poświęcić się nauce. Większość natomiast powracała do miast i miasteczek, oddając się pracy nauczycielskiej lub administracyjnej. Wychowankowie uniwersytetu podejmowali się pracy nauczycielskiej w coraz liczniejszych szkołach parafialnych. W końcu XV w. istniało już w Polsce ok. 3 tysięcy szkół parafialnych, w których uczyły się również dzieci mieszczan i chłopów. Sztuka czytania i pisania w tym okresie przestawała już być monopolem duchowieństwa. Postęp oświaty był więc przede wszystkim zasługą uniwersytetu. Przez dwa stulecia zapełniał on swoimi bakałarzami i magistrami wszystkie ważniejsze szkoły na terenie całego państwa<sup>2</sup>.

Uniwersytet kształcił przyszłych nauczycieli przede wszystkim na wydziale sztuk wyzwolonych, wyposażając ich w wiadomości wchodzące w zakres średniowiecznego trivium i quadrivium. Wychowankowie tego wydziału, nawet ci, którzy nie ukończyli pełnego kursu nauk, podejmowali pracę nie tylko w administracji kościelnej, państwowej czy

\* Artykuł niniejszy stanowi nieco poszerzoną wersję referatu wygłoszonego na sesji naukowej z okazji XXX-lecia Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego w dniu 1 grudnia 1983 r.

<sup>1</sup> P. Czartoryski, *Średniowiecze*, [...] *Historia nauki polskiej*. Pod red. B. Suchodolskiego, t. I, Wrocław 1970, s. 49.

<sup>2</sup> A. Karbowski, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, t. III, Lwów 1923, s. 248—254; H. Barycz, *Uniwersytet Jagielloński w epoce humanizmu*, Kraków 1935, s. 736.

miejskiej, lecz i w szkołach. W większych miastach zarówno szkoły katedralne, jak i parafialne zatrudniały z reguły osoby legitymujące się uniwersyteckim tytułem mistrza lub co najmniej bakałarza. Za pośrednictwem licznej rzeszy przeważnie bezimiennych nauczycieli, którzy nie pozostawili po sobie dzieł naukowych ani traktatów filozoficznych, uniwersytet spełniał bardzo ważną funkcję cywilizacyjną upowszechniania oświaty nawet w odległych zakątkach kraju. Przyczynili się oni również do rozwoju ojczystego języka oraz do rozbudzania narodowej świadomości, również świadomości historycznej, która stanowiła ważny składnik patriotyzmu<sup>3</sup>. Skromna jest nasza wiedza o przygotowaniu wychowanków krakowskiej wszechnicy do pracy w szkołach. Wydaje się, że w swojej praktyce nauczycielskiej stosowali metody, z jakimi zetknęli się podczas studiów, w szczególności wykłady i ćwiczenia mające na celu utrwalenie wiadomości. Podstawą uniwersyteckiego kształcenia był bowiem wykład, ćwiczenie i dysputa (lectio, exercitium, disputatio). Wiedzę o człowieku i jego wychowaniu czerpali przede wszystkim z wykładów filozofii Arystotelesa, zwłaszcza jego *Etyki*, *Polityki* i *Ekonomiki* oraz komentarzy do tych dzieł, wygłaszanych przez krakowskich profesorów<sup>4</sup>. Innym źródłem wskazań pedagogicznych były mowy rektorskie, które zawierały nie tylko pouczenia moralne, lecz i określały rolę ludzi uczonych w społeczeństwie, ich posłannictwo oraz przysługujące im prawa z tytułu pełnienia szeroko rozumianych funkcji nauczycielskich. Komentarze do pism Arystotelesa zawierają wiele sformułowań, które możemy uznać za pierwociny polskiej refleksji pedagogicznej. Na szczególną uwagę zasługuje komentarz do *Ekonomiki* Arystotelesa, autorstwa Pawła z Worczyna, z roku 1416, który może być uznany za pierwszy polski traktat pedagogiczny, wyprzedzający o wiele dziesięcioleci szerzej znany utwór pt. *O wychowaniu królewicza* (*De institutione regii pueri*, 1502 r.) Zawiera on liczne uwagi o wychowaniu, zwłaszcza o edukacyjnej funkcji domu i rodziny<sup>5</sup>.

Z biegiem czasu krakowscy mistrzowie pod wpływem nowych doświadczeń oraz zmieniającej się społecznej pozycji uniwersytetu i uczonych coraz częściej zwracają uwagę na rolę szkoły i wykształcenia jako czynników decydujących o pomyślności państwa i narodu. Przedmiotem ich rozważań stają się nie tylko czysto wychowawcze sprawy, lecz i zadania uniwersytetu oraz nauczycieli. Oznaczały one próbę obrony nauki

<sup>3</sup> Rektor Jakub Parkosz z Żurawicy był autorem traktatu o ortografii polskiej, a Jan z Dąbrówki — *Komentarza do „Kroniki” Mistrza Wincentego*, który służył jako podręcznik szkolny. L. Hajdukiewicz, M. Karaś, *The Jagiellonian University*, Cracow 1975, s. 18.

<sup>4</sup> A. Karbowskiak, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, t. II, Petersburg 1904, s. 317—322.

<sup>5</sup> A. Słomczyńska, *Krakowskie komentarze z XV wieku do „Ekonomiki” Arystotelesa*, Wrocław 1978, s. 106—107.

i oświaty przed jej zmonopolizowaniem przez szlachtę i odcięciem dostępu do szkół dla młodzieży plebejskiej. Nowe przywileje uzyskane przez szlachtę w końcu XV i w początkach XVI w. dotkliwie ograniczyły prawa chłopów i mieszczan do nauki i oświaty, zdeprecjonowały wartość wykształcenia, gwarantując wyłączność dostępu do stanowisk kościelnych i państwowych przedstawicielom warstwy szlacheckiej. Żarliwa obrona pozycji profesorów i nauczycieli podejmowana w XVI w. przez wielu myślicieli nie mogła jednak przywrócić pierwszeństwa dostępu do wszelkich karier ludziom legitymującym się nie szlachectwem urodzenia, lecz szlachectwem rozumu i cnoty. „Był czas, że i u nas — pisał z goryczą w 1551 r. Szymon Marycki — w wielkim poszanowaniu było zajmowanie się publicznym kształceniem młodzieży, że uchodziło za rzecz zaszczytną dokonać żywota ucząc siebie i innych, obecnie — według mniemania ludzi nieuczciwych — nie ma haniebniejszego zawodu nad ten zacny zawód nauczycielski. Koniuchów i masztalerzy odznacza się zaszczytnymi nagrodami, ponieważ dostarczają swym panom wspańiałych i ujeżdżonych koni. Tych, którzy na korzyść Rzeczypospolitej oświecają umysły młodzieży przez wpajanie najświętszych przepisów i najzacniejszego wychowania, spotykają obelżywe wyzwiska”<sup>6</sup>. Wtórował mu w tymże roku Andrzej Frycz Modrzewski, gdy dowodził, iż warunkiem naprawy Rzeczypospolitej jest podniesienie rangi zawodu nauczycielskiego i otoczenie go szczególną opieką państwa<sup>7</sup>.

Pod koniec XVI w. rola uniwersytetu w dziedzinie kształcenia nauczycieli wyraźnie zmalała. Rozwijające się szkolnictwo jezuickie, a później pijarskie, zatrudniało przede wszystkim nauczycieli przygotowujących do przyszłych funkcji w specjalnym systemie kształcenia zakonnego. Nauczyciele szkół różnowierczych byli przeważnie wychowankami zachodnioeuropejskich protestanckich uniwersytetów. Rozwój szkolnictwa zakonnego oraz różnowierczego zawęził pole oddziaływania uniwersytetu przede wszystkim do szkół zwanych koloniami akademickimi. Szkoły te zakładane od 1588 r. przetrwały aż do czasu powołania do życia Komisji Edukacji Narodowej. Wraz z uniwersytetem stanowiły one swego rodzaju „rzeczpospolitą szkolną”, służącą przede wszystkim państwu i obywatelskiemu wychowaniu młodzieży. Kolonie akademickie, nadzorowane przez uniwersytet, realizowały zalecany przez tę uczelnię program nauczania i wychowania. Funkcje nauczycielskie pełnili wychowankowie uniwersytetu, z których wielu po kilku latach pracy szkolnej powracało do macierzystej szkoły i poświęcało się pracy naukowej. W ten sposób tworzyły się załążki jednolitego stanu nauczy-

<sup>6</sup> S. Marycjusz z Pilzna, *O szkołach czyli akademiach*. Wstęp i objaśnienia H. Barycz, Wrocław 1955, s. 89.

<sup>7</sup> A. F. Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, [...] *Wybór pism pedagogicznych Polski doby Odrodzenia*. Oprac. J. Skoczek, Wrocław 1956, s. 200.



cielskiego, któremu później Komisja Edukacyjna nadała prawne podstawy<sup>8</sup>. Mając na uwadze potrzeby szkół, uniwersytet wykazywał troskę o poszerzenie wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli przez zalecanie lektury tych autorów, którzy omawiali zasady oraz metody nauczania. Mając na uwadze przyszłą pracę słuchaczy wydziału sztuk wyzwoleńcy rektor uniwersytetu Andrzej Schoneus zalecał im lekturę dzieł zawierających wskazówki przydatne w nauczaniu gramatyki i retoryki. W czasie studiów kandydat na nauczyciela miał się nauczyć samodzielnej oceny wartości dydaktycznej i wychowawczej wiedzy<sup>9</sup>. Już od początku XVII w. Akademia Krakowska systematycznie wdrażała absolwentów Wydziału Artium do pracy dydaktycznej. Od tej pory absolwenci aspirujący do kariery uniwersyteckiej musieli przepracować przynajmniej trzy lata we wskazanej im przez uniwersytet kolonii akademickiej. W ten sposób kształtowało się jednolite *corpus scholasticum*, które obejmowało tak nauczycieli prowincjonalnych szkółek, jak i krakowskich profesorów<sup>10</sup>.

Powołanie do życia Komisji Edukacji Narodowej otwierało nową kartę dziejów stanu nauczycielskiego. Zadanie kształcenia nowego typu nauczyciela dla reformowanej szkoły powierzyła ona uniwersytetom, dokonując przedtem gruntownej przebudowy tych uczelni. Otwarcie w 1780 r. w Akademii Krakowskiej Seminarium Kandydatów Stanu Nauczycielskiego oznaczało początek nowego okresu dziejów uniwersyteckiego kształcenia przyszłych wychowawców młodzieży. Projekt *Ustaw KEN* w następujący sposób określał ideowy kierunek tego Seminarium: „W całym prowadzeniu tej edukacji przełożeni przejęci świętością i ważnością powołania tego wpajać będą w młodź sobie poruczoną ducha stanu nauczycielskiego, przekładać im wielkość i pożyteczność usługi, potrzebę gruntownej religii i nieskażonych obyczajów, wielkiego rozsądku, oświeconego rozumu. Do tego stosować się mają nauki duchowne i moralne, rady i napomnienia z nieprzerwaną wprawą złączone”<sup>11</sup>. W 1783 r. podobne Seminarium zostało otwarte w Szkole Głównej Litewskiej w Wilnie. Kandydaci na nauczycieli otrzymywali dość wszechstronne wykształcenie humanistyczne i przyrodnicze, a ponadto przygotowanie do pracy dydaktyczno-wychowawczej. W toku studiów

<sup>8</sup> Por.: L. Hajdukiewicz, *Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego (1588—1773)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1963, nr 2, s. 137—200.

<sup>9</sup> H. Barycz. *Op. cit.*, s. 49; I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980, s. 15.

<sup>10</sup> L. Hajdukiewicz, *Op. cit.*, s. 161—162.; Por. też: W. Grzelecki, *Program wychowawczy szkół — kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego (1588—1773)*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. XXVII, Wrocław 1984, s. 3—36.

<sup>11</sup> M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1957, s. 269.

zaznajamiano ich grzuntownie z przepisami Komisji Edukacyjnej, z nowymi podręcznikami oraz metodami nauczania. Wdrażano ich też do praktyki nauczycielskiej, przez powierzanie im prowadzenia zastępczych lekcji w szkołach, oraz funkcji korepetytorskich<sup>12</sup>. Na profesorów, których pieczy powierzała Komisja przyszłych nauczycieli, nakładano nie tylko obowiązki dydaktyczne, lecz i wychowawcze. Własnym przykładem mieli oni kształtować moralne postawy kandydatów do stanu nauczycielskiego. „Jacy wy w prywatnym i publicznym życiu jesteście i być chcecie — tacy będą wychodzący nauczyciele na kraj cały, tacy będą uczniowie od nich wychowani, tacy będą obywatele ze szkół wychodzący [...] taka będzie ojczyzna” — przekonywał Hugo Kołłątaj<sup>13</sup>.

Uniwersytety, którym Komisja powierzyła bezpośredni nadzór nad szkołami średnimi, przysposobiły do pracy pedagogicznej wielu nowych świeckich nauczycieli. Powiększyli oni szeregi „oświeconych”, którzy wnieśli swój wkład w rozwój polskiej nauki, oświaty i kultury<sup>14</sup>. Wraz z profesorami uniwersyteckimi tworzyli jednolity stan nauczycielski, co otwierało im drogę również do karier naukowych<sup>15</sup>. Wprawdzie studia w Szkole Głównej nie wyposażały ich w głębszą wiedzę pedagogiczną, ale dawały znajomość przepisów, zasad wychowawczych oraz ideologii i celów formułowanych przez Komisję Edukacyjną. Uzupełnieniem przygotowania do zawodu miało być zalecane przez Komisję ustawiczne kształcenie i dokształcanie się nauczycieli. „Ktokolwiek się podejmuje tej usługi Ojczyźnie swojej, roztrząsać ma dobrze obowiązek, który bierze na siebie, siły, które przynosi. Uczyc się sam powinien, czytać książki moralne czystej nauki, czytać dzieła dobrych logików, dających poznawać postępowanie i związek myśli człowieka, czytać książki o sposobie uczenia. Mianowicie obowiązani są nauczyciele książki elementarne, pierwszej nim je wykladać uczniom poczną, z jak największą pilnością przeczytać, ich układ i całą osnowę z gruntu zrozumieć, naukę w nich zawartą i sposób prowadzenia onej tam przepisany zupełnie przejąć, rachować się z sobą samym po szkole, rozmyślać o postępach swoich, myśleć i rozważać jeszcze więcej niż czytać” — czytamy w *Ustawach KEN*<sup>16</sup>. Cytowane wskazania obligowały nauczyciela nie tylko do systematycznego samokształcenia w zakresie wiedzy rzeczowej, lecz i do stałego analizowania wszelkich swoich działań wychowawczych. Wy-

<sup>12</sup> Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 235—237.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 235. Por. też: K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1956.

<sup>14</sup> Por.: I. Szybiak, *op. cit.*

<sup>15</sup> Jednym ze słuchaczy tego Seminarium był Jędrzej Śniadecki.

<sup>16</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, [...] *Komisja Edukacji Narodowej*. Zebrał i opracował Ś. Tync, Wrocław 1954, s. 657.

przedziły one o ponad sto lat podobne poglądy sformułowane przez Jana Władysława Dawida<sup>17</sup>.

Wraz z upadkiem Komisji Edukacji Narodowej załamał się i system kształcenia nauczycieli. Po kilku latach zostało jednak wznowione seminarium w Uniwersytecie Wileńskim, który na mocy ustawy z 1803 r. uzyskał prawo kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Jego kierownictwo objął Stanisław Bonifacy Jundził. Za rektoratu Jana Śniadeckiego osiągnęło ono wysoki poziom naukowy. Projekty wprowadzenia specjalnych wykładów z zakresu metodyki nauczania nie zyskały aprobaty rektora, a przygotowanie pedagogiczne kandydatów ograniczało się do cotygodniowych konferencji z prefektem. J. Śniadecki, nieufny wobec nauki niemieckiej, w tym również pedagogiki, nie doceniał roli i znaczenia dydaktyki. „Kto dobrze naukę swą pojął i strawił — dowodził on — kto ją często refleksją roztrząsa i rozbiera, ten bez żadnego pedagogiki przewodnika potrafi sobie najlepszą zrobić sztukę uczenia. Reguły ogólne do wszystkiego stosować się mogące więcej mogą obłąkać młodego jak oświecić”<sup>18</sup>.

Zgoła odmiennie zapatrywali się na przydatność pedagogiki w pracy szkolnej i w kształceniu kandydatów na nauczycieli działacze edukacyjni Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego, skupieni we władzach oświatowych oraz w Towarzystwie Warszawskim Przyjaciół Nauk. Zmierzali oni nie tylko do rozbudowy szkolnictwa i upowszechnienia oświaty, lecz i do rozwinięcia nauk o wychowaniu. Towarzystwo Warszawskie Przyjaciół Nauk swoimi staraniami o rozkrzewienie różnych nauk i ich zastosowanie do rozwiązywania praktycznych potrzeb obejmowało również pedagogikę w pełnym przekonaniu, że zwiększa ona efektywność działań edukacyjnych. Na sesjach Towarzystwa prezentowane były liczne prace poświęcone ważnym problemom oświaty i wychowania. Oto kilka przykładów: ks. Jakub Falkowski, założyciel Instytutu Głuchoniemych, przedstawił rozprawę o nauczaniu głuchych, Adam Ignacy Zabellewicz — o pedagogice starożytnych, Jan Kanty Krzyżanowski — o metodach wychowania i nauczania stosowanych przez Pestalozziego i Fellenberga, Antoni Dąbrowski — o metodach nauczania matematyki, a Edward Czarnecki — o kształceniu nauczycieli<sup>19</sup>. Ten zasłużony pijar w swojej pracy *Rozprawa o przymiotach i usposobieniu się do stanu nauczyciel-*

<sup>17</sup> Por: *Jak się uczyć pedagogiki. Wskazówki dla samouków*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1890, nr 1.

<sup>18</sup> K. Bartnicka, *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wrocław 1980, s. 218.

<sup>19</sup> Por: J. Michalski, *Z dziejów Towarzystwa Przyjaciół Nauk*, Warszawa 1953; B. Suchodolski, *Rola Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk w rozwoju kultury umysłowej w Polsce*, Warszawa 1951; H. Michałowicz i C. Gutry, *Bibliografia zawartości „Roczników Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk” (1802—1840)*, Wrocław 1967.

skiego, przedstawionej na publicznym posiedzeniu Towarzystwa w 1808 r., uzasadniał pogląd, iż każdy nauczyciel powinien mieć wyższe wykształcenie, na które składać się miały określone studia kierunkowe oraz przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne, zarówno teoretyczne jak i praktyczne<sup>20</sup>. Stała troska o rozwój wiedzy pedagogicznej znajduje odzwierciedlenie w sprawozdaniach prezesa Towarzystwa Stanisława Staszica. W 1809 r. informował on na przykład, iż Towarzystwo starało się „obmyśleć najlepsze sposoby pedagogii, od której dobroci tak wiele zawisł postęp młodzieży, ujęcie tej odstręczającej dla uczących się trudności i oszczędność najdroższego w tak krótkim życiu ludzkiego czasu”<sup>21</sup>. W 1821 r. wyrażając satysfakcję z powodu powstawania nowych szkół, a wśród nich Uniwersytetu Warszawskiego, stwierdzał, iż „przy podobnym wnoszeniu się i powstawaniu szkół i instytutów naukowych wiele by się do ich doskonalenia przyczyniło rozszerzenie nauk pedagogicznych”<sup>22</sup>.

Otwarcie Uniwersytetu Warszawskiego stwarzało nowe perspektywy kształcenia nauczycieli dla szkół średnich. Od początku swego istnienia uczelnia ta sponoibiła również przyszłych kandydatów na wychowawców, ale dopiero w 1826 r. powołano do życia Instytut Pedagogiczny. Jego słuchacze otrzymywali kwalifikacje pedagogiczne m. in. poprzez systematyczne spotkania z członkami Towarzystwa Elementarnego oraz prowadzenie zajęć lekcyjnych w szkole ćwiczeń (w Szkole Wojewódzkiej Praktyczno-Pedagogicznej na Lesznie)<sup>23</sup>.

Gdy po powstaniu listopadowym uniwersytety w Warszawie i Wilnie uległy likwidacji, zmniejszył się dopływ sił nauczycielskich do szkół średnich. Krótkotrwały okres istnienia Szkoły Głównej w Warszawie (1862—1869) zaowocował nowym, choć nielicznym pokoleniem nauczycieli i działaczy kulturalno-oświatowych, którzy wycisnęli swoje piętno na życiu umysłowym Królestwa Polskiego w drugiej połowie XIX w. Znacznie lepsza sytuacja istniała w Galicji. Spolszczenie oraz rozbudowa uniwersytetów galicyjskich rozszerzyły zasięg ich oddziaływania na szkolnictwo średnie. Wzrost liczby gimnazjów oraz seminariów nauczycielskich zwiększał zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry pedagogów. Przepisy z 1884 r. wymagały od kandydatów na nauczycieli gimnazjów wykształcenia filozoficzno-pedagogicznego oraz rocznej praktyki

<sup>20</sup> S. Wołoszyn, *Rozprawa Edwarda Czarneckiego o nauczycielu przedstawiona w 1808 roku Towarzystwu Warszawskiemu Przyjaciół Nauk*, [w:] *Nauczyciel. Tradycje, współczesność, przyszłość. Studia i szkice*. Pod red. S. Wołoszyna, Wrocław 1978, s. 73.

<sup>21</sup> S. Staszic, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*. Oprac. T. Nowacki, Wrocław 1956, s. 202.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 204.

<sup>23</sup> Por.: J. Radomiński, *Rys ogólnego planu edukacji publicznej w Królestwie Polskim*, Warszawa 1830.

w szkole, ale wobec braków kadrowych nie były one z reguły respektowane. Tak w gimnazjach jak i seminariach zatrudniano nagminnie osoby nie posiadające odpowiednich kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych. Dyplom uniwersytecki dawał tylko możliwość uzyskania pracy w szkolnictwie, ale warunkiem stałego zatrudnienia było złożenie odpowiedniego egzaminu kwalifikacyjnego, poprzedzonego zwykle kilkuletnią, nisko opłacaną pracą w charakterze tzw. suplenta. Powstanie w 1884 r. Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, skupiającego ludzi nauki i nauczających w gimnazjach, seminariach oraz szkołach realnych, stworzyło szansę zacieśnienia więzi pomiędzy szkołą wyższą i szkołą średnią. Towarzystwo to przyczyniło się do zreformowania szkoły średniej, unowocześnienia jej programów nauczania, pogłębienia wychowania narodowego i wzmocnienia wychowawczej funkcji szkoły, a także do inspirowania badań naukowych podejmowanych przez nauczycieli szkół średnich. Miało też znaczny udział w upowszechnianiu wychowania fizycznego dzięki inicjatywom Henryka Jordana i Eugeniusza Piaseckiego. Podejmowało też starania o zreformowanie uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli. Domagało się wprowadzenia wykładów z pedagogiki do programu studiów na wydziałach filozoficznych oraz zorganizowania praktyk w szkołach średnich, by awsolwent uniwersytetu mógł wylegitymować się pełnymi kwalifikacjami nauczycielskimi. Działalność Towarzystwa, w którego szeregach znalazło się wielu profesorów szkół wyższych, przyczyniła się do pogłębienia zainteresowań ludzi nauki problemami szkoły i nauczyciela oraz nauk pedagogicznych<sup>24</sup>. W obrębie wydziałów filozoficznych zaczęły pojawiać się badania z zakresu pedagogiki i psychologii. W Uniwersytecie Lwowskim ich największym promotorem był wieloletni prezes TNSW Kazimierz Twardowski, a w Uniwersytecie Jagiellońskim — Władysław Heinrich<sup>25</sup>.

Zgoła odmienna sytuacja panowała w Królestwie Polskim. Zrusyfikowany Uniwersytet Warszawski dawał wprawdzie swoim absolwentom dyplomy upoważniające do podjęcia pracy nauczycielskiej, ale dla Polaków droga do średnich szkół rządowych była przeważnie zamknięta. Absolwenci uniwersytetów zagranicznych, w tym również galicyjskich, ubiegający się o pracę w polskich szkołach prywatnych musieli składać odpowiednie egzaminy w Komitecie Egzaminacyjnym działającym przy Warszawskim Okręgu Naukowym. Wynik egzaminu miał bardzo luźny

<sup>24</sup> Por.: J. Chodakowska, *Udział Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w walce o polską szkołę średnią w Galicji w latach 1884—1914*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. XXVI, Wrocław 1983, s. 141—172.

<sup>25</sup> K. Twardowski był np. autorem podręcznika *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901. Por.: C. Majorek, *System kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871—1914)*, Wrocław 1971.



związek z kwalifikacjami. Zależał on przede wszystkim od prawomyślności politycznej kandydata oraz znajomości języka rosyjskiego<sup>26</sup>.

Rewolucja 1905—1907 r. i związane z nią organicznie strajk szkolny w Królestwie odbiły się głośnym echem na ziemiach polskich wszystkich trzech zaborów. Spowodowały ożywienie się ruchu pedagogicznego, którego jednym z przejawów było powstanie zawodowego ruchu nauczycielskiego. W Królestwie powstał wówczas Polski Związek Nauczycielski oraz Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego, a w Galicji — Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego. Związki te podjęły walkę nie tylko o unarodowienie i zdemokratyzowanie szkoły oraz o obronę interesów nauczycielskich. Wiele uwagi poświęcały również rozwijaniu pedagogiki polskiej oraz kształceniu nauczycieli<sup>27</sup>. Organizowały doksztalcenie, formułując zarazem postulaty kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym. Kierowały też postulaty pod adresem szkół wyższych, domagając się od nich zwiększenia wysiłków w dziedzinie kształcenia nauczycieli oraz rozwijania badań pedagogicznych. „Na wszechnicach i uczelniach — pisał w 1912 r. Henryk Rowid — stworzyć należy takie warunki, ażeby pedagogika polska mogła się należycie rozwijać, bo tylko wówczas społeczeństwo zyska nauczycieli i budowniczych szkoły narodowej, która wychowa obywateli zdolnych współzawodniczyć z narodami Zachodu na polu ekonomicznym i kulturalnym”<sup>28</sup>.

Kształcenie nauczycieli oraz rozwijanie nauk pedagogicznych to dwa zadania, które jednoczyły działaczy związkowych i teoretyków wychowania ze wszystkich trzech zaborów. Owocem tych wspólnych wysiłków był przedstawiony w 1913 r. przez J. W. Dawida projekt powołania do życia Polskiego Instytutu Pedagogicznego, czyli ośrodka kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, a zarazem ogniska badań naukowych. Program studiów przewidywał trzy grupy przedmiotów. Pierwsza obejmowała przedmioty dotyczące dziecka i jego rozwoju (m. in. anatomia, fizjologia, psychologia ogólna i psychologia dziecka), druga — metody oraz techniki nauczania i wychowania, a także ich historię (np. logika i teoria poznania, socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania, dydaktyka ogólna i metodyka poszczególnych przedmiotów, wychowanie fizyczne, moralne i estetyczne, higiena dziecka i szkolna, organizacja szkolnictwa w różnych krajach, historia szkół i systemów pedagogicznych). W trzeciej grupie znalazły się przedmioty, które miały służyć

<sup>26</sup> Por: J. Niklewska, *Nauczycielstwo prywatnych szkół średnich w Warszawie z wykładowym językiem polskim w latach 1905—1915*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1982, nr 3—4, s. 234—272.

<sup>27</sup> Por: R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przelomie XIX i XX w.*, Warszawa 1963; E. Podgórska, *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905—1918*, Warszawa 1973.

<sup>28</sup> H. Rowid, *O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego*, „Nowe Tory”, 1912, nr 6.



rozwijaniu i kształtowaniu osobowości nauczyciela (m. in. nauka o społeczeństwie, porozbiorowa historia Polski, historia filozofii, psychologia i filozofia religii, systemy etyki)<sup>29</sup>. Działalność projektowanego Instytutu na polu kształcenia oraz rozwijania badań miała się przyczynić do zreformowania, a przede wszystkim do unarodowienia szkolnictwa. „Jeśli więc nie chcemy dobrowolnie wykreślić się z liczby narodów kulturalnych — mówił Dawid — musimy wspólnie z nimi kroczyć, stwarzając i u nas instytucję tak niezbędnie potrzebną jak Polski Instytut Pedagogiczny” i dodawał zarazem wyrazy nadziei, że „instytucja o tak wybitnie ogólnonarodowym charakterze powinna znaleźć w całym narodzie poparcie”<sup>30</sup>. Realizacja projektu zdawała się przybierać realne kształty. W 1913 r. w Krakowie powołano Komitet Wykonawczy, do którego obok Dawida weszli m. in. Ignacy Chrzanowski, Helena Radlińska, Antoni Karbowski i Henryk Rowid. Wybuch pierwszej wojny światowej przekreślił jednak te ambitne plany i nadzieje. Oceniając z dzisiejszej perspektywy ten projekt Wincenty Okoń pisze: „Jaka szkoda, że pierwsza wojna światowa i przedwczesna śmierć Dawida zniweczyły plany stworzenia tak mądrze zaplanowanej uczelni pedagogicznej. Ich realizacja mogła stanowić świetny wzór nowoczesnego kształcenia nauczycieli, w zasadzie niedościgniony ani w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, ani w Polsce Ludowej”<sup>31</sup>.

Gdy po odzyskaniu niepodległości rozpoczęto budowę narodowego systemu edukacyjnego, uniwersytetom przypadła ważna rola w realizacji tego wielkiego zadania. Od tej pory miały one na szerszą niż dotychczas skalę rozwijać nauki pedagogiczne, a zarazem kształcić pod względem rzeczowym przyszłych nauczycieli gimnazjów i seminariów nauczycielskich. Z szeregów nauczycielskich dochodziły coraz donioślejsze głosy domagające się wyższego wykształcenia również dla nauczycieli szkół powszechnych. Głosy te nie mogły być w owym czasie zaakceptowane ani przez władze oświatowe, ani przez uniwersytety wobec pilnych potrzeb kadrowych rozbudowującego się szkolnictwa powszechnego i bardzo ograniczonych możliwości samych uniwersytetów. Również wielu nauczycieli uważało ten postulat za nierealny. Jeszcze przed odzyskaniem niepodległości delegaci stowarzyszeń nauczycielskich ze wszystkich trzech zaborów na swoim zjeździe w Krakowie opowiedzieli się za kształceniem nauczycieli szkół średnich na wydziałach filozoficznych uniwersytetów. Tylko uniwersytety dają — zdaniem delegatów — gwarancję ukształtowania u studiujących kultury naukowej, na którą składa się rozumienie nauki, jej metod i środków oraz wykształcenia pedagogicznego — teoretycznego i praktycznego. Kształcenie teoretyczne w za-

<sup>29</sup> J. W. Dawid, *Polski Instytut Pedagogiczny*, „Ruch Pedagogiczny”, 1913, nr 4.

<sup>30</sup> W. Bułat, T. Sarnecki, *J. Wł. Dawid 1859—1914*, Warszawa 1963, s. 200.

<sup>31</sup> W. Okoń, *Dawid*, Warszawa 1980, s. 92.

kresie pedagogiki powinno się odbywać w ramach wydziału filozofii i w tym celu niezbędne jest ulokowanie wśród dyscyplin uniwersyteckich takich nauk, jak psychologia dziecka, pedagogika eksperymentalna, dydaktyka i historia wychowania. Przyniesienie praktyczne proponowano przenieść poza uniwersytet, na teren szkół ćwiczeń, z wyjątkiem lektoratu wymowy<sup>32</sup>.

Opinia profesorów wydziałów filozoficznych, na które miały spaść nowe obowiązki dydaktyczne i naukowe, była podzielona. Dość liczni opowiadali się za utrzymaniem dotychczasowego charakteru wydziału filozoficznego i ograniczenia jego zadań do przygotowywania kandydatów do bliżej nie określonej pracy naukowej. Proponowali oni jednocześnie powoływanie odrębnych instytutów pedagogicznych, które by zaspokajały potrzeby kadrowe szkolnictwa. Kontrowersje te znalazły jasne odbicie podczas obrad I Zjazdu poświęconego zagadnieniom organizacji i rozwoju nauki polskiej, obradującego w Warszawie w dniach od 7 do 10 kwietnia 1920 r. Jako gorący rzecznik kształcenia nauczycieli w ramach wydziałów filozoficznych zaprezentował się na tym Zjeździe Tadeusz Kotarbiński, który w swoim referacie dowodził, iż takie rozwiązanie przyniesie pożytek tak szkole jak i uniwersytetowi. Obowiązek kształcenia nauczycieli doprowadzi — zdaniem referenta — do ulepszenia procesu dydaktycznego szkół wyższych, gdyż wykładowcy będą zmuszeni do uwzględnienia „nauczycielskiego punktu widzenia”, czyli przekazywania większych całości, a nie wybranych fragmentów bądź przyczynków. Ów „nauczycielski punkt widzenia” to — zdaniem Kotarbińskiego — również forma wykładu zgodna z zasadami dydaktyki, z której student powinien czerpać wzory w przyszłej pracy szkolnej. „Bo nie należy do profesora uniwersytetu na wydziale filozoficznym, jako takiego, kierowanie lekcją wzorową w klasie trzeciej z zakresu jego specjalności, ale należy do tego profesora wykładanie z myślą ustawiczną, że ma przed sobą przyszłych nauczycieli przeważnie” — mówił T. Kotarbiński<sup>33</sup>. Dotychczasowi absolwenci wydziału niechętnie idą do szkół, bo „studia wyższe utrwaliły w nich mniemanie o przedziale między dwoma światami: światem nauki i światem praktyki, a więc i światem nauczania”<sup>34</sup>. W zakończeniu rozważań T. Kotarbińskiego znalazł się znamieny apel: „Niechaj wydział filozoficzny poczuje się wydziałem nauczycielskim. Niechaj powstanie uczone nauczycielstwo i niechaj uczeni poczują się nauczycielami. Niechaj się nie rozrasta przedział między społeczeństwem wytwórców naukowych a społeczeństwem szerzącym

<sup>32</sup> Por.: *O szkołę polską. Protokół zjazdu delegatów stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji, odbytego w Krakowie w dniach 6, 7, 8, 9 stycznia 1918 r.*, Lwów 1918.

<sup>33</sup> T. Kotarbiński, *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi?*, „Nauka Polska”, t. III, Warszawa 1920.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

naucze”<sup>35</sup>. Propozycje Kotarbińskiego poparło wielu uczestników Zjazdu, a wśród nich Leon Petrażycki i Kazimierz Tymieniecki. Nie zabrakło też głosów sprzeciwu.

Potrzeby kadrowe gimnazjów oraz seminariów nauczycielskich zdecydowały jednak o nałożeniu na uniwersytety większej odpowiedzialności za losy oświaty. W roku szkolnym 1920/21 w szkołach średnich ogólnokształcących pracowało ogółem 10740 nauczycieli, ale osoby posiadające pełne kwalifikacje stanowiły zaledwie 35% tej liczby. W roku 1927/28 niepełnokwalifikowani stanowili nadal 48% ogółu nauczycieli szkół średnich. Rozporządzenie ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 1 listopada 1920 r. przyznawało prawo do nauczania tym absolwentom szkół wyższych, którzy podczas studiów zdobyli jednocześnie kwalifikacje pedagogiczne bądź uzyskali je podczas dwuletniej praktyki w szkole. Kwalifikacje te były potwierdzane przez państwowe komisje egzaminacyjne działające w miastach uniwersyteckich. Kadra nauczycielska, stosunkowo liczna na terenie byłej Galicji, zasilała cierpiące na deficyt nauczycieli: Wielkopolskę, Pomorze oraz ziemie dawnego zaboru rosyjskiego<sup>36</sup>.

Od 1918 r. zaczęły powstawać katedry pedagogiki i psychologii w obrębie wydziałów filozoficznych, które usiłowały zaspokajać potrzeby związane z kształceniem nauczycieli. Do pracy tej włączyły się i inne katedry, zwłaszcza socjologii i filozofii. Powoływano też do życia instytuty pedagogiczne w ramach szkół wyższych lub poza ich obrębem, wiążąc je jednak z uczelniami, które delegowały do nich swoich wykładowców. Pierwszy Instytut Pedagogiczny powstał w 1915 r. w warszawskim Towarzystwie Kursów Naukowych. W 1918/19 r. przekształcił się w Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej, stawiający sobie cel „wytworzenie ogniska pracy teoretycznej w zakresie nauk pedagogicznych oraz przygotowanie nauczycieli-wychowawców odpowiadających potrzebom współczesnej szkoły polskiej, mianowicie nauczycieli szkół średnich i seminariów nauczycielskich”<sup>37</sup>. Uniwersytet Warszawski zlecał zadanie kształcenia pedagogicznego utworzonemu w 1918 r. Państwowemu Instytutowi Pedagogicznemu. Likwidacja tego Instytutu przez władze państwowe (1925 r.) skłoniła warszawską uczelnię do utworzenia katedry pedagogiki i powierzenia jej Bogdanowi Nawroczyńskiemu. Od tej pory Uniwersytet Warszawski prowadził jednoroczne studium dla kandydatów na nauczycieli, z którego mogli korzystać zarówno słuchacze wybranych wydziałów, jak i ich absolwenci legitymujący się dyplomami magisterskimi. W 1932/33 kwalifikacje pedagogiczne zdobywało

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> F. W. Araszkiewicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918—1932*, Wrocław 1972, s. 108—109, 189.

<sup>37</sup> Wykładali tam m.in. Jan Danysz, Józef Jerzy Boguski, Samuel Dickstein, Stanisław Kalinowski, Ludwik Krzywicki i Wacław Sierpiński.

dotatkowo 230 studentów i absolwentów, a w dwa lata później — 319. Znacznie większy udział w tej dziedzinie kształcenia miała Wolna Wszechnica Polska, która w 1934 r. kształciła na Wydziale Pedagogicznym 245 osób<sup>38</sup>.

Pierwsza katedra pedagogiki w odrodzonej Polsce powstała na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Poznańskiego w 1919 r., a jej kierownictwo objął Antoni Danysz. Jego następcą został B. Nawroczyński, który po kilku latach powrócił do Warszawy. W Poznaniu utworzono też katedrę psychologii (Stefana Błachowskiego) oraz Studium Wychowania Fizycznego, którym kierował znany ze swej wcześniejszej działalności na terenie Galicji Eugeniusz Piasecki. Te właśnie katedry w powiązaniu z ośrodkiem socjologicznym, kierowanym przez Floriana Znanickiego, tworzyły prężny ośrodek nowej myśli pedagogicznej. Uniwersytet Poznański przywiązywał wielką wagę do kształcenia przyszłych nauczycieli. W roku akademickim na zajęcia z zakresu pedagogiki zapisało się 534 słuchaczy z różnych kierunków studiów<sup>39</sup>. Władze Uniwersytetu Jagiellońskiego zamierzały już w 1918 r. powołać katedrę pedagogiki i powierzyć ją autorowi *Elementarza* Marianowi Falskiemu, ale wobec jego wyjazdu do Warszawy powstała ona dopiero w 1925<sup>40</sup>. W rok później jej kierownictwo objął Zygmunt Mysłakowski<sup>41</sup>. Wszechnica krakowska stała się ważnym ośrodkiem kształcenia i rozwijania badań pedagogicznych dopiero od 1928 r., gdy utworzono w niej dwuletnie Studia Pedagogiczne przy Wydziale Filozoficznym, przeznaczone przede wszystkim dla tych, którzy zamierzali się poświęcić nauczaniu przedmiotów pedagogicznych w seminariach nauczycielskich. Pierwszeństwo przyjęcia na te studia mieli kandydaci legitymujący się wyższym wykształceniem oraz praktyką nauczycielską w szkołach. Program tego studium obejmował m. in. psychologię, logikę z metodologią i teorią poznania, historię filozofii, biologię wychowawczą, pedagogikę i dydaktykę, historię wychowania, organizację szkolnictwa, higienę i wychowanie fizyczne<sup>42</sup>.

Uniwersytecki system kształcenia nauczycieli w II Rzeczypospolitej dawał gruntowne przygotowanie naukowe w obranym kierunku studiów oraz stosunkowo szeroką wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii i ich

<sup>38</sup> Z. Skubała-Tokarska, *Spółeczna rola Wolnej Wszechnicy Polskiej*, Wrocław 1967, s. 92, 212.

<sup>39</sup> Z. Grot (red.), *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919—1969*, Poznań 1972, s. 204, 255—257.

<sup>40</sup> Por: J. Miąso, *Droga Mariana Falskiego do pedagogiki*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1981, nr 4, s. 473—485.

<sup>41</sup> S. Baścik, *Życiorys naukowy prof. dra Zygmunta Mysłakowskiego*, [w:] Z. Mysłakowski, *Pisma wybrane* (wybór T. Nowacki), Warszawa 1971, s. 10—11.

<sup>42</sup> Por: H. Rowid, *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą*, Warszawa 1931.

nauk pomocniczych<sup>43</sup>. Kandydaci do zawodu nauczycielskiego studiujący na wydziałach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych mieli możliwości zdobycia kwalifikacji pedagogicznych, a zarazem poszerzenia ogólnego horyzontu intelektualnego. Ulokowanie pedagogiki najpierw w obrębie wydziałów filozoficznych, a w latach późniejszych — humanistycznych, miało wiele pozytywnych stron. Sprzyjało m. in. rozbudzaniu zainteresowań pedagogicznych wśród słuchaczy różnych kierunków studiów, a ponadto dawało kandydatom do zawodu nauczycielskiego szanse poszerzania zainteresowań zarówno humanistycznych jak i przyrodniczych. Nie było więc rzeczą przypadku, że niejeden słuchacz trwale wiązał później swoją działalność oraz twórczość naukową ze szkołą oraz pedagogiką. System ten przyczyniał się wreszcie do zbliżenia uczonych do nauczycieli w poczuciu wspólnej odpowiedzialności za losy szkoły i kultury narodowej. Przejawem tego zbliżenia było włączenie się dość licznej grupy profesorów do Związku Nauczycielstwa Polskiego i utworzenie w ramach tej organizacji Sekcji Szkolnictwa Wyższego. „Łącząc się we wspólnej pracy dla wywalczenia i zdobywania wspólnych celów, które nam nasuwać będą potrzeby naszej kultury i szkoły, podniesiemy powagę stanu nauczycielskiego i wzmacniać będziemy jego pozycję społeczną”, czytamy w deklaracji tej Sekcji z 1935 r.<sup>44</sup>

W Polsce Ludowej, mimo powołania do życia odrębnych wyższych szkół pedagogicznych, na uniwersytetach spoczywa nadal obowiązek kształcenia wychowawców młodzieży i pracowników kultury. Jednak nieuchronny proces dyferencjacji nauki, jaki dokonał się w bieżącym stuleciu, pociągnął za sobą daleko idące zmiany w wewnętrznej strukturze organizacyjnej uniwersytetów. W miejsce dawniejszych fakultetów filozoficznych oraz humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych powstały nowe wydziały, obejmujące nierzadko jedną tylko dyscyplinę naukową. Konsekwencją tego procesu stało się osłabienie więzi pomiędzy bardzo bliskimi sobie naukami, jak np. filozofia, socjologia, historia, literatura, a nawet pedagogika i psychologia. Uniwersytety kształcą więc nadal nauczycieli, wyposażając ich przede wszystkim w wiedzę rzeczową. Ich rola w dziedzinie przygotowania studentów do zadań dydaktyczno-wychowawczych, a w szczególności w dziedzinie kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli, jest raczej ograniczona. Spoglądając na ten problem z perspektywy historycznej nie można nie zauważyć osłabiania się wzajemnych relacji pomiędzy uniwersytetami a niższymi ogniwami systemu oświatowego i zmniejszania się wśród uczonych poczucia współodpowiedzialności za stan obecny i przyszłość szkoły polskiej. A przecież nasza narodowa tradycja, sięgająca wieków średnich, szczególnie wyraziście akcentowała edukacyjną misję uczonych.

<sup>43</sup> Por. np. *Uniwersytet Poznański. Spis wykładów na rok akademicki 1932/33*, Poznań 1932.

<sup>44</sup> *O stanowisko zawodu nauczycielskiego w Polsce*, ZNP, Warszawa 1935, s. 109.



JÓZEF MIĄSO

## UNIVERSITY TRADITIONS OF TRAINING TEACHERS

## Summary

The development in the school network in the 15th century and progress in the realm of spiritual life in Poland was, above all, due to Cracow University which trained numerous groups of teachers. It was they who contributed to the generalization of the native language and awakening of national consciousness. Since the 17th century, due to the development of Jesuit, Piarist and various-religious schooling the function of the University in training teachers became limited. Monastic schools followed their own system of education and schools of different religions prepared candidates for teachers in West European Protestant universities. The Cracow University trained teachers above all for so-called academic colonies established since 1588, namely schools connected with it as regards organization and ideology. The National Education Commission created in the years 1780—1783 Training Schools for Teachers' Candidates at Cracow and Vilna universities. Students received thorough essential education and were prepared for pedagogical work. They constituted the first professional group of teachers comprising secular individuals. The seminars ceased to exist together with the fall of the National Education Commission (1795). At the beginning of the 19th century the seminar at Vilna University renewed its activities and achieved a high scientific standard. The Pedagogical Institute established at Warsaw University in 1826 educated candidates for secondary school teachers.

In the second half of the 19th century, future secondary school teachers and those of teachers' seminaries were educated chiefly at universities (Cracow and Lvov). They had to acquire pedagogical qualifications following their graduation by self-education and during work at school. They acquired the status of a teacher only after passing required theoretical and practical examinations.

When Poland regained independence in 1918, the universities extended the range of training teachers' candidates. The creation of chairs of pedagogics and psychology provided the possibility of equipping students with pedagogical qualifications. It also speeded up the development of pedagogical investigations and the generalization of results among teachers. The training of teachers first within philosophical departments and since 1926 at humanistic sections yielded positive effects, among others in the form of an extensive education profile and the stimulation of interest in pedagogics among students of various directions of university studies. It also contributed to the tightening of links between teachers and university professors and, in consequence, between secondary and academic schools.

*Translated by Jan Rudzki*

ЮЗЕФ МЁНСО

## УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ТРАДИЦИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

## Содержание

Развитие школьной сети в XV в., а также прогресс в области умственной деятельности в Польше был прежде всего заслугой Краковского университета, который сумел подготовить большое число учителей. Это именно они содействовали распространению родного языка, а также пробуждению национального самосознания. Начиная с XVII в., в связи с развитием



системы иезуитских и пиарских школ, а также иноверческих, роль Университета в подготовке учителей подверглась ограничению. У школ, находящихся в ведении монашеских орденов, была своя собственная система обучения, а иноверческие школы готовили будущих учителей в западноевропейских протестантских университетах. Краковский университет готовил кадры прежде всего для организуемых, начиная с 1588 г., т.н. академических колоний, т.е. школ идейно и организационно с ним связанных. Эдукационная комиссия открыла в 1780—1783 годы Семинарии для кандидатов в учительское сословие, при университетах в Кракове и Вильне. Слушатели получали в них солидное образование в определенной области, а также подготовку к педагогической деятельности. Они стали первой профессиональной группой учителей состоящей из светских лиц. Одновременно с падением Эдукационной комиссии (1795) прекратили свое существование и семинарии. В начале XIX в. возобновила свою деятельность семинария при Виленском университете, которая достигла высокого научного уровня. В 1826 г. при Варшавском университете был организован Педагогический институт, в котором обучались будущие учителя средних школ.

Во второй половине XIX в. будущие учителя гимназий, а также будущие преподаватели учительских семинарий, обучались преимущественно в университетах (в Кракове и Львове). Педагогическую подготовку они проходили после завершения образования, путем самообразования, а также в течение своей работы в школе. И только лишь после сдачи соответствующих теоретических и практических экзаменов они могли приобрести статус учителя. После обретения Польшей независимости (1918) университеты расширили рамки подготовки будущих учителей. Организация кафедр педагогики и психологии дала возможность снабдить слушателей также педагогической подготовкой. Это ускорило также развитие педагогических исследований и распространение их результатов среди учителей. Подготовка учителей, сперва в рамках философских факультетов, а с 1926 г. на гуманитарных факультетах, давала положительные результаты, между пр. в виде широкого профиля обучения, а также пробуждения интереса к педагогике у студентов различных направлений университетского обучения. Содействовало это также установлению более тесных связей между учителями и профессорами университетов, а впоследствии — между высшими школами и средними.

Перевела К. Клэща