

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W CHEŁMIE



PIOTR MAZUR

ZAWÓD NAUCZYCIELA W CIĄGU DZIEJÓW

SKRYPT DLA STUDENTÓW Z HISTORII WYCHOWANIA

ISBN: 978-83-61149-27-9

CHEŁM 2015

Piotr Mazur

*Zawód nauczyciela
w ciągu dziejów*

Skrypt dla studentów z historii wychowania

Chełm 2015

Recenzent:

Prof. nadzw. dr hab. Andrzej Stępnik
Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie

Korekta:

Magdalena Tchórz-Wójtowicz

Skład:

Piotr Mazur

Projekt okładki:

Mariusz Maciuk

Grafiki okładki pochodzą od użytkownika

Freepik z portalu www.flaticon.com

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W CHEŁMIE

UL. POCZTOWA 54, 22-100 CHEŁM

WWW.PWSZ.CHELM.PL

ISBN 978-83-61149-27-9

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	5
Rozdział I.....	9
Mistrz starożytny.....	9
Rozdział II.....	27
Średniowieczny nauczyciel.....	27
Rozdział III	37
Humanistyczny pedagog	37
Rozdział IV	49
Nauczyciel czasów oświecenia.....	49
Rozdział V	67
Nauczyciel XIX wieku	67
Rozdział VI.....	87
Pedagog w czasach współczesnych.....	87
Zakończenie	115
Bibliografia	117

WSTĘP

Pojęcie „nauczyciel” od zawsze łączone było z osobą, która nauczała. Termin ten był zarezerwowany dla nauczyciela instytucjonalnego, którego wyróżnia udział w procesach uspołeczniania młodych pokoleń, przekazywania im dziedzictwa kulturowego w wymiarze globalnym oraz doświadczenie bliskiej zbiorowości społecznej, jej życia materialnego i przejawów kultury. Na przestrzeni wieków zmieniały się nazwy tych, którzy pełnili funkcje edukacyjne: „starszyzna rodowa”, kapłani, magowie, gubernatorzy, po współczesnych nauczycieli zatrudnionych w różnych instytucjach oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych¹.

Zawód nauczycielski należy do najstarszych zawodów na świecie, gdyż nauczanie i wychowanie towarzyszy człowiekowi już od czasów pierwotnych wspólnot. Pierwszy w dziejach świata nauczyciel rozpoczął swoją pracę około 2200 lat p.n.e. Miejsce i rola, jaką ma pełnić nauczyciel w społeczeństwie, była i jest „wypadkową” określonych potrzeb społecznych i interesu społecznego².

Kim jest nauczyciel? Jaką rolę pełni w społeczeństwie? Jakie jest jego najważniejsze zadanie? Każde pokolenie poszukuje odpowiedzi na te fundamentalne pytania dotyczące misji i powołania nauczycielskiego. W niniejszej pracy chciałbym przedstawić zawód nauczyciela na przestrzeni wieków – jaki był jego status społeczny, jakie były wymagania i oczekiwania społeczeństwa, jakie były jego główne obowiązki i zadania.

Rozwój edukacji jest ściśle powiązany z rozwojem gospodarki, kultury i nauki. Ogromny wpływ na poziom nauczania mają również czynniki społeczno-polityczne. Obserwując polską rzeczywistość edukacyjną należy zaznaczyć, że niewątpliwie sporą rolę na obecny stan jakości szkolnictwa ma również upadek autorytetów, brak nowych wzorów, odniesień, niejasne perspektywy na przyszłość.

W prowadzonej debacie nad stanem polskiej edukacji zwraca się uwagę na malejący autorytet nauczycieli w społeczeństwie. W ciągu ostatnich lat wyraźnie uległa zmianie społeczna ocena osoby i roli nauczyciela. Niestety, w głównej mierze to sami nauczyciele przyczyniają się do niskiej oceny ich pracy. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż zespół wypalenia zawodowego dotyczy wyłącznie sytuacji związanych z pracą zawodową (tj. niskiego statusu społecznego i materialnego, nadmiernych wymagań i niejednoznaczności zadań, niewłaściwych relacji interpersonalnych, braku społecznego wsparcia i opieki

¹ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 24-25. Zob. R. Wroczyński, *Z badań nad dziejami zawodu nauczycielskiego w Polsce*, w: *Z badań nad zawodem nauczyciela*, red. S. Krawcewicz, Warszawa 1979, s. 384-399.

² Por. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Warszawa 1948, s. 1; W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, Bydgoszcz 2001, s. 87.

merytorycznej ze strony przełożonych, obciążenia czasowego związanego z pracą)³. Część pedagogów mówi wprost o kryzysie polskiego nauczyciela⁴.

Współczesnego, dobrego nauczyciela powinny cechować:

- większa niż u innych potrzeba pracy z ludźmi i zainteresowanie stosunkami międzyludzkimi, większe niż przeciętne zainteresowanie problemami społecznymi, większe niż u innych poczucie odpowiedzialności i większa samokontrola⁵;
- otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą, kompetencje merytoryczne i metodyczne, poszanowanie godności ludzkiej, obiektywizm w ocenianiu uczniów, dialogowość, dyspozycyjność, demokratyczny styl wychowania, konsekwencja postępowania, tolerancja, poczucie humoru⁶;
- umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej, motywacja i umiejętność kształcenia w procesie samorealizacji oraz doskonalenia swojego warsztatu pracy;
- empatia, czyli zdolność wczuwania się w stany innych ludzi, wrażliwość pedagogiczna, wyrażająca się w prawidłowej ocenie ciągle zmieniającej się sytuacji dydaktyczno-wychowawczej i w każdorazowym dostosowaniu do niej własnego sposobu postępowania, jak też sprawiedliwość⁷;
- spolegliwość, a więc wszystko to, co cenne w człowieku stającym się wzorem dla młodej, kształtującej się osobowości⁸.

W literaturze naukowej wskazuje się, że etos zawodu nauczyciela wymaga od niego miłości swoich wychowanków, wysokiej kultury osobistej i etycznej, odpowiednich kwalifikacji zawodowych oraz talentu pedagogicznego. Nauczyciel winien być człowiekiem o wysokim poziomie moralnym. Człowiek zły nie może być dobrym nauczycielem. Jan Władysław Dawid podkreślał, że: *w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty – mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby na pewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością*⁹.

Autentyczna miłość pedagogiczna winna, więc ogarnąć ogół uczniów, preferując dzieci tak czy inaczej pokrzywdzone. Nauczyciel musi widzieć w wychowanku piękno jego duszy. Wszystkie dzieci, zarówno te dobre, jak i te trudne pod względem wychowawczym, powinny czuć się kochane i akceptowane przez swojego wychowawcę. Pedagog, który tak kocha swoich uczniów, umie im przebaczyć, umie i chce doprowadzić do Chrystusa¹⁰.

Prawdziwy sukces pedagogiczny może osiągnąć jedynie ten wychowawca, dla którego sprawy uczniów będą jego problemami, zabawa – jego zabawą, a ich radości – jego radościami. Wówczas też nie będzie musiał poszukiwać żadnych specjalnych metod

³ Por. J. Daszykowska, *Powinności nauczyciela w czasach trudnych*, w: *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2003, s. 374.

⁴ Zob. m.in. J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000, s. 67-77; A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997.

⁵ Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 109-116.

⁶ Zob. C. Banach, *Cechy osobowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1995 nr 3, s. 39-40.

⁷ Zob. B. Paluch, *Wzór osobowościowy nauczyciela*, „Wychowawca” 1994 nr 4, s. 12.

⁸ Zob. J. Daszykowska, *Powinności nauczyciela...*, dz. cyt., s. 378.

⁹ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, oprac., wstęp i przypisy E. Walewander, Lublin 1997, s. 36.

¹⁰ Por. R. Rybicki, *Wprowadzenie do pedagogiki chrześcijańskiej*, Częstochowa 1997, s. 52.

wychowawczych, które miałyby mu ułatwić współzycie z młodzieżą i zyskać wpływ na nią. Krystyna Piechota-Ważna z wielkim rozrzewaniem wspominała swoją wychowawczynię: *Pani Woszczerewiczowa uczyła i wychowywała nas, jednocześnie kształtując nasze charaktery. Chciała w nas widzieć nie tylko dobre koleżanki, ale i dobre Polki. Wszystkie swe siły i zapał oddawała szkole, kochała młodzież, a szczególnie tak nam przynajmniej się zdawało, naszą klasę, której była wychowawczynią. Umiała dotrzeć do każdej z nas, znała nasze stosunki rodzinne, warunki materialne, w jakich żyjemy. W chwilach ciężkich była nam zawsze pomocą. Jednocześnie potrafiła być najlepszą koleżanką, przyjaciółką i przewodniczką, kiedy organizowała wycieczki klasowe czy spotkania przy ognisku. Zacierał się wówczas dystans, jaki dzieli ucznia od nauczyciela*¹¹.

Niewątpliwie spośród wielu cech, jakie powinien posiadać nauczyciel jedną z najważniejszych jest poczucie humoru. Dobry pedagog powinien znać się na żartach, jak również sam powinien umieć żartować. Jednakże istnieje uzasadniona obawa, że nauczyciel, w celu pozyskania młodzieży, będzie na swoich lekcjach posługiwał się „płytkim” dowcipem. Ale jak dobrze wiemy, nie dowcipniś czy facecjonista będzie dobrym pedagogiem, lecz ten, kto z wyrozumiałą łagodnością traktuje uchybienia swoich podopiecznych¹².

Nauczyciel powinien charakteryzować się spokojnym, radosnym usposobieniem, tzw. humorem pedagogicznym. Postawa ta cechuje osoby prawdziwie mądre, które z wielką życzliwością i wewnętrznym uśmiechem, potrafią patrzeć na wszelkie przejawy życia swoich wychowanków. Pewna uczennica kończąc szkołę, powiedziała: *Najwięcej zawdzięczamy jednej z naszych nauczycielek, która przez cały rok szkolny ani razu nie weszła do klasy w złym humorze*¹³.

Pogodny uśmiech w kontaktach z wychowankami ma ogromne znaczenie. Jest on bowiem wyrazem akceptacji drugiego człowieka i naszej życzliwości względem niego¹⁴. Za wzór uśmiechniętego, pogodnego wychowawcy możemy stawiać Urszulę Ledóchowską. Posiadała ona bezcenny sekret służenia innym przez niezwykłą pogodę ducha. Jej życzliwy uśmiech był świadomym aktem woli dawania szczęścia otoczeniu. Swoim uśmiechem obdarzała bezgranicznym zaufaniem każdego człowieka¹⁵. Słowem, jak też i osobistym przykładem, uczyła tego wyjątkowego apostołstwa uśmiechu. Cieszyła się niezmiernie, gdy zwracano jej uwagę, że jej podopieczni wydają się być takie szczęśliwe, że są zawsze uśmiechnięte¹⁶.

Serdeczny uśmiech, radość wypływają z wnętrza człowieka. Człowiek realizujący bezinteresowną miłość bliźniego, wyróżnia się na tle szarości dnia wyjątkową pogodą ducha. Nic tak nie przemawia do ucznia jak widok pogodnego, uśmiechniętego nauczyciela. Pedagog, którego zadaniem jest przygotowanie wychowanka do życia, powinien wyróżniać się optymistycznym stosunkiem do świata. Stanisław Łukaszewicz w powieści *Nauczyciele* w następujący sposób scharakteryzował dobrego pedagoga: *Młodość nie znosi goryczy – rozważał – smutku czy demonstrowanego nieszczęścia. Sympatie młodzieży zdobywają zawsze ci nauczyciele, którzy wyglądają na zwycięzców życiowych. Żywotny pęd młodego ciała i ducha pcha ku słońcu, każe piąć się ku jasności i młodzi instynktownie godzą się tylko na takie rozwiązanie zagadnienia bytu, które prowadzi do optymizmu. I tak należy rozumieć wyszydzenie przez młodych słabości, miernoty i niedołęstwa. Lgną do tych, którzy swoim*

¹¹ K. Piechota-Ważna, *Saturnina Woszczerowicz*, w: *70 lat Gimnazjum i Liceum im. Unii Lubelskiej w Lublinie 1921-1991. Wspomnienia wychowanków i pracowników szkoły*, red. E. Zawadzka-Konera, Lublin 1994, s. 114.

¹² Por. R. Rybicki, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 107.

¹³ Por. P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie w świetle prasy lokalnej 1918-1939*, Lublin 2004, s. 144.

¹⁴ Por. R. Rybicki, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 106.

¹⁵ Por. M. T. Dettlaff, „*Sursum corda*”, w: *Miłość krzyża się nie lęka... Listy Julii Ledóchowskiej – bł. Urszuli i wspomnienia o niej*, Warszawa 1991, s. 163.

¹⁶ Por. A. Łozińska, *Nie ma zasług bez cierpienia*, w: *Miłość krzyża się nie lęka...*, dz. cyt., s. 169.

*pełnym życiem mogą dać im jak najwięcej ufności i wiary. Ładowski starał się zawsze okazywać chłopcom pogodną, zadowoloną twarz*¹⁷.

Niniejsza praca przeznaczona jest dla studentów historii wychowania. Zamierzeniem autora było przedstawienie ogólnego zarysu dziejów zawodu nauczycielskiego, począwszy od starożytności aż do czasów współczesnych. Mam nadzieję, że niniejsze studium będzie przydatnym materiałem pomocniczym dla studentów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie na kierunku *Pedagogika*.

Pragnę bardzo serdecznie podziękować Profesorowi dr. hab. Andrzejowi Stępnikowi za cenne uwagi i spostrzeżenia, które nadały książce jej ostateczny kształt.

¹⁷ S. Łukasiewicz, *Nauczyciele*, Warszawa 1956, s. 61.

ROZDZIAŁ I

MISTRZ STAROŻYTNY

We wschodnich państwach starożytnych nauczyciel był przeważnie przekazicielem wiedzy. Zadaniem nauczyciela było przygotować ucznia do życia, przekazać mu przede wszystkim wiedzę i umiejętności, które umożliwią mu zrobienie kariery w myśl rady: *Weź księgi do serca po to, żebyś ustrzegł siebie przed jakąkolwiek pracą i żebyś został znakomitym urzędnikiem i miał piękne ciało, aby dłoń twoja mogła być młda*¹⁸.

W **Chinach** nauczyciela traktowano jako urzędnika państwowego. Cesarz powoływał urzędników, których zadaniem było kształcenie kadry do sprawowania w przyszłości ważnych stanowisk państwowych. Najważniejszym kryterium bycia nauczycielem była wiedza¹⁹. Nauczycieli otaczano wielkim szacunkiem. Największym szacunkiem darzono nauczycieli, którzy zdali niezwykle trudny trzystopniowy egzamin naukowy, który sprawdzał wiedzę i umiejętności jej wykorzystania. Pomyślne zdanie egzaminu zapewniało otrzymanie najlepszych posad państwowych. Jak trudny był to egzamin, niech świadczy fakt, że zdawał go jeden kandydat na pięćdziesięciu. Stan posiadanej wiedzy hierarchizował nauczycieli, wpływał na ich prestiż społeczny oraz wynagrodzenie²⁰.

Nauczycielem szkół elementarnych zostawał ten, który z wielką trudnością uzyskiwał najniższy stopień przy egzaminie państwowym („kwitnący talent”) i nie nadawał się do sprawowania wyższych urzędów państwowych. Uczył więc z konieczności, jednocześnie zazdrośnie patrząc na promowanych wyżej od siebie. Był źle opłacany przez uczniów. Biernie wysłuchiwał recytacji *Księgi poezji młodego ucznia* lub wyjątków z Konfucjusza. W swojej pracy stosował bardzo ostre kary fizyczne, np. bicie lub klęczenie na ostrych i rozpalonych kamieniach. Stąd też często nazywano go „bogiem piekła”. Być może do nauczyciela stosowało się powiedzenie Lao-Tsy, że *polityka mędrca polega na tym, żeby napętliać brzuchy ludzi i czynić pustymi ich umysły*²¹.

Konfucjusz (Kung-fu-cy, 551-479 p.n.e.), był wybitnym filozofem, teoretykiem politycznym, twórcą feudalnego systemu edukacji, nazywany „królem nauczycieli”. W starożytności czczony był jako „Najwyższy Mędrzec” i „Wzór dla Dziesięciu Tysięcy Pokoleń”²².

¹⁸ Cyt. za: J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975, s. 9.

¹⁹ Por. S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 554.

²⁰ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2008, s. 35; Z. Nanowski, *Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 36; Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 2.

²¹ Cyt. za: J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 9.

²² Por. Y. Huanyn, *Konfucjusz*, w: *Mysliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 465.

Wierzył, że dobry nauczyciel powinien przede wszystkim z pasją oddawać się swojej pracy. Musi posiadać rozległą i głęboką wiedzę tak, aby uczeń mógł czerpać z niej korzyści. Według niego, aby uzyskać dobre wyniki, należy kochać swych uczniów, dobrze ich poznać, rozumieć ich psychiczne uwarunkowania, zastanawiać się nad odpowiednim doborem środków i metod nauczania. Wyrazem nauczycielskiej cnoty było nieustanne przyczynianie się do rozwoju ucznia poprzez udzielane mu lekcje. Nauczyciel powinien posiadać jasne i klarowne poglądy polityczne, być osobą skromną i dyskretną, uczyć bezinteresownie, dbać o kulturę słowa, pielęgnować własną moralność oraz łączyć czyny ze swymi słowami²³.

W **Indiach** dostęp do wiedzy miała najwyższa kasta – kapłanów (*brahmani*). Swoją pracę opierali na bardzo bliskich, wręcz przyjacielskich stosunkach z uczniami. Podczas kilkuletniego pobytu w szkole, uczniowie przywiązywali się często silniej do nauczyciela niż do ojca²⁴.

W epoce Upaniszadów i Sutry *chłopiec oddany do nauki mieszkał w domu nauczyciela swego przez lat 12, 24, 36, a nawet 48*. Podczas tego pobytu w domu mistrza miał opanować święte księgi *Wedy*. Nauczyciel (*guru*) był mistrzem, niemal wcieleniem bóstwa i autorytetem, któremu nie można było się sprzeciwić: *Przez cały czas nauki uczeń – „brahmazarin” – był zmuszony unikać pokarmów korzennych, wonności i wszelkich przedmiotów zbytku, wiązał swe włosy w węzeł, nosił laskę, pas, odzież lnianą lub konopną albo nawet ze skóry. Unikając wszelkich przyjemności i rozrywek, które by się przyczyniały do wzbudzenia zmysłów, młody uczeń, skromny i pobożny, wychodził rankiem ze swoją laską żebrząc o pokarm, a wszystko co otrzymał w ciągu dnia, przynosił nauczycielowi. Dopiero gdy mistrz się nasycił, uczniowi wolno było głód swój zaspokajać. Chadzał on codziennie do lasu po drzewo na opał i do studni po wodę dla całego domu. Codziennie rankiem przyprowadzał do porządku ołtarz, rozniecał na nim ogień i zasiliał drewnem świętym, wieczorem zaś mył stopy mistrzowi swemu, a wytarłszy je, kładł go do łóżka, zanim sam udał się na spoczynek. Gdy po latach nauki, która zasadzała się na zgłębianiu „Wed”, częstokroć u różnych nauczycieli, uczeń powrócił do domu, przede wszystkim składał dary piękne swym nauczycielom, a następnie żenił się i zakładał ognisko domowe, jako gospodarz, wyzwolony z życia studenckiego²⁵.*

W starożytnym **Egipcie** nauczycielami byli również kapłani, którzy posiadali monopol na wiedzę i edukację. Wiedza była niezwykle ważna ze względu na możliwość awansu społecznego. Nauczyciel był tym, który mógł zapewnić młodemu człowiekowi zdobycie stanowiska urzędniczego lub przynajmniej zawodu pisarza. Celem i zadaniem nauczyciela było wyrobienie w uczniu zawodowej sprawności i oddanie go posłusznym faraonowi i jego administracji²⁶.

Nauczyciele egipscy podejmowali pierwsze próby stosowania metod poglądowych w początkowej nauce rachunków. Najczęstszym środkiem motywowania do nauki była różga oraz kara zamykania w odosobnieniu²⁷. Kara fizyczna była uważana jako skuteczna metoda nauczania: *Młodzieniec ma uszy na plecach; słucha, gdy się go bije. Tyś mnie wychował – biłeś moje plecy, a nauki twoje wchodziły w moje uszy²⁸.*

²³ Por. tamże, s. 470.

²⁴ Por. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 2.

²⁵ Cyt. za: J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 8-9.

²⁶ Por. tamże, s. 9; S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje...*, dz. cyt., s. 554.

²⁷ Por. tamże.

²⁸ Cyt. za: H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969, s. 24.

W wykopaliskach odnaleziono fragmenty uczniowskich ćwiczeń oraz pouczających sentencji, typu: *Bądź pisarzem. To uwolni cię od ciężkiej znoјnej pracy. Nie będziesz musiał używać motyki ani dźwigać oskarda*²⁹.

W szkołach egipskich panowała zatem niezwykle surowa dyscyplina, która opierała się głównie na używaniu różgi. Najcięższą karą było zamykanie uczniów na kilka miesięcy w świątyni. Zachowała się przestroga nauczyciela wobec nieposłusznego ucznia:

*Młody człowieku! O, jakże jesteś zarozumiały!
W ogóle nie słuchasz, gdy do ciebie mówię!
Twoje serce trudniej poruszyć niż wolno stojący obelisk
wysoki na 100 łokci i na 10 gruby,
który trzeba przetransportować.
Potrzeba było wielu robotników,
ale poddał się przecież ludzkim rozkazom!
Ładuje się go na statki,
płynie z nim z Elefantyny,
by znalazł swoje miejsce w Tebach.
Kupuje się tego roku krowę,
a w następnym może ona orać!
Jest posłuszna pasterzowi! Nie potrafi tylko mówić!
Konie spędzane z łąki
zapominają klacze-matki.
Są zaprzęgane, chodzą tam i z powrotem
z różnymi poselstwami Jego Wysokości!
Stają się dokładnie takie same jak klacze, które je zrodziły.
W stajni stoją i robią wszystko ze strachu przed razami!
Ale ty nie słuchałbyś, choćbym cię thukł wszystkimi łaskami!
O, gdybym znał jakiś sposób, którego mógłbym się chwycić!
Wykorzystałbym każdą sposobność, żebyś tylko słuchał.
Stałbyś się wtedy mężczyzną, który potrafi
zapisywać zwoje papirusu
zanim jeszcze pozna kobietę!
Rozumne byłoby twoje serce, sprawne twoje palce
a twój język gładki w czytaniu*³⁰.

W szkołach zorganizowanych przez **Sumerów** nauczycielami byli przede wszystkim pisarze, którzy za swoją pracę otrzymywali regularne pobory. Dyrektor szkoły nosił tytuł jej „ojca”, a jego pomocnicy byli nazywani przez uczniów „starszymi braćmi”³¹.

Anonimowy nauczyciel sumeryjski przedstawił życie codzienne ucznia, który żył ok. 2000 lat p.n.e. Uczeń ów boi się spóźnić do szkoły, gdyż dostanie karę chłosty. Za każde jego złe zachowanie nauczyciel i jego pomocnicy biją go. Zarobki nauczyciela były skromne, stąd też chętnie korzystał z okazji, żeby otrzymać od rodziców jakieś datki³².

²⁹ S. Wołoszyn, *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 85; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Kielce-Myślenice 2012, s. 12; B. J. Kemp, *Starożytny Egipt. Anatomia cywilizacji*, Warszawa 2009, s. 344. Zob. A. Roccati, *Pisarz (skryba)*, w: *Człowiek Egiptu*, red. S. Donadoni, Warszawa 2000, s. 85-115.

³⁰ Cyt. za: H. A. Schlögl, *Starożytny Egipt. Historia i kultura od czasów najdawniejszych do Kleopatry*, Warszawa 2009, s. 113.

³¹ Por. S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje...*, dz. cyt., s. 554; Ł. Kurdybacha, *Wychowanie w Asyrii i Babilonii*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 48.

³² Por. S. N. Kramer, *Historia zaczyna się w Sumerze*, Warszawa 1961, s. 30.

Na pytanie nauczyciela: *Co robiłeś w szkole?* Uczeń odpowiada: *Recytowałem moją tabliczkę, zjadłem śniadanie, przygotowałem nową tabliczkę, zapisałem ją i ukończyłem. Później zadano mi lekcję ustną, a po południu ćwiczenie piśmienne. Po skończeniu lekcji poszedłem do domu, wszedłem do mieszkania, gdzie zastałem mego ojca siedzącego (przy stole). Rozmawiałem z ojcem o moim ćwiczeniu piśmiennym, potem recytowałem tabliczkę, a ojciec mój był zachwycony... Gdy obudziłem się wczesnym rankiem, zwróciłem się do matki i powiedziałem: Daj mi śniadanie, muszę iść do szkoły”. Matka dała mi dwie „buleczki” i ruszyłem w drogę; matka dała mi dwie „buleczki” i poszedłem do szkoły. W szkole dyżurny powiedział do mnie: „Dlaczego się spóźniłeś?” Przerażony z bijącym sercem stawilem się przed nauczycielem i złożyłem mu pełen uszanowania ukłon³³.*

Z dalszego opisu dowiadujemy się, że ten dzień nie był udany dla tego ucznia. Za swoje zachowanie i nie zadowalające postępy w pisaniu, został kilka razy skarcony różgą. Dlatego też podsunął ojcu pomysł, żeby zaprosić nauczyciela do domu i zjednać go sobie jakimiś prezentami. Jest to pierwszy w dziejach ludzkości odnotowany przykład „lizusostwa”. Autor kontynuuje dalej: *Ojciec usłuchał syna, zaproszono nauczyciela, a gdy przybył do domu, posadzono go na honorowym miejscu. Uczeń usługiwał mu przy stole i podejmował go gościnnie, a przy okazji popisywał się przed ojcem całą swoją dotychczasową umiejętnością pisania³⁴.*

Ojciec ugościł nauczyciela winem i pokarmem, ofiarował mu nową szatę, pierścień i podarunek. Nauczyciel, ujęty tą hojnością, skierował do swego ucznia następujące słowa: *Młody człowieku, ponieważ nie wzgardziłeś moimi słowami ani nie puszczałeś ich mimo uszu, życzę ci, żebyś osiągnął szczyty sztuki pisarskiej i miał do niej pełny dostęp. Obyś stał się przewodnikiem swych braci i przywódcą swych przyjaciół, obyś stanął w najwyższym rzędzie wśród uczniów... Wypełniłeś dobrze swe obowiązki szkolne i stałeś się człowiekiem nauki³⁵.*

U **Żydów** nauczanie stanowiło urząd święty³⁶. W szkołach judaistycznych nauczycielami byli rabini - uczeni w piśmie, znawcy prawa, które otrzymał Mojżesz na Górze Synaj³⁷. Nauczycielowi stawiano wysokie wymagania, obok znajomości Biblii i Talumdu wymagano również od niego wysokiego poziomu moralnego oraz dojrzałości umysłowej. Nauczyciel był wychowawcą całego narodu oraz wiernym stróżem tradycji narodowej³⁸. Nauczyciel cieszył się ogromnym szacunkiem: *Nauczyciel (...) doznaje poszanowania, urok słowa bożego nadaje mu szlachectwo; on zaś objawia to słowo dzieciom³⁹. Talmud powiada, że nauczycielowi należy się taka sama cześć jak Bogu⁴⁰.*

Nauka w szkole żydowskiej odbywała się przy częstym korzystaniu z kar fizycznych. Hebrajskie słowo *mûsar* oznacza zarówno naukę, jak i bicie, czyli karę⁴¹.

Wychowanie w **Sparcie** było ukierunkowane na doskonalenie kondycji fizycznej oraz umiejętności wojskowych młodzieży. Państwo było organizatorem zbiorowego zinstytucjonalizowanego wychowania. W VI wieku p.n.e. uchwalono przepisy, które

³³ Cyt. za: tamże, s. 31.

³⁴ Cyt. za: tamże.

³⁵ Cyt. za: tamże, s. 32.

³⁶ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 441.

³⁷ Por. R. Nowakowska-Siuta, *Szkola – geneza i rozwój*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 234; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 53.

³⁸ Por. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 4.

³⁹ Cyt. za: K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 52-53. Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 439; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 14.

⁴⁰ H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 438-439.

⁴¹ Por. tamże, s. 24.

nakładały na *geruzję* (rada starszych) i *eforów* obowiązek czuwania nad sprawami wychowawczymi. Powołano również *pajdonomosa*, który pełnił funkcję wysokiego urzędnika państwowego do spraw wychowania dzieci i młodzieży. Obowiązek czuwania nad wychowaniem i postępowaniem młodzieży miał każdy Spartanin, i to pod groźbą surowych kar⁴².

Grecki pieśniarz wędrowny **Homer (VIII w. p.n.e.)** daje Achillesowi za nauczyciela i wychowawcę starego Fojniksa, któremu każe uczyć młodego wojownika sztuki polowania, wymowy i czynnej odwagi, siły ducha i sprawności fizycznej. Ówczesny nauczyciel, tak jak Fojniks, był raczej członkiem rodziny, który wychowywał młodzież dla celów, które stawiał mu ród. W handlowo-produkcyjnej Jonii nauczyciel był mistrzem z zakresu działalności gospodarczej, który swoje doświadczenie przekazywał młodzieży⁴³.

Od czasów Homera greckie dzieci, zarówno dziewczęta jak i chłopcy, norm postępowania uczyły się przede wszystkim w domu, obserwując codzienne życie swoich rodziców. W tym czasie nie było szkół państwowych. Tylko zamożniejsze rodziny mogły pozwolić sobie na opłacanie prywatnych nauczycieli, do których posyłano dzieci na zajęcia z tak zwanej *mousike*, przedmiotu, który obejmował memoryzację poezji. Starożytne wiersze były śpiewane stąd też *mousike* obejmowała również naukę gry na lirze⁴⁴.

Podstawę edukacji nastoletnich chłopców stanowiły związki ze starszymi mentorami. Młodzi mężczyźni z bogatszych rodzin, którzy zamierzali w przyszłości brać czynny udział w życiu publicznym, potrzebne umiejętności zdobywali obserwując starszych mężczyzn. W wielu przypadkach starszy mężczyzna wybierał dorastającego chłopca na swojego faworyta i edukował go. Spędzając czas w towarzystwie opiekuna, chłopiec uczył się norm życia publicznego. W ciągu dnia obserwował swojego mentora dyskutującego o polityce na rynku (*agorze*), przemawiającego na zgromadzeniu lub w sądzie, pomagał mu też w wypełnianiu obowiązków publicznych, ćwiczył razem z nim w gimnazjonie. Wieczorem towarzyszył na sympozjonach (rodzaj biesiady, w czasie której mężczyźni pili wino w towarzystwie heter), gdzie oddawano się różnym zajęciom, od poważnych politycznych i filozoficznych dyskusji po rozpustną zabawę⁴⁵.

Stosunek między mentorem a protegowanym zakładał zwykle miłość homoseksualną. Miłość między starszym „kochankiem” (*erastes*) i młodszym „ukochanym” (*eromenos*) była zazwyczaj czymś więcej niż tylko zwykłym pożądanym. Erotyzmowi towarzyszyła rywalizacja o odpowiedni status. Z jednej strony młody człowiek chciał okazać się pożądanym, ale jednocześnie wystarczająco niezależnym, by odrzucić bądź zmodyfikować żądania starszego zalotnika. Natomiast mentor pragnął zademonstrować swoją siłę i zdolność do przewyciężenia oporu poprzez osiągnięcie fizycznego kontaktu z obiektem swoich zalotów. Tego typu związek mentor-protegowany był powszechnie akceptowany jako zachowanie właściwe, o ile starszy mężczyzna nie wykorzystywał swojego młodego

⁴² Por. S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 88; S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1, *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2006, s. 23; R. Nowakowska-Siuta, *Szkola...*, dz. cyt., s. 234; Ł. Kurdybacha, *Starożytna Grecja*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 60.

⁴³ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 10. Zob. B. Patzek, *Homer i jego czasy*, Warszawa 2007.

⁴⁴ Por. T. R. Martin, *Starożytna Grecja. Od czasów prehistorycznych do okresu hellenistycznego*, Warszawa 1998, s. 157; S. Pomeroy, S. Burstein, W. Donlan, J. Roberts, *Starożytna Grecja. Historia polityczna, społeczna i kulturalna*, Warszawa 2010, s. 337.

⁴⁵ Por. T. R. Martin, *Starożytna Grecja...*, dz. cyt., s. 158. Zob. A. Ziółkowski, *Historia powszechna. Starożytność*, Warszawa 2009, s. 440.

towarzysza wyłącznie do zaspokajania namiętności i nie zaniedbywał jego edukacji w sprawach publicznych⁴⁶.

Platon w *Uczcie* przedstawia postać Fajdrosa, który wychwala miłość homoseksualną za jej zdolność do ulepszania jednostki i społeczeństwa: *Tego, co winno prowadzić przez całe życie ludzi, którzy chcą żyć pięknie, nie jest w stanie wzbudzić tak dobrze ani pokrewieństwo, ani zaszczyty, ani bogactwo, ani też nic innego jak miłość (eros) (...) Odpowiedzią na szpetotę winno być zawstydzenie, na rzeczy piękne - dążenie do nich. Bez tego bowiem ani cała polis, ani osoba prywatna nie może dokonać rzeczy pięknych i wielkich (...) I w walce, będąc razem, są w stanie zwyciężać, będąc w mniejszości, by tak rzec, cały świat. Kochający bowiem przez nikogo nie bałby się bardziej być ujrzanym jak porzuca szysk czy rzuca tarczę, niż przez ukochanego chłopca, i miast tego wolałby umrzeć po wielekroć⁴⁷.*

Miłość grecka stworzyła w pedagogii klasycznej jej środowisko i metodę. Miłość męską uważano, za najcenniejszy środek wychowawczy: *kaj epichejrej pajdeuejn*. Według Platona miłość taka natychmiast zaczyna wychowywać⁴⁸.

W drugiej połowie V wieku p.n.e. pojawił się nowy typ samozwańczych nauczycieli. Z powodu ich talentów oratorskich i umiejętności posługiwania się przekonującymi argumentami podczas filozoficznych debat, nazywano ich **sofistami**, czyli „mądrymi”. Byli to humaniści i indywidualiści, przeważnie wolnomyślni liberałowie, którzy wpajali ateńskim obywatelom poczucie hegemonii we wspólnocie helleńskiej, ale też ludzie wyniośli, często pretensjonalni, drogo sprzedający swą wiedzę i szukający bogatych uczniów⁴⁹.

Jeden z najbardziej znanych sofistów, Gorgiasz, zwykł nosić purpurą suty płaszcz, utrefione włosy obejmował złotym diademem, przeguby jego rąk zdobiły złote bransolety, palce pierścienie, duma przebijała mu z oczu, niedbałym gestom towarzyszyły bosko modulowane słowa. Był zamożnym nauczycielem, u którego być uczniem kosztowało sto min, a jedna mina miała wówczas ok. 430 gramów czystego kruszcu⁵⁰.

Sofiści nie mieli ustalonego programu, nauczali wszystkiego, ale równocześnie też kształtowali ucznia swoją osobowością. Oferowali to, czego każdy ambitny młody Ateńczyk chciał się nauczyć, ponieważ najcenniejszą umiejętnością była sztuka przekonywania w debatach na zgromadzeniu, w radzie lub w sądzie⁵¹.

W kulturze greckiej wzorem nauczyciela był poeta i filozof. Rodzice wolnych Ateńczyków byli zobowiązani przez państwo do troszczenia się o wykształcenie swoich dzieci. Nauka rozpoczynała się w 7 roku życia. Dzieci uczęszczały do prywatnych szkół (gr. *scholē* = spokojny czas), odprowadzane przez niewolników zwanych *pedagogami*⁵², których stałym obowiązkiem było towarzyszenie chłopcom w drodze do szkoły (*pais* chłopiec, *tujo* prowadzę) oraz niesienie im książek, tabliczki i lutni. Funkcję pedagoga powierzano najczęściej niewolnikom niezdatnym do cięższej pracy. Znane było złośliwe

⁴⁶ T. R. Martin, *Starożytna Grecja...*, dz. cyt., s. 158. Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 64-69.

⁴⁷ Cyt. za: T. R. Martin, *Starożytna Grecja...*, dz. cyt., s. 159.

⁴⁸ Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 64.

⁴⁹ Por. T. R. Martin, *Starożytna Grecja...*, dz. cyt., s. 159; J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 11.

⁵⁰ Por. tamże.

⁵¹ Por. T. R. Martin, *Starożytna Grecja...*, dz. cyt., s. 159; J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 11.

⁵² Ów niewolnik prowadzący chłopca był najczęściej kastratem (pisał o tym m.in. Herodot). Zob. A. Nalaskowski, *Widnokreśli edukacji*, Kraków 2002, s. 30.

powiedzenie Peryklesa, który widząc, jak niewolnik zrywający owoce spadł z drzewa i złamał nogę, wykrzyknął: *Oho, będzie teraz pedagogiem!*⁵³

Szkoły były prywatne i mógł je prowadzić ten, kto chciał i umiał zdobyć popularność i uznanie ludności. Zajęcie to wykonywali zubożali obywatele, a do pomocy często wykorzystywano wykształconych niewolników. Minimalny wiek do podjęcia funkcji nauczyciela wyznaczono na 40 rok życia⁵⁴.

Posyłanie syna do prywatnego domu nauczyciela było nawiązaniem do tradycji mitologicznej, która opowiadała o herosach wyprawionych z domu do opiekuna, np. Achilles do Fojniksa. *Didaskaleion* mogło zgromadzić więcej uczniów wokół jednego nauczyciela. W Atenach nauczyciel nie mógł otworzyć szkoły przed wschodem słońca, musiał ją również zamknąć przed zmierzchem⁵⁵.

Nauczyciele odznaczali się dużą surowością wobec uczniów, całkowicie pomijając ich psychikę, zgodnie z maksymą komediopisarza Menandra: *Kto nie brał kijów, nie otrzymał wychowania*. Z kolei Arystoteles uważał, że wychowanie to rzecz poważna i musi się w nim mieszać przykreść z przyjemnością⁵⁶. Greckie wazy z tamtych czasów przedstawiają rysunki scen z życia szkolnego: widać na nich młodzieńców w postawie pełnej skromności, a nawet pokory względem nauczycieli⁵⁷.

Retor **Libanus z Antiochii (314-395)** nakreślił następujący obraz z życia szkoły: *Nauczyciel siada na wysokim krześle, już z wyglądu groźny jak sędzia, marszczy ponuro brwi, gniewny, nic wesołego nie wróżąc – chłopiec z drżeniem staje przed nim, aby pokazać, co wyszukał, co napisał, czego na pamięć się nauczył*⁵⁸.

Życie młodzieży szkolnej było jednym ciągiem trudów i kar. Filozof **Tales z Miletu (VII/VI w. p.n.e.)**, tak je zobrazował: *Zaledwie wyjdzie chłopiec z rąk piastunki, zajmuje się nim pedagog, pedotriba, gramatysta, lutnista i rysownik. Z czasem przychodzi do tego nauczyciel rachunków, miernictwa i ujeżdżacz koni. Skoro świt, musi się zrywać z pościeli, nigdy nie ma wolnej godziny. Zostawszy efebem także musi drżeć ze strachu, to przed kosmetą, to pedotrybą, przed mistrzem szermierki, przed gimnazjarchą – każdy z nich bije go, nadzoruje, zatruwa mu życie. Przejdzie efebię i ma już 20 lat, jeszcze musi się bać i mieć na baczności przed gimnazjarchą i przed dowódcą wojsk: trzeba gdzieś stawiać placówki, musi tam stać, trzeba odbywać uciążliwą straż nocną, musi się jej podjąć, trzeba załogi na okręt, musi iść na morze*⁵⁹.

Sokrates (469-399)⁶⁰ uważał, że rolą nauczyciela jest wspomaganie ucznia w samodoskonaleniu się i w dochodzeniu do prawdy. Jego zdaniem nauczyciel powinien być

⁵³ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa 1996, s. 38-39; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1991, s. 13; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 16.

⁵⁴ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania do 1795 roku*, Kielce 1999, s. 21.

⁵⁵ Por. G. Cambiano, *Stać się człowiekiem*, w: *Człowiek Grecji*, red. J. P. Vernant, Warszawa 2000, s. 127.

⁵⁶ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 44; S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie*, dz. cyt., s. 93; R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 235; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 16.

⁵⁷ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 30; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 22; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 36-37.

⁵⁸ Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 80.

⁵⁹ Cyt. za: tamże, s. 83.

⁶⁰ Zob. B. Jodłowska, *Sokrates*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 852-855; P. W. Juchacz, *Sokrates*, Warszawa 1958; A. Krokiewicz, *Sokrates*, Warszawa 1958; I. Krońska, *Sokrates*, Warszawa 1985; R. Palacz, *Sokrates*, Zielona Góra 1994.

wzorem mądrości, szlachetności i bezinteresowności. Opinie Sokratesa w znacznym stopniu przyczyniły się do podniesienia rangi tego zawodu oraz określenia ideału nauczyciela⁶¹.

Interesowało go przede wszystkim odkrywanie prawdy. Wiedzę o tym, co jest prawdziwe i cnotliwe utożsamiał z cnotą. Tak więc uczenie, jak dochodzić do prawdy, jest równoznaczne z umoralnianiem ludzi⁶².

To wzór bezinteresownego nauczyciela. Mimo, że miał uczniów pochodzących z bogatych rodzin, pozostał człowiekiem ubogim. Był człowiekiem nieprzekupnym i niezależnym⁶³.

Sokrates życiem potwierdził wierność sobie i wierność wyznawanym przekonaniom. Jest żywym wzorem postawy nauczyciela-wychowawcy, który jest gotowy na własną śmierć w imię głoszonych zasad i wartości. Został oskarżony o deprywację obywatelską i religijną młodzieży. Sąd skazał go na karę śmierci. Do przyjaciół, którzy proponowali mu ucieczkę z więzienia, miał powiedzieć: *Gdzie cię los postawił, tam trzeba pozostać aż do śmierci*⁶⁴.

W dziele Platona *Obrona Sokratesa* przekonuje, że sam Apollo wyznaczył mu rolę nauczyciela. Na pytanie, czy w zamian za uniewinnienie wyrzekłby się roli „badacza”, odpowiada: *ja was, obywatele, kocham całym sercem, ale posłucham boga raczej aniżeli was i póki mi tchu starczy, póki sił, bezwarunkowo nie przestanę filozofować i was pobudzać, i pokazywać drogę każdemu, kogo tylko spotkam, mówiąc, jak to zwykle, że ty, mężu zacny, obywatelem będąc Aten, miasta tak wielkiego i sławnego z mądrości i siły, nie wstydzisz się dbać i troszczyć o pieniądze, abyś ich miał jak najwięcej, a o sławę, o cześć, o rozum i prawdę, i o duszę, żeby była jak najlepsza, ty nie dbasz i nie troszczysz się o to?*⁶⁵.

Najwybitniejszy pisarz antyku **Demokryt (460-350)** był twórcą atomizmu i stał na gruncie empiryzmu pedagogicznego. W edukacji widział czynnik osobotwórczy, wyróżniający człowieka z otaczającego świata. W kształceniu upatrywał sens ludzkiego życia. Skutkiem edukacji miała być mądrość, która wyrażała się w umiejętności: ścisłego myślenia, trafnego mówienia i dobrego postępowania. Uważał, że droga do rzeczy pięknych prowadzi poprzez długotrwałą i uciążliwą naukę, zaś do rzeczy złych jest bardzo krótka. W procesie wychowania ważną rolę do spełnienia ma nauczyciel, który powinien ucznia stymulować nagrodami. Jego zdaniem lepszy jest ten nauczyciel, który stosuje zachętę, a nie przymus. Stosunek pomiędzy nauczycielem a uczniem miał być oparty na: przyjaźni, życzliwości i stanowczości⁶⁶.

Protagoras z Abdery (481-411)⁶⁷ uważał, że nauczycielem jest ten, kto potrafi być użyteczny dla innych w drodze do doskonalenia się, który wie, że jego powinnością jest służyć uczniom swą wiedzą i umiejętnościami⁶⁸.

Ateńczyk, wybitny mówca i teoretyk wymowy **Isokrates (436-338)**⁶⁹, stawiał bardzo wysokie wymagania nauczycielom, żądał od nich rzetelnych kwalifikacji moralnych

⁶¹ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 36.

⁶² Por. tamże, s. 35.

⁶³ Por. tamże.

⁶⁴ Por. S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie*, dz. cyt., s. 91.

⁶⁵ Cyt. za: C. Hummel, *Platon*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, Warszawa 2000, s. 294.

⁶⁶ Por. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 9-11.

⁶⁷ Zob. T. Pilch, *Protagoras z Abdery*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 1000-1002.

⁶⁸ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 88.

⁶⁹ Zob. A. Ryś, *Granice wychowania. Wpływ uzdolnień wrodzonych i pracowitości ucznia na ostateczny efekt kształcenia w myśli pedagogicznej Isokratesa*, w: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność – Średniowiecze*, red. J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk, Bydgoszcz 2002, s. 75-84.

i umysłowych. Jednocześnie od uczniów i całego społeczeństwa domagał się szacunku dla zawodu nauczycielskiego. Uważał, że uczniowie powinni wyżej cenić nauczycieli od rodziców. Jego zdaniem: *Rodzicom zawdzięcza uczeń tylko życie, nauczycielowi życie dobre i szczęśliwe*⁷⁰.

Najwybitniejszy przedstawiciel kierunku idealistycznego w filozofii greckiej **Platon (427-347)**⁷¹, jako pierwszy opracował złożony system edukacyjny. Na czele tego systemu powinien stać „naczelnym kierownik wychowania młodzieży”. Najlepiej mężczyzna co najmniej pięćdziesięcioletni, mąż i ojciec ślubnych dzieci. Jest to osoba ważniejsza niż najwyżsi funkcjonariusze państwowi. Jego zadaniem jest czuwać nad wszystkimi elementami systemu edukacji. Miał on nadzorować władze, które będą: *roztaczały pieczę nad boiskami i szkołami, czuwały nad tym, ażeby panował tam porządek i nauka udzielana była we właściwy sposób oraz sprawowały nadzór nad uczęszczaniem do szkół i miejscem zamieszkania młodzieży męskiej i żeńskiej*⁷².

Już w V wieku p.n.e. w Atenach odnajdujemy początki tworzenia się grupy zawodowej nauczycieli, którzy utrzymywali się głównie z nauczania, do czego kwalifikowała ich przede wszystkim znajomość przedmiotu. Znaczenie nauczyciela zależało głównie od jego wiedzy przedmiotowej. Jednakże już wtedy Seneka krytykował nauczycieli za to, że są skłonni *uczyć bardziej dla szkoły niż dla życia*⁷³.

Spółeczeństwo greckie oczekiwało od nauczycieli mądrości, która wyrażała się w dążeniu do prawdy, dobra i piękna. W trosce o rzetelną realizację tych wymagań utworzono urząd *pedonoma*, który sprawował nadzór nad nauczycielami szkół publicznych. Zaniedbywanie obowiązków zawodowych skutkowało grzywnami. Wyróżniający się nauczyciele otrzymywali nagrody. Na koniec każdego roku szkolnego nauczyciel zdawał publiczny egzamin, który decydował o przedłużeniu umowy o pracę. W ten sposób praca nauczycieli była poddana rygorystycznej kontroli społecznej⁷⁴.

Status społeczny nauczycieli nauczania elementarnego był niski, a zarobki mizerne. Społeczeństwo odnosiło się do nich jak do ludzi wykolejonych. Lekceważenie nauczycieli wynikało z tego, że praca dla pieniędzy była w opinii Greków niegodna człowieka wolnego. Gdy ktoś przepadł bez wieści, mówiono: *albo on zmarł, albo gdzieś uczy dzieci*. Większym szacunkiem cieszyli się nauczyciele tzw. nauk wyższych – filozofii i retoryki. Niektórzy z nich mieli wysokie dochody i ogromny autorytet⁷⁵.

W początkach starożytności nie tworzą szkoły jako instytucji edukacyjnej. Nauczanie polegało na tym, że wokół mistrza zbierali się uczniowie, którym ten przekazywał pełne wykształcenie. Zazwyczaj nauka trwała od trzech do czterech lat. Praca nauczycieli była wynagradzana. Protagoras, był pierwszym nauczycielem, który wymagał od uczniów zapłaty.

⁷⁰ Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 10. Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*, Kraków 2010, s. 17-18. Zob. A. Ryś, *Granice wychowania...*, dz. cyt., s. 80-84.

⁷¹ Zob. T. R. Martin, *Starożytna Grecja...*, dz. cyt., s. 200; C. Hummel, *Platon*, dz. cyt., s. 295-296; S. Lewandowski, *Akademia Platona*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 57-58; B. Stawoska-Jundziłł, *Platon*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 402-404; K. Leśniak, *Platon*, Warszawa 1993; W. Witwicki, *Platon jako pedagog*, Warszawa 1947; W. Wróblewski, *Arystokratyzm Platona*, Warszawa 1972.

⁷² Platon, *Prawa*, Warszawa 1960, 764 c. Por. C. Hummel, *Platon*, dz. cyt., s. 296-300.

⁷³ Por. S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje...*, dz. cyt., s. 554.

⁷⁴ Por. L. Górską, *Wizje zawodu nauczycielskiego w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000, s. 13-14.

⁷⁵ Por. C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 114; S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 45; Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 6-7; S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 39.

Żądał on znacznej sumy – 10 tysięcy drachm (drachma = ok. 1 frank złoty; to tyle co otrzymywał za cały dzień pracy wykwalifikowany robotnik). Stawki wynagrodzenia za pracę nauczyciela były bardzo zróżnicowane. Sokrates domagał się tylko jednego tysiąca drachm i jednocześnie lamentował, że nieuczciwi współzawodnicy przyjmują stawki niższe, wynoszące czterysta, a nawet trzysta drachm⁷⁶.

W starożytnej Grecji finansowaniem szkół zajmował się mecenas, dobroczyńca – *euergetes*. O ten tytuł ubiegali się nawet monarchowie, a dostawał się obficie i osobom prywatnym na mocy pochwalnych uchwał. Ten sposób postępowania był rozpowszechniony dla całej cywilizacji hellenistycznej i rzymskiej. Zwyczaj euergetyzmu znalazł swoje odbicie w instytucji fundacji, poprzez którą jednostki przekazywały miastu darowizny pieniężne do utrzymania i prowadzenia szkół⁷⁷.

Najbardziej znane są cztery fundacje przeznaczone dla szkolnictwa podstawowego i średniego. Pod koniec III wieku Polytrous podarował swemu rodzinnemu miastu Teos 34 000 drachm. Pieniądze umieszczane na 11,5%, miały przynosić rocznie zysk 3 900 drachm, który był przeznaczony na opłacenie nauczycieli. W roku 200/199 Eudemos z Miletu zapisał również rodzinnemu miastu 60 000 drachm, które powierzone bankowi miały przynosić 10% zysku. Więcej niż połowa zysku (3 360 denarów) stanowiła zapłatę dla zespołu nauczycielskiego, a pozostała kwota miała pokrywać koszty różnych ofiar. Król pergameński Attalos II w roku 160/159 podarował miastu Delfom 18 000 drachm, ofiarowanych na wychowanie dzieci. Eumenes II podarował Rodyjczykom 28 000 *medimnos* pszenicy, która przeliczona na kapitał miała służyć na opłacenie miejskiego personelu nauczycielskiego⁷⁸.

Zazwyczaj na jedną klasę przypadał tylko jeden nauczyciel. Bardzo rzadko zdarzało się, że u jego boku był pomocnik – *hypodidaskalos*. Pracę nauczyciela kojarzono z rzemiosłem szarym, dość lekceważonym. Uważano, że jest oznaką niełaski Fortuny. Grono nauczycielskie tworzyli polityczni wygnańcy, tułający się „apatrydzi”, których nędza zmusiła do udzielania lekcji⁷⁹.

Skąd takie lekceważenie? Być nauczycielem to znaczyło uprawiać rzemiosło dla zysku, i to rzemiosło raczej niewolnicze. Wyjątkiem byli nauczyciele uczący w miastach, w których istniały szkoły publiczne. Tam nauczycieli wybierano przez zgromadzenie obywateli i piastowali oni godność *magistrata*. Wszyscy inni musieli zabiegać o klientów, pobierać zapłatę. Było to rzemiosło płatne, a co gorsza – lichy płatne. W Milecie miesięczne wynagrodzenie nauczyciela wynosiło 40 drachm, a w Teos rocznie 500 drachm. Zatem to wynagrodzenie nieco wyższe od płacy wykwalifikowanego robotnika, który za dzień pracy otrzymywał jedną drachmę⁸⁰.

Głównym powodem lekceważenia pracy nauczycielskiej było jednak to, że nie wymagała ona szczególnych kwalifikacji, przygotowania do zawodu. Ustawa szkolna z Miletu pouczała, jak obsadzić to stanowisko drogą wyboru. Do wyborców zwracano się z prośbą, ażeby wybierali kandydatów, których „w sumieniu swoim” uważają za najodpowiedniejszych do zajmowania się dziećmi. Jedyłą rękojmią było tylko to, żeby byli nieposzlakowani moralnie, uczciwi i zasługiwali na poważanie. W praktyce uważano, że każdy, kto opanował sztukę czytania może się podawać za nauczyciela⁸¹.

⁷⁶ Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 92.

⁷⁷ Por. tamże, s. 171; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 20.

⁷⁸ Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 172; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 20.

⁷⁹ Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 214-215.

⁸⁰ Por. tamże, s. 215.

⁸¹ Por. tamże, s. 216.

W niektórych miastach przyznawano nauczycielom pewne przywileje. W III wieku p.n.e. miasto Lampsakos dało im wolność od podatków, a Ptolomeusz Filadelfos zwolnił ich od podatku od soli⁸². Zachowały się również pomniki, które są świadectwem czci i wdzięczności dawnych uczniów, np. napis nagrobny starego magistrata na Rodos, który zmarł po pięćdziesięciu dwu latach nauczania⁸³.

W drugiej połowie IV wieku p.n.e. państwa greckie utraciły niepodległość po przegranej bitwie z Macedonią w 338 roku pod Cheroneą. W latach 334-330 król **Aleksander III Wielki (336-323)** dokonał podboju państw azjatyckich. W podbitych krajach szerzył język i kulturę grecką, dając podstawy tzw. kulturze hellenistycznej. Stała się ona tak bardzo modna, że mówiono: *Nie ten jest Grekiem, kto nim się urodził, lecz ten, kto mówi po grecku*. Za początek epoki hellenistycznej przyjmuje się śmierć Aleksandra w 323 roku i powstanie wielkiego państwa na gruzach imperium perskiego, a za koniec zajęcie przez Rzym ostatniego państwa hellenistycznego - Egiptu oraz powstanie Cesarstwa Rzymskiego w 31 roku p.n.e.⁸⁴

Epikur (341-270 p.n.e.) założył w Atenach szkołę, nazywaną Ogrodem. Nazwa pochodziła od ogrodu, który służył jako miejsce spotkań z uczniami. Jego szkoła tchnęła wierną przyjaźnią i osobistym zaufaniem. Wyjątkowy czar towarzyszył jego słowom i postępowaniu, jego pochwałom i naganom. Osobliwy klimat panujący w szkole zapowiadał napis umieszczony nad wejściem ogrodu: *Gościu, tu ci będzie dobrze, tu gości najwyższe dobro, błoga przyjemność*⁸⁵.

Nauczyciel grecki był obwarowany klasowym i ideowym partykularyzmem. Pomimo tego w ogólnoludzkim pedagogicznym spadku pozostawiał wiedzę i umiejętność życia, do którego przygotowywał go poprzez dialog i przykład⁸⁶.

W **okresie hellenistycznym** szkolnictwo miało charakter publiczny. W większych miastach nad kształceniem i wychowaniem młodzieży czuwali tzw. *pedonomowie* (nadzorcy, inspektorzy szkolni). W mniejszych miastach odpowiedzialnymi byli dyrektorzy szkół tzw. *gimnazjarchowie*. Zgromadzenie ludowe na te stanowiska wybierało spośród najwybitniejszych obywateli miasta. Ich urząd trwał tylko rok. Czuwali oni nad pracą nauczycieli, realizacją programu nauczania, wychowaniem młodzieży (zwłaszcza obywatelskim i patriotycznym). Brali udział we wszystkich ważniejszych wydarzeniach szkoły⁸⁷.

Do nauczania w szkole publicznej poszukiwano nauczycieli na zasadzie konkursu. Spośród kandydatów zgłoszonych na zgromadzenie ludowe wybierano tych, którzy zrobili najlepsze wrażenie. Całkowicie pomijano kwalifikacje do wykonywania tego zawodu. Dopiero na koniec roku szkolnego był przewidziany publiczny egzamin, który weryfikował zdolności i pracowitość. Wynik tego egzaminu wpływał decydująco na dalsze zatrudnienie oraz wysokość pensji, którą wypłacała gmina. Za wszelkie zaniedbania obowiązków *pedonom* ściągał grzywny. Natomiast korzystny wynik egzaminu przynosił mu różne nagrody w pieniądzu i w naturze (np. cielę)⁸⁸.

⁸² Por. tamże, s. 216-217.

⁸³ Por. tamże, s. 217.

⁸⁴ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 33; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 39; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 37-38; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 14.

⁸⁵ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 12.

⁸⁶ Por. tamże.

⁸⁷ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 35; S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 76; S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie*, dz. cyt., s. 92; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 14; Ł. Kurdybacha, *Starożytna Grecja*, dz. cyt., s. 103-104.

⁸⁸ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 77; Ł. Kurdybacha, *Starożytna Grecja*, dz. cyt., s. 102.

W epoce hellenistycznej pojawili się również nauczyciele wędrowni, którzy w poszukiwaniu zarobku przynosili się z miejsca na miejsce. Niektórzy z nich posiadali wszechstronną wiedzę i wysokie kwalifikacje zawodowe. Podejmowali pracę w bogatych domach prywatnych lub gimnazjach, gdzie nauczali poezji, retoryki czy też gramatyki⁸⁹.

Nauczyciel w okresie hellenistycznym staje się urzędnikiem gminnym lub wędrownym gimnastą, który liczy się na podstawie umiejętności przekazywania przez siebie encyklopedycznie ukierunkowanej i bezpośrednio przydatnej wiedzy. Uczeń miał być przygotowany do konkretnego działania. Współzycie nauczyciela i ucznia ograniczało się do programowego przekazywania wiedzy i jej przyswajania. Nauczyciel koncentruje się na technice szkolenia pragmatystów, ludzi dbających o swoje sprawy⁹⁰.

W starożytnym **Rzymie** po raz pierwszy ustalono status zawodowy nauczyciela jako pracownika „samorządowego”⁹¹. Zadaniem nauczyciela było wpajanie uczniom zewnętrznej ogłady i wiedzy, która miała być niezbędna w ich przyszłym życiu polityczno-żołnierskim⁹².

Dla nauczyciela szkoły podstawowej łacinnicy używali czasem nazwy *litterator*, ukutej wedle greckiego pierwowzoru *grammatistes*, czyli „ten, co uczy liter”. Chętniej jednak mówią: *primus magister*, a najczęściej mistrz szkoły – *magister ludi*, *magister ludi litterarii*. Ta nazwa mówi wiele: nauczanie zbiorowe w szkole stało się w Rzymie i w Grecji regułą⁹³.

Autorytet nauczyciela zależał w dużej mierze od jego osobistych zdolności i charakteru. Najmniej cenionym był właśnie *litterator*. Funkcję tę pełnił zazwyczaj wyzwoleniec albo też wysłużony żołnierz, pozostawiony bez opieki państwowej. Uczył w skromnych warunkach, często przy skrzyżowaniu ulic *in trivis*, stąd nazwa nauki trywialnej, używanej na oznaczenie niższego stopnia edukacji. Za naukę pobierał niewielkie opłaty, stąd też dążenie do pozyskania jak największej ilości uczniów⁹⁴.

Zadaniem nauczyciela było przekazywanie wiadomości, natomiast o wychowanie dzieci i młodzieży troszczyli się rodzice. Młody Rzymianin otrzymywał wiedzę, która była mu niezbędna do wypełniania w przyszłości zadań w państwie. Rzym potrzebował przede wszystkim wykształconych urzędników. Stąd też kładziono nacisk na kształcenie prawnicze, ekonomiczne i militarne⁹⁵. Według Kwintyliana jedynie retor jest zdolny do wychowania człowieka powołanego do kierowania sprawami publicznymi i prywatnymi, który mógłby rozważnie rządzić państwem, zasądzać je na prawach, wyzwalać z błędów wyrokiem sądowym⁹⁶.

Nauczyciele stosowali niekiedy brutalne metody, aby wpoić uczniom wiedzę. Byli oni opłacani przez rodziców lub przez gminę. Musiała to być znaczna grupa, gdyż alfabetyzacja w Cesarstwie była powszechna. Ich status społeczny był bardzo skromny. Mogli to być

⁸⁹ Por. tamże.

⁹⁰ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 12-13.

⁹¹ Por. S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje...*, dz. cyt., s. 554.

⁹² Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 88. Zob. J. Jundziłł, *Wykształcenie w Rzymie cesarskim – uwarunkowania społeczno-kulturowe*, w: *Historia – społeczeństwo – wychowanie*, red. K. Bartnicka, J. Schiller, Pułtusk-Warszawa 2004, s. 435-446.

⁹³ Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 374.

⁹⁴ Por. W. Rudnicka, *Dziecko w szkole elementarnej za czasów cesarstwa rzymskiego*, w: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność – Średniowiecze*, red. J. Jundziłł, D. Żołędź-Strzelczyk, Bydgoszcz 2002, s. 147-148; S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 47. Zob. J. Andreau, *Wyzwoleniec*, w: *Człowiek Rzymu*, Warszawa 2000, s. 219-220.

⁹⁵ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 13-14.

⁹⁶ Cyt. za: tamże, s. 14.

niewolnicy lub wyzwolęcy⁹⁷. Stare rzymskie przysłowie mówiło, że *quem dii oderunt, paedagogum fecerunt* – chcąc kogoś ukarać, uczynili go bogowie nauczycielem⁹⁸.

Edykt Dioklecjana (301) określał pobory nauczyciela na równi z poborami pedagoga, tj. obu przyznawał 50 denarów miesięcznie od każdego ucznia lub wychowanka. Dla porównania korzec pszenicy kosztował 100 denarów. Ażeby dorównać zarobkom kwalifikowanego robotnika (np. murarza lub cieśli), trzeba było mieć trzydziestu pełnopłatnych uczniów. Nie dziwi zatem fakt, że nauczyciele poszukiwali dodatkowej pracy, np. nauczyciel z Kampanii sporządzał ludziom testamenty⁹⁹.

Specjalny nauczyciel rachunków oraz nauczyciel stenografii mieli otrzymywać 75 denarów miesięcznie od ucznia. Znacznie lepiej wyglądała sytuacja nauczyciela gramatyki, którego pensja wynosiła 200 denarów miesięcznie od ucznia. Ale to i tak nie daje sumy wyższej niż czterodniowe zarobki robotnika wykwalifikowanego¹⁰⁰. Najlepiej przedstawiała się sytuacja materialna retorów, którzy zarabiali 250 denarów miesięcznie od każdego ucznia¹⁰¹.

W Rzymie, podobnie jak i w Grecji, każda praca opłacana poniżała pracownika w ocenie arystokratycznego starożytnego społeczeństwa. Rzemiosło „instytutora” (słowo to było już w obiegu za czasów Dioklecjana), nie przysparzało blasku temu, kto je uprawiał. Praca ta nadawała się dla niewolników, wyzwolęńców i w ogóle dla „małych ludzi”. Tacyt, mówiąc o kimś, co od niej zaczynał, a następnie wzniósł się na wyżyny, powiadał: *obscura initia*¹⁰².

Moralność nauczycieli zazwyczaj była podejrzana. Pewien nauczyciel w swej pochwalie nagrobnej (*elogium*) chlubił się, że w *stosunkach z uczniami bywał zawsze nienaganny*¹⁰³. Pracę nauczyciela powierzano niewolnikom, różnym rozbitkom życiowym, jak np. znalezionym dzieciom, ludziom zrujnowanym i ogólnie nieudolnym¹⁰⁴. Nauczyciele, którym pochodzenie społeczne nie zapewniało poważania, byli lekceważeni przez rodziców swoich uczniów.

Cesarz **Juliusz Cezar (100-44)** przyznał wszystkim nauczycielom pochodzenia obcego w Rzymie prawa obywatelskie i wyborcze¹⁰⁵. Za czasów cesarza **Wespazjana (9-79)** pojawia się szereg zwolnień podatkowych dla nauczycieli. Wszyscy nauczyciele w szkołach średnich lub wyższych otrzymali zwolnienie od ciężarów miejskich – *munera*. Początkowo zwalniało to tylko od obowiązków „gościnności” na rzecz oddziałów wojskowych pełniących swą „kwartalną” służbę. W późniejszych czasach zwolnienia objęły również i inne ciężary, jak opieka nad małoletnimi, *gymnasjarchia*, *agoranomia*, kapłaństwo itd.¹⁰⁶

Cesarz **Antoninus Pius (86-161)** rozszerzył zarządzenie Wespazjana o wynagrodzeniu nauczycieli retoryki i gramatyki na całe cesarstwo. Wychodząc z założenia, że wykształceni urzędnicy są niezbędni zarówno dla administracji cesarskiej, jak i dla samorządów miejskich, nakazał stolicom wszystkich prowincji utrzymywać z podatków dziesięciu lekarzy, pięciu retorów i pięciu gramatystów. Średnie miasta miały obowiązek utrzymywać siedmiu lekarzy, oraz po czterech retorów i gramatystów, zaś najmniejsze miasta – pięciu lekarzy i po trzech

⁹⁷ Por. M. Banniard, *Geneza kultury europejskiej*, Warszawa 1995, s. 27.

⁹⁸ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 13.

⁹⁹ Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 376.

¹⁰⁰ Por. tamże, s. 385; S. Truchim, *Starożytny Rzym*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 137.

¹⁰¹ Por. tamże.

¹⁰² Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 377.

¹⁰³ Por. tamże.

¹⁰⁴ Por. tamże, s. 385.

¹⁰⁵ Por. S. Truchim, *Starożytny Rzym*, dz. cyt., s. 133.

¹⁰⁶ Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 418.

nauczycieli retoryki i gramatyki. Wszystkich opłacanych nauczycieli mianowały rady miejskie, ale wybrani przez nich kandydaci byli zatwierdzani przez przedstawicieli cesarza. W ten sposób powstał publiczny system szkolnictwa na terenie całego cesarstwa. Zarządzenie Antoninusa Piusa uznawało wychowanie i kształcenie młodzieży za ważną funkcję państwa. Decyzja ta była respektowana przez jego następców¹⁰⁷.

Cesarz **Marek Aureliusz (121-180)** wprowadził zarządzenie o obsadzaniu stanowisk nauczycielskich w szkołach średnich i retorycznych na podstawie egzaminu konkursowego. Polegał on na tym, że kandydaci mieli przedstawić swoje uzdolnienia (*probatio*), przed zespołem najznakomitszych obywateli miasta. Najczęściej kandydaci wygłaszali wykład na podany im temat¹⁰⁸.

Cesarz **Julian Apostata (331-363)** wydał edykt (362), w którym wykonywanie zawodu nauczycielskiego uzależniono od zezwolenia władz miejskich i od zatwierdzenia przez cesarza. Oficjalnie powoływano się na troskę o odpowiednie wykształcenie nauczycieli i ich poziom moralny. W rzeczywistości ustawa żądała od chrześcijańskich nauczycieli odstępstwa do swojej wiary albo zaprzestania nauczania. W uzasadnieniu cesarz napisał: *Czy Homer, Hezjod, Demostenes, Herodot, Tucydides, Sokrates i Lizias nie uważali bogów za przewodników wszelkiej wiedzy? Wydaje mi się, że ci, którzy objaśniają ich dzieła, czynią niesłusznie odmawiając czci bogom uznawanym przez nich. Jeśli oni wierzą w mądrość uczonych, których wiedzę przekazują młodzieży [...] niech przede wszystkim naśladują ich pobożność wobec bogów. Jeśli zaś uważają, że ci uczeni byli w błędzie, niech odejdą do kościoła Galilejczyka i niech objaśniają „Ewangelię” Mateusza czy Łukasza.* W 364 r. prawo to zostało zniesione, a nauczyciele chrześcijańscy powrócili do szkół¹⁰⁹.

Rzymski mąż stanu, mówca i filozof **Cyceron (106-43)**¹¹⁰, był zwolennikiem nauczania uwzględniającego indywidualne zdolności ucznia, jego osobiste cechy. Według niego z jednej szkoły winni wychodzić uczniowie, którzy zachowają swą odrębność i będą zdobywać sukcesy w różnych dziedzinach życia. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciele będą umieli dostosować naukę od każdego z nich¹¹¹.

Filozof **Seneka Lucjusz Młodszy (4 p.n.e.-65)**¹¹² uważał, że nauczyciel powinien wystrzegać się gniewu, gdyż oszpeca on twarz i ztraca przytomność umysłu. Jego zdaniem pedagog winien zawsze tak myśleć, jak mówi i czynić, tak jak myśli i mówi. W jego życiu nie powinno być rozdzwienku pomiędzy głoszonymi zasadami a postępowaniem. Powinien również wystrzegać się świadomego wprowadzania w błąd wychowanków, a także unikać dwuznacznych sądów. Zadaniem nauczyciela jest wzbudzać w uczniach pragnienie wiedzy, gdyż tylko wtedy jest ona skutecznie i ochoczo przyswajana¹¹³.

Najwybitniejszy przedstawiciel rzymskiej teorii wymowy **Marek Fabiusz Kwintylian (35-95)**¹¹⁴, stawiał bardzo wysokie wymagania nauczycielom. Doradzał, aby dobierać ich bardzo troskliwie. Jego zdaniem nauczyciel powinien być dobrze przygotowany pod względem naukowym i metodycznym. Miał to być człowiek wszechstronnie wykształcony,

¹⁰⁷ Por. S. Truchim, *Starożytny Rzym*, dz. cyt., s. 135.

¹⁰⁸ Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 425; S. Truchim, *Starożytny Rzym*, dz. cyt., s. 136.

¹⁰⁹ Cyt. za: tamże, s. 155. Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 56-57.

¹¹⁰ Zob. J. Jundziłł, *Cyceron*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 544-547; K. Kumaniecki, *Cyceron i jego współcześni*, Warszawa 1959.

¹¹¹ Por. W. Rudnicka, *Dziecko w szkole ...*, dz. cyt., Bydgoszcz 2002, s. 148.

¹¹² Zob. I. Błaszczak, *Seneka Młodszy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 708-710; P. Grimal, *Seneka*, Warszawa 1994; L. Joachimowicz, *Seneka*, Warszawa 1977.

¹¹³ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 51.

¹¹⁴ Zob. I. Błaszczak, *Kwintylian*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1007-1009.

rozumny i sprawiedliwy, łagodny i zrównoważony, życzliwy wychowankom, prawdziwy ojciec powierzonych mu dzieci. Nauczyciel powinien chętnie odpowiadać na pytania uczniów, nie wymierzać kar pod wpływem gniewu, nie szafować pochwałami zbyt hojnie oraz nie wytykać wychowankom błędów w sposób obrażający ich godność osobistą. Pracę nauczyciela w szkole przyrównał do słońca, które swoimi promieniami ogrzewa wiele osób¹¹⁵.

W swoim dziele *O kształceniu mówcy*, jako pierwszy użył określeń: „powinność nauczyciela” i „charakter nauczyciela”. Te dwa pojęcia w rozważaniach Kwintyliana charakteryzują osobowość nauczyciela. Sklasyfikował on powinności w dwóch kategoriach – nauczyciela wobec samego siebie oraz nauczyciela wobec ucznia. Do pierwszej grupy zaliczył takie powinności, jak: głęboka, rzetelna wiedza, postawa moralna, godność i powaga zawodowa oraz umiejętności pedagogiczne. Do drugiej grupy zaliczył: tolerancję, opiekuńczość, nienaruszanie godności osobistej ucznia, przystępność, umiar i rozwagę¹¹⁶.

Nauczyciel powinien poznać talenty swoich uczniów, ich cechy charakteru i uwzględniać je w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Był przeciwnikiem stosowania kar cielesnych, ale równocześnie krytykował wychowanie zbyt łagodne i pobłażliwe. Jego zdaniem dzieci trzymane w zbyt surowej dyscyplinie tracą wiarę we własne siły, przyzwyczajają się do kar cielesnych oraz wzbudzają w sobie niechęć do wychowawców. Dlatego też zalecał: *Niech więc nauczyciel dołoży starań, by węzłem łączącym go z uczniami była miłość, niech niejedno przeoczy, niech nie śledzi ciągle za złem, gdy w jakiej sprawie dobrego dopatrzeć się może*¹¹⁷.

Cechą dobrego nauczyciela jest umiejętność zniżania się do pojęć dzieci i ich tempa pracy. Język nauczyciela powinien być jasny i zrozumiały. Jego zdaniem *Nadętość i nienaturalność mowy jest znakiem słabości umysłu; im gorszy nauczyciel, tem mniej jest zrozumiały dla uczniów*¹¹⁸.

Krytycznie był ustosunkowany wobec nieodpowiedzialnych nauczycieli i wychowawców młodzieży. Jego zdaniem ogromną szkodę społeczną przynoszą nauczyciele, którzy nie dopełniając przypisanych im obowiązków i powinności uważają siebie za uczonych, a w rzeczywistości swym nieuctwem i despotyzmem czynią ogromne straty w charakterach uczniów¹¹⁹.

Kwintylian był zwolennikiem wychowania i nauczania w szkole publicznej. Wyższość zbiorowej (szkolnej) edukacji nad kształceniem indywidualnym uzasadniał tym, że jest tańsza i pozwala na lepszy dozór pracy nauczycielskiej. Dobry nauczyciel lepiej pracuje z grupą uczniów niż z jednym wychowankiem. Szkoła nie powinna być zbyt duża pod względem liczebności uczniów, bo wówczas nauczyciel nie ma możliwości na poznanie zdolności i charakterów swoich uczniów¹²⁰.

Działalność **nauczyciela chrześcijańskiego** pod względem jej założeń, celów i współzycia z uczniem zasadniczo różni się od postępowania rzymskich literatorów,

¹¹⁵ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 441; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 41; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 50; A. Winiarz, *Geneza i rozwój zainteresowań zawodem nauczyciela w kręgu cywilizacji europejskiej*, w: *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009, s. 45.

¹¹⁶ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 89.

¹¹⁷ Cyt. za: S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 52.

¹¹⁸ Cyt. za: tamże, s. 53.

¹¹⁹ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 89.

¹²⁰ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 38; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 50; S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 52; R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 235; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 27.

gramatyków czy retorów. Na jego pracę miał ogromny wpływ instytucjonalizm wyznaniowy, który stawiał przed nim trzy zasadnicze zadania: 1) nauczanie w aspekcie doktrynalnym i apologetycznym, 2) wychowywanie i czynne sposobienie ucznia zgodne z otrzymywanymi wiadomościami, 3) kształtowanie ucznia na bezkompromisowego wyznawcę nowego systemu instytucjonalnego¹²¹.

Zasadniczo nauczycielem był biskup jako *didaskalos*, przez niego byli powoływani do nauczania kapłani – *presbyteroi* lub im podlegli diakoni oraz w razie potrzeby, nauczyciele świeccy. W szkole nauczyciel chrześcijański przyjmował przede wszystkim postawę wyznaniową. Nauczane przez niego przedmioty miały interpretację zgodną z wyznawaną religią. Nauczanie było podporządkowane wychowaniu człowieka, który w swoich myślach, poglądach i w postępowaniu miał być bezwzględnie oddanym społeczno-ideowemu systemowi chrześcijańskiemu. Zacieśniły się też relacje nauczyciela z uczniem, którego miał on umysłowo i moralnie przekształcić oraz przysposobić dla praktyki chrześcijańskiej¹²².

Nauczyciel (*kateschekon*) staje się ideowym kierownikiem zarządzającym człowiekiem dla chrześcijańskiej wspólnoty, nauczającym i wychowującym zgodnie z jej zasadami. Nauczyciel chrześcijański posiadał bezwzględny autorytet i nieograniczoną władzę nad uczniem¹²³.

W literaturze patrystycznej postać nauczyciela była identyfikowana z osobą Chrystusa. W pismach tych przedstawiano Jezusa jako mistrza i nauczyciela, wobec którego wierzący stanowili grono uczniów. W konsekwencji takiego podejścia była konieczność naśladowania mistrza-nauczyciela, jako wzoru duchowego i moralnego¹²⁴.

Antyczna pedagogika chrześcijańska doceniała rolę nauczyciela, którego traktowała jako niezbędne ogniwo procesu nauczania. Według Tertuliana (150-240): *uczniowie nie mogą istnieć bez wiedzy nauczyciela*. Dobry nauczyciel miał posiadać umiejętność nawiązywania właściwego kontaktu z uczniami. Istotną rolę odgrywał tu przykład. Zdaniem Ambrożego (339-397): Tym co przede wszystkim rozpala gorliwość do nauki jest godność nauczającego¹²⁵. Stąd jego powinnością i obowiązkiem było przygotowanie wychowanków dla społeczności chrześcijańskiej, za które brał na siebie odpowiedzialność¹²⁶.

Filozof i teolog **Augustyn (354-430)**¹²⁷ w dziele *O nauczycielu* przedstawił rozmowy z synem, w których analizował stosunek słowa do rzeczy, którą ono oznacza. Według niego warunkiem skutecznej pracy dydaktycznej była boska iluminacja. Najważniejszym zadaniem nauczyciela było stworzenie takiej atmosfery, aby w duszach uczniów pojawiło się boskie oświecenie. W konkluzji stwierdził, że jedynym prawdziwym nauczycielem i źródłem wiedzy jest Bóg¹²⁸.

¹²¹ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 14.

¹²² Por. tamże, s. 15.

¹²³ Por. tamże, s. 16.

¹²⁴ Por. M. Kosznicki, *Kształcenie i wychowanie w literaturze zachodniego chrześcijaństwa od I do IV wieku*, Gdańsk 1999, s. 153.

¹²⁵ Por. tamże, s. 154-155.

¹²⁶ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 89.

¹²⁷ Zob. A. Kasia, *Święty Augustyn*, Warszawa 1960; A. A. Zych, *Augustyn*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 227-228.

¹²⁸ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 24-25; A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 45.

W starożytności nauczycielowi do nauczania wystarczała znajomość treści przedmiotu, a umiejętności ich przekazania traktowano jako sztukę, która jest darem a nie rezultatem wyuczenia¹²⁹. Starożytny nauczyciel miał dać uczniom to, co godne przyjęcia, odrzucić to, co zbędne, dbać o ich sprawność fizyczną i ogólną kulturę, a przede wszystkim przygotować do działania w życiu publicznym. Jego powinności sprowadzały się do nadzoru nad uczniem oraz umiejętnego doboru metody wychowania¹³⁰. Podsumowując można stwierdzić, że starożytność grecko-rzymska usankcjonowała rację bytu profesjonalnych nauczycieli, którzy pobierali wynagrodzenie za wykonywaną przez nich pracę¹³¹.

¹²⁹ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 25.

¹³⁰ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 88.

¹³¹ Por. C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010, s. 20.

ROZDZIAŁ II

ŚREDNIOWIECZNY NAUCZYCIEL

Oświata szkolna w średniowieczu podporządkowana była Kościołowi. Jej głównym celem było wychowanie do przestrzegania nauk i cnót chrześcijańskich oraz pokory i posłuszeństwa wobec Kościoła. Wieki średnie przynoszą obraz nauczyciela, będącego *minister ecclesiae et scholae*. Do czasów średniowiecznych uniwersytetów zdolność nauczania traktowano jako „dar boży”, wrodzony talent¹³².

Pod koniec VI wieku kończy się organizacja sieci parafii wiejskich. Jest to jednocześnie początek funkcjonowania szkół parafialnych. Synod w Vaison (Francja) w 529 r. wydał pierwsze postanowienie o tworzeniu szkół parafialnych. W dokumentach synodalnych nakazano, *by wszyscy kapłani zarządzający parafią brali pod swą opiekę młodzieńców w stopniu lektora, wychowywali ich po chrześcijańsku, wyuczyli ich śpiewania psalmów i czytania Pisma św. oraz całego Zakonu Pańskiego tak, by dzięki temu mogli sobie spośród nich przysposobić godnych siebie następców*. Jest to akt narodzin szkoły wiejskiej (ludowej). Od tego czasu funkcja plebana-proboszcza parafii wiejskiej i nauczyciela szkoły wiejskiej ściśle wiąże się ze sobą, chociaż nie zawsze proboszcz sprawował ją osobiście. W wielu krajach taki stan przetrwał do końca XVIII wieku¹³³.

W szkołach (parafialnych) nauczali sami proboszczowie bądź też wyręczał się klerykami, którzy po ukończeniu szkoły katedralnej odbywali na parafii praktykę sprawowania obrzędów kościelnych przed egzaminem wobec komisji biskupiej. Proboszcz mógł zatrudniać również świeckich nauczycieli. Jednakże zawsze proboszcz był odpowiedzialny przed biskupem za poziom dydaktyczny i moralny szkoły. Do jego obowiązków należała wizytacja szkoły, przynajmniej dwa razy w roku, zatrudnianie i opłacanie nauczycieli. W miastach wpływ na obsadę nauczycieli miały również magistraty i cechy. Od XV wieku niektóre magistraty uzyskały prawa mianowania nauczycieli w swych szkołach, zarządzania nimi oraz układania dla nich programów nauczania¹³⁴.

¹³² Por. S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 98; S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje...*, dz. cyt., s. 554-555.

¹³³ Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 463-464. Zob. K. Ratajczak, *Ustawodawstwo szkolne wczesnośredniowiecznych soborów powszechnych i wybranych synodów. Zarys problemu*, w: *Ars Educandi. Źródła*, t. 1, *Studia z dziejów wychowania i kształcenia od średniowiecza do XIX wieku*, red. J. Gwioździk, Mysłowice 2009, s. 15; P. Riché, *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej*, Warszawa 1995, s. 139-140, 289-292; A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008, s. 54; M. Cisowski, *Parafialne szkoły*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 44-45; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 35.

¹³⁴ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 82; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 36.

Papież **Aleksander III (1159-1181)**, w swoim liście z 20 października (1170-1172r.?), po raz pierwszy użył terminu *licentia docendi* – rodzaj patentu, zezwalającego na nauczanie we wszystkich krajach. Licencja przyjęta przez sobór laterański III, wydatnie wpłynęła na powstanie uniwersytetów¹³⁵.

Impulsem do wielkiego rozwoju szkolnictwa były uchwały soborów laterańskich (III w 1179 r. i IV w 1215 r.). Zobowiązywały one kapituły katedralne do zapewnienia podstaw materialnych dla szkół i nauczycieli oraz powołania specjalnego urzędnika - scholastyka, który decydował m.in. o przyznaniu licencji uprawniającej do nauczania¹³⁶. Ponadto obowiązkiem kapituły było wyznaczenie specjalnego beneficjum dla magistra, który nauczałby za darmo kleryków i innych niezamożnych uczniów¹³⁷.

Żadna szkoła parafialna nie mogła powstać bez zgody scholastyka i kapituły biskupiej. Scholastyk posiadał również prawo mianowania rektorów i nauczycieli szkoły. W miarę umacniania się w Polsce stanu mieszczańskiego i rozwoju szkół parafialnych w miastach coraz częściej dochodziło do nieporozumień pomiędzy władzą kościelną i władzą miast. W XII wieku bardzo często inicjatywa tworzenia szkół była podejmowana przez władze miejskie. Te powołując szkołę brały na siebie obowiązek jej wyposażenia materialnego oraz uposażenia nauczycieli. Zapewniając byt finansowy szkół czuły się jednocześnie upoważnione do decydowania o obsadzie nauczycieli. W tej kwestii dochodziło do konfliktu ze scholastykiem, który z upoważnienia biskupa sprawował nadzór nad szkolnictwem i decydował o obsadzie stanowisk nauczycielskich. Zamożne miasta, zwłaszcza Śląska i Pomorza, zmierzały do tego, aby konsekwentnie przejąć sprawy szkolne, łącznie z obsadzaniem stanowisk nauczycielskich i wpływem na kierunek kształcenia młodzieży¹³⁸.

W związku z tym wywiązywały się spory między władzami kościelnymi i magistratami miejskimi. W XIII i XIV wieku nasiliły się one, kiedy to wiele miast usiłowało przejąć w swoje ręce całokształt spraw miejskich. Spory były nieraz długotrwałe i na ogół prowadziły do kompromisów na korzyść władz miejskich. Zazwyczaj kompromis ten polegał na tym, że o obsadzie stanowisk decydowały wspólnie władze miejskie i scholastyk. Władze miejskie wyznaczały kandydatów, na których powołanie potrzebna była aprobatą scholastyka lub w jego zastępstwie plebana¹³⁹.

W średniowieczu znaczenia nabiera zawodowe wykształcenie nauczycieli, które odbywało się na uniwersytetach. Do uprawiania zawodu nauczyciela upoważniało posiadanie stopnia magistra (nadawany był absolwentom wydziałów humanistycznych) lub doktora (uzyskiwany po ukończeniu studiów z zakresu prawa, medycyny lub teologii). Nauczyciel musiał przede wszystkim znać przedmiot, którego miał nauczać¹⁴⁰.

Wykształcenie nauczycieli w Polsce w XIII i XIV w., a nawet w pierwszej połowie XV stulecia, było dość niskie. Niski był również poziom duchowieństwa. Synody bardzo często zajmowały się podniesieniem na wyższy poziom duchowieństwa i pracy nauczycielskiej. Synod krakowski (1408) narzekał na brak nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami. Istotne zmiany nastąpiły dopiero w XV w. dzięki działalności naukowej i wychowawczej Akademii

¹³⁵ Por. K. Ratajczak, *Ustawodawstwo szkolne...*, dz. cyt., s. 19.

¹³⁶ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 67.

¹³⁷ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 63; S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 441; Ł. Kurdybacha, *Rozwój oświaty kościelnej wieków średnich*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 191; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 34.

¹³⁸ Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej do roku 1975*, Warszawa 1996, s. 26.

¹³⁹ Por. tamże.

¹⁴⁰ Por. C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 114; S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 441.

Krakowskiej. W tym samym czasie przyjęła się zasada, że nauczyciel szkoły wyżej zorganizowanej powinien posiadać stopień magistra lub przynajmniej bakałarza¹⁴¹.

Natomiast nauczyciel bez stopni naukowych mógł uczyć jedynie w szkole wiejskiej. Nauczycielami w szkołach parafialnych byli przeważnie organści, kościelni, których wykształcenie ograniczało się do ukończenia szkoły parafialnej. W latach 1400-1410 w Krakowie w szkołach parafialnych było tylko dwóch magistrów¹⁴².

Od nauczyciela wymagano znajomości języka polskiego, religijności oraz nienaganej postawy moralnej (unikanie pijaństwa, hazardu, lichwy, związków z kobietami). Wraz z pojawieniem się haseł husyckich, synod pod przewodnictwem prymasa Mikołaja Trąby (1420) nakazał obowiązek składania wyznania wiary. Ważnym wymogiem było także pochodzenie z prawego łoża, życie w legalnym związku małżeńskim, a najlepiej w celibacie¹⁴³.

Cały personel szkolny był zaliczany formalnie do stanu duchownego. Nieżonaci mężczyźni mieli obowiązek noszenia tonsury i szat kleryckich, a także mieli zakaz noszenia brody. Wszyscy podlegali jurysdykcji biskupa¹⁴⁴.

Rektor szkoły (miejskiej) sam dobierał sobie pomocników: świeckich lub duchownych, których również sam opłacał. Dochody nauczycieli były stosunkowo niewielkie. Dlatego też nauczyciele podejmowali dodatkowe zajęcia. Byli zatrudniani jako kantorzy kościelni, organści, służba kościelna. Często bywali również urzędnikami i pisarzami miejskimi. Nauczyciele pomocnicy udzielali prywatnych korepetycji czy też nauczali w domach prywatnych na niższym poziomie¹⁴⁵.

Do obowiązków nauczycieli szkół parafialnych należało m.in. uczestnictwo w nabożeństwach z chórem uczniowskim, pełnienie funkcji zakrystiana i dzwonników itp.¹⁴⁶ W średniowieczu po raz pierwszy powstają zawodowe organizacje nauczycielskie (cechy nauczających), których celem jest obrona pewnej niezależności nauczania¹⁴⁷.

W epoce średniowiecza mistrz to ten, który uczy nie tylko pisma, lecz i Pisma św. Ówczesna szkoła nie oddzielała nauczania od wychowania religijnego, od nauczania prawd wiary i moralności. Chrystianizm z jednej strony jest religią uczoną, a z drugiej również religią ludową. Chrześcijaństwo przekazuje wiedzę wszystkim, nawet tym o najskromniejszym poziomie umysłowym. Szkoła chrześcijańska zaprawia równocześnie do *litteris et bonis moribus* – wiedzy i dobrych obyczajów. Istota szkoły chrześcijańskiej polega na ścisłym zespoleniu kształcenia literackiego i kształcenia religijnego oraz na scaleniu w jednej osobie nauczyciela i ojca duchownego. W tym należałoby dostrzegać istotnych różnic pomiędzy pedagogią średniowieczną a pedagogią antyczną¹⁴⁸.

Léo Moulin, francuski historyk oświaty średniowiecznej, stwierdza, że w XIV wieku w Europie Zachodniej: *Każde miasto, choćby najmniejsze, a także większość parafii ma nauczycieli gramatyki. Z zachowaniem wszelkich proporcji są oni nieprawdopodobnie liczni [najliczniejsi, jak się wydaje, w miastach włoskich]: w XIV wieku małe miasto Treviso w Italii liczyło ich ponad 70. Byli to magistri puerorum z wykształceniem średnim, w niektórych*

¹⁴¹ Por. J. Skoczek, *Rozwój szkolnictwa w Polsce średniowiecznej*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 256.

¹⁴² Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 105.

¹⁴³ Por. tamże.

¹⁴⁴ Por. tamże.

¹⁴⁵ Por. tamże, s. 83; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 37.

¹⁴⁶ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 105.

¹⁴⁷ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 441.

¹⁴⁸ Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 467-468.

przypadkach z początkami wyższego. W tym czasie Paryż liczył 42 nauczycieli i 21 nauczycielek¹⁴⁹.

Nauczyciel był całkowicie suwerenny. W żaden sposób nie był zobowiązany do realizacji jakiegokolwiek programu nauczania. Nauczyciel uczył tego, czego sam się nauczył. Było to przekazywanie wiedzy według metod, które były przekazywane z pokolenia na pokolenie. Jakość szkoły zależała od wykształcenia nauczyciela i jego indywidualności. Dlatego też szkoły prowadzone przez słynnych uczonych cieszyły się ogromnym rozgłosem i ściągały uczniów z dalekich stron¹⁵⁰.

Nauczanie w szkole średniowiecznej nastawione było na rozwijanie pamięci, dlatego przeważnie stosowano techniki mnemotechniczne. Program nauczania dostosowano do ówczesnych potrzeb Kościoła. W większym lub mniejszym zakresie obowiązywał program *trivium* (gramatyka, retoryka, dialektyka) i *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia, muzyka). Nauczano również gramatyki łacińskiej, a po opanowaniu jej podstawowych zasad, kolejnym etapem było pamięciowe przyswojenie tzw. *Dystychów Katona*, czyli: ujętych w dwu- lub czterowierszach zasad moralnych. W szkołach o wyższym poziomie edukacji czytano wyjątki z łacińskiej literatury rzymskiej i chrześcijańskiej. We wszystkich typach szkół uczono religii, śpiewu kościelnego oraz wdrażano do praktyk religijnych¹⁵¹.

Nauczanie, z powodu braku książek, odbywało się metodą werbalną. Uczniowie chóralnie powtarzali za nauczycielem i w ten sposób zapamiętywali. Lepszemu zapamiętywaniu służyła zapożyczona ze starożytności *mnemotechnika*. Metoda ta polegała na przekazywaniu pewnych twierdzeń w formie wiersza, np. sylogizmów, reguł oraz kojarzenia faktów znanych z nieznanymi (np. datę założenia Rzymu (753) można kojarzyć z jego położeniem: *siedem pagórków piętrzy się*). Można też było zapamiętywać szybciej w formie żartobliwej, np. *fenolfaleina rumieni się jak dziewczyna z zasadami*¹⁵².

W średniowieczu nauczyciel skończywszy lekcje nie interesował się uczniem. Jego głównym zadaniem było jedynie uczyć go, przekazać pewien zasób wiedzy, wyćwiczyć pamięć. Kształcenie było bardziej techniczne aniżeli moralne. Taki stan był jeszcze w początkach XVI wieku. Po skończonych zajęciach uczeń robił to, co chciał. Thomas Platter, wędrował po Europie wraz z krewniakiem Paulusem, który służył mu za opiekuna. Obowiązkiem Thomasa było przede wszystkim zebrać dla siebie i dla swojego „opiekuna”, który zabierał mu najlepszą część „wpływów”. Jego los był bardzo ciężki. Tak opisuje swój pobyt we Wrocławiu: *uczniowie spali w szkole na ziemi... Latem, gdy było gorąco, spaliliśmy na cmentarzu; zbieraliśmy trawę, taką, jaką co sobota rozściela się latem na ulicach przed domami wielkich panów; niektórzy gromadzili trawę w kącie cmentarza i kładli się tam, niczym świnie na słomie. Ale kiedy zaczynały padać deszcze, uciekaliśmy do szkoły, a w czas burzy śpiewaliśmy prawie przez całą noc*¹⁵³.

Uczniowie (studenci), którzy nie mieszkali w bursie - a tacy stanowili większość - byli pozostawiani sobie samym. Pantagruel przybywszy do Paryża, pytając pewnego szkolarza, jak przedstawia się codzienne życie jego i jego kolegów, dowiedział się, że paryscy studenci spędzają czas wałęsając się po mieście, „zjednując sobie przychyłność” płci pięknej, chodzą

¹⁴⁹ Por. L. Moulin, *Średniowieczni scholarze i ich mistrzowie*, Gdańsk-Warszawa 2002, s. 32. Zob. S. Litak, *Edukacja początkowa w polskich szkołach XIII-XVIII wieku*, Lublin 2010, s. 117.

¹⁵⁰ Por. J. Dowiat, *Krąg uczonej i jego instytucje*, w: *Kultura Polski średniowiecznej X-XIII w.*, red. J. Dowiat, Warszawa 1985, s. 292.

¹⁵¹ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 67-68; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 74-75; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 40-41. Zob. B. Kürbis, *Na progach historii. O świadectwach do dziejów kultury Polski średniowiecznej*, Poznań 2001, s. 184.

¹⁵² Por. tamże.

¹⁵³ J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, Warszawa 1993, s. 326; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 41.

do lupanarów, jedzą „w zacnych tawernach”. Etienne'a Pasquier napisał, że: *Izby były po jednej stronie odnajęte scholarom, a po drugiej dziewczętom złych obyczajów; pod jednym dachem mieściła się czcigodna szkoła i nierząd*. A kiedy pojawiały się kłopoty finansowe zwracali się o pomoc do rodzin albo zastawiali książki i ubranie¹⁵⁴.

Szkoły nie posiadały wówczas przestronnych lokali. Nauczyciel nauczał na placu klasztorным, skąd musiał wcześniej usunąć kramy, albo w kościele lub u jego bram. W późniejszych czasach, kiedy ilość szkół wzrosła, jeśli nie miał pieniędzy, zadowalał się udzielaniem nauk nawet na rogu ulicy. Święty Tomasz okazywał pogardę dla tych ubogich bakałarzy, którzy przemawiają *coram pueris in angulis* (do uczniów na rogach ulic). Zazwyczaj nauczyciel wynajmował salę, *schola*, których cena była zresztą w miastach uniwersyteckich reglamentowana. W Paryżu wszystkie szkoły mieściły się przy jednej ulicy, rue du Fouarre: *vicus straminis* (słomiany zaułek). Na podłodze rozrzucono słomę i uczniowie na niej siadali. Dopiero w XIV wieku pojawiły się ławki, ale ten nowy zwyczaj wydawał się nieco podejrzany. Nauczyciel czekał na uczniów, tak jak sprzedawca czeka na klientów. W sali zbierali się zarówno chłopcy, jak i mężczyźni w najróżniejszym wieku. W pierwszej połowie XII wieku Hugon od św. Wiktora napisał: *Wielu ich jest [mogło być ponad dwustu]. Widzę mężczyzn w różnym wieku: pueros, adolescentes, juvenes, senes [chłopców, młodzików, młodzieńców, starców]*¹⁵⁵.

W 1518 roku Thomas Platter przebywał w szkole w Selestat, w której uczył się razem z dziećmi: *Kiedy tam wstąpiłem – wyznaje – nie umiałem nic, nawet czytać z Donata [elementarnej gramatyki łacińskiej], a przecież skończyłem już osiemnaście lat. Usiadłem pomiędzy małymi dziećmi i byłem jako kwoka wśród kurcząt*¹⁵⁶.

W XV wieku pojawiło się stopniowanie nauczania i korelacyjny podział na klasy, które nazywano *lectiones*. Zawarta w 1444 roku umowa pomiędzy władzami miejskimi Trewiru a nauczycielem szkoły łacińskiej wskazuje na podział uczniów na cztery kategorie: od początkujących do tych, którzy mogą przerabiać retorykę i stylistykę. Opłata, jaką otrzymywał *grammaticus* od uczniów, była tym wyższa, im bardziej oni byli zaawansowani¹⁵⁷.

Na początku XV wieku uczniowie zostali podzieleni na grupy o różnym stopniu zaawansowania, które nadal uczyły się w jednej sali i pod okiem jednego nauczyciela. W XV stuleciu, każda z grup otrzymała własnego nauczyciela, ale wszystkie uczyły się we wspólnym pomieszczeniu. A w końcu, klasy i ich nauczycieli umieszczono w odrębnych salach. Ta flamandzka i paryska inicjatywa dała początek nowoczesnej strukturze klasy¹⁵⁸.

Czas średniowiecza to okres wszechwładzy nauczyciela. W procesie kształcenia zasadniczą rolę odgrywał nauczyciel. Wiedza uczniów w znacznej mierze zależała od jego talentu pedagogicznego. Eneasz, domniemany nauczyciel Wergiliusza Gramatyka, pouczał: *Strzeż się przede wszystkim przed dawaniem wiary raczej twoim własnym odkryciom niż przykładom twoich mistrzów. Im bardziej broni się swej własnej ciekawości, tym głębiej pogrzeże się w błędzie*¹⁵⁹.

Średniowieczny nauczyciel uważał się za pana *dominus*, a ucznia traktował jak swego poddanego. Stosunek ten wynikał z *sacrum*, hierarchicznie ustabilizowanej struktury

¹⁵⁴ Por. J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, dz. cyt., s. 326-327; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 41.

¹⁵⁵ Por. P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, Warszawa 2010, s. 198-199.

¹⁵⁶ J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, dz. cyt., s. 324.

¹⁵⁷ Por. tamże, s. 325.

¹⁵⁸ Por. tamże, s. 205. Zob. P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 39.

¹⁵⁹ P. Riché, *Edukacja i kultura...*, dz. cyt., s. 481-482.

feudalnej, w której stopy zwierzchnika nie tylko symbolicznie opierały się na głowie podwładnego. Ponadto nauczycielowi przysługiwało udzielone przez Boga zwierzchnictwo i podobnie przekazana uczniowi służebność wobec niego. Nauczyciel wymagał przede wszystkim posłuszeństwa. Jego wola miała być wolą ucznia, a niespełnienie jej – grzechem. Nauczyciel zatem żądał od ucznia pilności, potulnego oddania, zapału, wytrwałości, pokory i samozaparcia¹⁶⁰.

Symbolem nauczycielskiej władzy była różga, wręczana mu w momencie przekazywania szkoły. Powszechnie stosowano kary cielesne. Panowało bowiem przekonanie, że każde przewinienie ucznia należy przykładowo ukarać. Dyscyplinę stosowano niezależnie od pochodzenia stanowego uczniów. W szkole panował bardzo ścisły rygor. Lęk przed karami doczesnymi i jeszcze większy przed karami wiecznymi były istotną motywacją wychowawczą. Była to pedagogika strachu, której pewne elementy przetrwały aż do XX wieku. Ówczesna szkoła, jak świadczą opisy niektórych uczonych średniowiecznych, stanowiła prawdziwą torturę dla uczniów¹⁶¹.

Z tej epoki pochodzą sentencje, które uzasadniały bicie uczniów: *Różdżką Duch Święty dzieci bić radzi – Różdżka do nieba dzieci prowadzi; Kto chłopca oszczędza, lekkie serce napycha tłuszczem; kto bez przerwy ćwiczy różgami, zmniejsza tłuszcz w jego sercu* (Marbodus z Rennes)¹⁶².

Za najdrobniejsze uchybienia czekały ucznia surowe kary. Pustelnik Marcin, nauczyciel św. Romualda bił go przy każdej grubym kijem w lewą stronę głowy. Chłopiec, cierpliwie to znosił, aż ogłuchł. Dopiero wówczas odważył się powiedzieć: *Mistrzu, bądź łaskaw bić mnie w prawą stronę głowy, bo już prawie nie słyszę na lewo ucho*. Św. Wojciech był tak bity za nienauczenie się lekcji, że błagał o litość w różnych językach, i to nawet w takich, których się nie uczył (tak zapewnia autor jego pierwszej biografii)¹⁶³.

Francuski zakonnik Guibert w swojej autobiografii wspomina nauczyciela gramatyki, który miał niewielką wiedzę, ale za to strasznie bił swego ucznia: *Byłem tam niesprawiedliwie bity, że gdyby mój mistrz miał talent uczenia, byłbym jak każde inne dziecko potrafił pojąć wszystko, czegooby mnie uczono z metodą. Ale on nie umiał mówić tak jasno jak chciał i sam zupełnie nie rozumiał, co usiłował wyjaśnić, wpadał w krąg myśli zmieszanych, daremnie starając się je wytłumaczyć. Miał umysłowość tak nieszczęśliwą, że czego raz się źle wyuczył w późnym wieku, do tego był nieodmiennie przywiązany. Gdy mu się zdarzyło powiedzieć jakie głupstwo, podtrzymywał je, ponieważ uważał się za nieomylnego, i w potrzebie bronił nawet biciem*¹⁶⁴.

Pod względem materialnym nauczyciel był uzależniony od władz duchownych, albo od rady miejskiej, czy też od mieszkańców danej miejscowości. Zapłatę otrzymywał w gotówce lub w naturaliach. Wysokość wynagrodzenia regulowały niekiedy odpowiednie uchwały lub przepisy¹⁶⁵.

Sytuacja materialna nauczycieli była bardzo zróżnicowana. Lepszą sytuację materialną aniżeli nauczyciele świeccy mieli nauczyciele należący do stanu duchownego, którzy z tytułu pracy w szkole, otrzymywali różne beneficja kościelne. Nauczyciele szkół wyżej

¹⁶⁰ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 17.

¹⁶¹ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 67; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 73-74; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 41.

¹⁶² Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 135.

¹⁶³ Por. Ł. Kurdybacha, *Rozwój oświaty kościelnej...*, dz. cyt., s. 192-193.

¹⁶⁴ Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 136.

¹⁶⁵ Por. J. Skoczek, *Rozwój szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 257.

zorganizowanych w większych miastach (np. Kraków, Poznań, Lwów), cieszyli się dużym szacunkiem w społeczeństwie¹⁶⁶.

Pensja nauczyciel zależała od warunków lokalnych, np. w Sandomierzu nauczyciel otrzymywał 28 grzywien rocznie, a w Stopnicy tylko 5. Dla pewnego porównania cieśla zarabiał 24 grzywien. Pomocnicy nauczyciela (*locati*) mieli jeszcze mniejsze wynagrodzenie. Obowiązkiem uczniów było dostarczanie nauczycielowi uzgodnionych zobowiązań w naturze (miód, orzechy itp.) i opału podczas zimy. Z przyczyn ekonomicznych nauczyciele przenosili się z miejsca na miejsce, poszukując lepszych zarobków¹⁶⁷.

Arcybiskup Moguncji, pierwszy nauczyciel Germanii, **Hrabanus Maurus (776-856)**, nawiązując do poglądów Augustyna, pisał m.in. o roztropnej karności wobec uczniów, by poprzez usuwanie rdzy nie zniszczyć naczynia. W nauczaniu zalecał m.in. rozweselenie. Jego zdaniem: *Wesołość bardzo wiele znaczy przy katechizowaniu, bo czyni ucznia uległym, chętnym i uważnym a przeciwnie mało zdziała mowa karzącego, jeśli nie będzie przy niej wesołej uwagi słuchacza*¹⁶⁸.

Według niego nauczyciel powinien:

- 1) posiadać talent pedagogiczny, który powinien iść w parze z charakterem moralnym;
- 2) mieć odpowiednie przygotowanie zawodowe;
- 3) w nauczaniu stosować metody podające;
- 4) zwracać uwagę bardziej na wychowanie niż nauczanie;
- 5) osobistym przykładem zachęcać uczniów do cnoty, nauki, posłuszeństwa i samokształcenia się;
- 6) surowość dyscypliny łagodzić taktem pedagogicznym¹⁶⁹.

Zaś **Wincenty z Beauvais (1190-1264)** w rozprawie *O kształceniu synów królewskich* wskazał na pokorę jako główny warunek skutecznej pracy nauczyciela¹⁷⁰.

Także filozof **Tomasz z Akwinu (1225-1274)**¹⁷¹ w traktacie *De magistro* przedstawił swoje refleksje na temat nauczyciela. Według niego nauczyciel jest osobą przekazującą innym prawdę, którą wcześniej sam poznał i kontemlował. W tym procesie kontemplacja (pierwiastek wyższy) dominuje nad działaniem (czynem). Nauczanie zatem jest uzewnętrznianiem owoców własnej kontemplacji¹⁷².

Jego zdaniem człowiek ma możliwość poznania wszystkich rzeczy, ale musi do tego dochodzić - przejść od możliwości do urzeczywistnienia. Nauczyciel, który zna możliwości ucznia, jego aktywność umysłową, ma wprowadzić go w dynamikę procesu poznania. Nauczyciel musi zrozumieć, że w człowieku istnieje tylko bierna możliwość przyjęcia wpływu sił zewnętrznych, pewna podatność na działanie otaczającego świata, ale także musi uznać w człowieku pewną moc twórczą, samorzutną, dynamiczną. Sztukę nauczania i wychowania porównuje do sztuki medycznej. Nauczyciel ma do czynienia z żywą istotą, z żywym organizmem. Jego zdaniem naturalna aktywność umysłowa ucznia oraz intelektualne kierownictwo ze strony nauczyciela stanowią dwa dynamiczne czynniki

¹⁶⁶ Por. tamże.

¹⁶⁷ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 104-105.

¹⁶⁸ Cyt. za: tamże, s. 76.

¹⁶⁹ Por. tamże, s. 77.

¹⁷⁰ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 46.

¹⁷¹ Zob. W. W. Szczęsny, *Tomasz z Akwinu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 703-705; J. A. Weisheipl, *Tomasz z Akwinu. Życie i dzieło*, Poznań 1985.

¹⁷² Por. A. Maryniarczyk, *O ethosie nauczyciela w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 398.

wychowania. Czynnikiem zasadniczym, siłą propulsywną jest to, co tkwi „wewnątrz” wychowanka¹⁷³.

Zadaniem nauczyciela nie jest wtłoczenie wiedzy uczniowi, lecz jedynie udzielenie pomocy mu by sam ją zdobył. Wyjaśnia to następująco: *człowiek uczący kogoś świadczy jedynie usługę od zewnątrz, tak jak lekarz, który leczy. Ale jak wewnętrzna siła natury jest główną przyczyną wyzdrowienia, tak i naturalne światło myśli jest główną przyczyną wiedzy; jedno zaś i drugie jest od Boga (...). Nauczyciel nie powoduje w uczniu światła myśli, ani też wprost form myślowych; on tylko swoim nauczaniem obudza ucznia do tego, żeby on sam siłą swojej myśli urabiał sobie pojęcie umysłowe, których znaki z zewnątrz mu podsuwa*¹⁷⁴.

Bóg jest *interior Magister*, „wewnętrznym nauczycielem”. Bóg jest najdoskonalszym nauczycielem, ponieważ w swej stwórczej wolności uczynił ludzi istotami, które mogą poznawać prawdę, która zawarta jest w świecie osób i rzeczy. Pierwszym Nauczycielem jest Bóg, a człowiek-nauczyciel jest sługą prawdy. Nauczyciel jest tym lepszym nauczycielem im bardziej upodobnia się do prawzoru Boga-Nauczyciela¹⁷⁵.

Tytuł magister (nauczyciel) oznacza przede wszystkim posługę miłości i dzieło miłosierdzia. Zatem nauczyciel powinien wyróżniać się wiedzą o przedmiocie nauczania, siłą przekonywania, mądrością, zdolnością rozwijania i wyrażania myśli, gorliwością pełną miłości, zaangażowaniem oraz odpowiedzialnością¹⁷⁶.

Tomasz z Akwinu wyznacza nauczycielowi następujące cele:

- 1) wzbogacanie umysłu ucznia w pożyteczną wiedzę;
- 2) pociąganie serca wychowanka, aby ukochał to, co jest przedmiotem miłości wychowawcy;
- 3) kształtowanie ucznia tak, aby nienawidził tego, czemu sam się sprzeciwia. W ten sposób nauczyciel wpłynie na ukształtowanie jego woli ku dobru¹⁷⁷.

Jan Gerson (1363-1429) w rozprawie *O prowadzeniu dzieci do Chrystusa* zalecał, aby nauczyciel w prosty i klarowny sposób nauczał dzieci oraz żeby traktował je życzliwie. Zdecydowanie potępiał kary fizyczne, co na tle epoki było wydarzeniem bezprecedensowym¹⁷⁸.

Inaczej nauczanie i wychowanie interpretował kardynał **Guillaume d'Estouteville (1412-1483)**. W 1452 roku mówił o *regimen puerorum* [regulamin dla chłopców] i o odpowiedzialności moralnej nauczycieli, którzy mają pieczę nad duszami. Dzieci trzeba nie tylko kształcić, ale i wychowywać. W związku z czym należy narzucić im surową zmodyfikowaną dyscyplinę, bardziej autorytarną i zhierarchizowaną. Ta nowa dyscyplina miała być narzędziem powszechnej edukacji dzieci i młodzieży¹⁷⁹.

Przełożony szkoły i regent przestają być *primi inter pares* [pierwszymi pośród równych], ale stają się rzecznikami wyższej władzy. Autorytarne rządy umożliwiają od XV wieku wprowadzenie nowego porządku dyscyplinarnego. Ma on trzy charakterystyczne cechy: stały nadzór, donosicielstwo oraz kary cielesne¹⁸⁰.

¹⁷³ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 107-108.

¹⁷⁴ Cyt. za: A. Maryniarczyk, *O ethosie...*, dz. cyt., s. 399.

¹⁷⁵ Por. tamże, s. 400.

¹⁷⁶ Por. tamże, s. 398; T. Ożóg, A. Petkiewicz, *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 13, red. E. Gigilewicz, Lublin 2009, k. 820-821.

¹⁷⁷ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 96.

¹⁷⁸ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 46.

¹⁷⁹ Por. tamże, s. 202; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 39.

¹⁸⁰ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 215; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 39.

W okresie średniowiecza szkoły podlegały władzy Kościoła, a nauczycielami znacznej mierze byli duchowni. Nowy typ nauczyciela, najczęściej zakonnika, troszczył się przede wszystkim o wychowanie religijne młodego pokolenia. Najważniejszą powinnością nauczyciela jest uległość władzy duchownej. Pozostałe powinności skupiały się wokół surowego egzekwowania wiedzy i wymierzania kar uczniom w przypadku jej braku. Nauczyciel był „panem ucznia”, żądał od niego posłuszeństwa, uległości, pokory i pobożności. Średniowieczny nauczyciel wnosił ze sobą jednak nowe wartości pedagogiczne w zakresie instytucjonalnej integracji pragmatycznej nauczania i wychowania, co wpłynęło na utrwalenie się bezwzględnego autorytetu nauczyciela w następnych wiekach¹⁸¹.

¹⁸¹ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 90.

ROZDZIAŁ III

HUMANISTYCZNY PEDAGOG

Okres odrodzenia to czas krytycyzmu wobec zastanego porządku społeczno-politycznego. Dochodzi do sprzeciwu wobec dotychczasowych obyczajów, sposobu myślenia o miejscu i roli człowieka. Ten renesansowy krytycyzm dotyczy również filozofii wychowania i edukacji szkolnej.

W XIII i XIV wieku Europa zaczęła dojrzywać do zmiany systemu szkolnictwa i edukacji. Wynikało to m.in. z upowszechniania się nowej koncepcji człowieka i świata, przemian ekonomicznych (bogacenie się i rozwój miast) i politycznych (powstanie państw scentralizowanych), z coraz szerszego dostępu do oryginalnej literatury antycznej. Ferment intelektualny w Kościele i w szkolnictwie przygotował grunt dla nowatorskiego podejścia w kwestii wychowania i programu szkolnego¹⁸².

Epoka odrodzenia odkryła dziecko, a tym samym w naturalny sposób zwróciła szczególną uwagę na zagadnienie szkolnictwa. Symbolicznym wyrazem tego nowego zainteresowania można uznać obraz *Uczeń*, namalowany w 1531 roku przez Jana van Scorel'a. Około dwunastoletni chłopiec w czerwonym berecie, w jednej ręce trzyma pióro, a w drugiej papier. Ma szerokie czoło, pogodny i wesoły wyraz twarzy. Możemy się domyślać, że nauka nie sprawia mu trudności. Uczeń na papierze wypisuje maksymę: *Omnia dat Dominus, non habet ergo minus*¹⁸³. Maksyma ta wzmocniona przez drugą, umieszczoną pod obrazem, nabiera właściwego znaczenia w kontekście renesansu. Nauczanie ma wartość tylko wtedy, gdy wychowuje; powinno kształcić ludzi-chrześcijan¹⁸⁴.

Wyznacznikiem tego nowego kierunku w edukacji było odrodzenie wychowania moralnego. Za ideał wychowania przyjęto starożytną *kalokagatię* (piękno i dobro), a za podstawę edukacji moralnej uznano zaufanie między nauczycielem i uczniem. W kształceniu umysłu kładziono nacisk na rozbudzanie w uczniach ambicji i chęci poznania dorobku starożytnych. Zwyciężył też postulat łagodności i wyrozumiałości w traktowaniu dzieci. Nowe podejście w dydaktyce oddają słowa Vittorino da Feltre: *W miłości do uczniów leży godność, radość i boska skuteczność nauczania*¹⁸⁵.

W epoce odrodzenia wykształcenie i kultura zyskuje ogromne znaczenie. Dyplom z łaciny staje się niezbędny każdemu, kto chce zrobić karierę. Blaise de Montluc daje szlachcic następujące pouczenie: *Radzę wam panowie, którzy macie możliwość i chciecie, żeby wasi synowie odznaczyli się w armii, abyście raczej dali im wykształcenie literackie. Bardzo często,*

¹⁸² Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 80; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 43.

¹⁸³ Pan Bóg daje wszystko, ale Go to nie zubaża.

¹⁸⁴ Por. J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, dz. cyt., s. 317.

¹⁸⁵ Cyt. za: S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 119. Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 42; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 22; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 44.

*kiedy przyjdzie im pełnić urzędy, bardzo to jest im pomocne i przynosi wielkie korzyści. I sądzę, że człowiek, który coś przeczytał i zapamiętał, bardziej niż kto inny zdatny jest do pięknych przedsięwzięć*¹⁸⁶.

W epoce odrodzenia nastąpiło unormowanie nauczania i wzmogła się troska o moralność młodzieży, co w radykalny sposób zmieniło życie szkolne i stopniowo położyło kres panującej w tej dziedzinie anarchii średniowiecznej. W latach 1450-1600 nastąpiła zasadnicza zmiana w podejściu do dziecka i młodego chłopca. Dostrzeżono, że to istoty różne od dorosłych, przed którymi postanowiono ich teraz chronić. Uważano, że jedynie surowa dyscyplina może odizolować uczniów od zdemoralizowanego świata i wpoić im dobre nawyki. Jednocześnie zwrócono uwagę na to, że powinnością nauczyciela jest nie tylko kształcić, ale również wychować. Za misję nauczyciela uznano troskę się o dusze i odpowiedzialność za moralność przyszłych ludzi dorosłych¹⁸⁷.

Jean Gerson był jednym z pierwszych pedagogów, który wyrażał te nowe tendencje. W regulaminie dla szkoły Notre-Dame-de-Paris zalecał m.in. żeby nie uczyć młodzieży nieprzyzwoitych pieśni. Jego zdaniem nauczyciele powinni stale dozorować uczniów, a ci mają donosić, gdyby kolega uchybił przyzwoitości, przeklinał czy spóźniał się na nabożeństwo¹⁸⁸.

Na ukształtowanie humanistycznego modelu nauczyciela ogromny wpływ miało mieszczaństwo. Mieszczanin, bogacąc się i walcząc o własne swobody, przestawał poddawać się autorytetom, cenił niezależności myśli i zdany na siebie nabierał coraz większej wiary w ludzkie możliwości. W tym duchu chciał kształcić i wychowywać swoje dzieci. Z tego realizmu mieszczańskiego wywodzi się realizm odrodzeniowej edukacji, której zadaniem było kształtowanie człowieka żyjącego własnym życiem, życzliwego dla drugiego człowieka, ukierunkowanego na niczym nieograniczony własny rozwój¹⁸⁹.

W odrodzeniu zostaje wyeksponowane zagadnienie godności dziecka. Po raz pierwszy pojawia się stwierdzenie, że podstawą działalności nauczyciela jest umiłowanie przez niego ucznia. Od nauczyciela żąda się, by postępował z nim jak z własnym synem, by był dla niego przyjacielem i życzliwym przewodnikiem. Wymaga się od niego znajomości psychiki ucznia, jego indywidualności, potrzeb, zalet i wad. Przed nauczycielem stawia się również wymóg, by jego postępowanie było wzorem dla wychowanka¹⁹⁰.

Według niemieckiego humanisty **Jakuba Wimphelinga (1450-1528)** *nauczyciel winien być nienagannyh obyczajów, zrównoważony, przystępny i życzliwy w swych słowach; w ruchach równy i stateczny; nie ospały, a żwawy i rześki; otwarty i twórczy w nauczaniu; na błędy wyczulony, ale bez rozdzierania szat ani ponurackiego zrzędzenia; każdy uczeń winien mu być bliski jak rodzony syn bez względu na osobiste sympatie czy antypatie; nie obnosić się swoim zapracowaniem ani zmęczeniem; z gotowością wysłuchiwać pytań i chętnie na nie odpowiadać, nieśmiały zaś zachęcać do mówienia i wczuwać się w to, co ich skrycie nurtuje; młodego w upomnieniach nie obrażać ani poniżać, wystarcza mu już bowiem sama nagana i nie wolno go napawać niechęcią do szkoły; niechaj nie lęka się powracać, kiedy tylko może, do tego co dobre i szlachetne, co piękne i stosowne, co godne trudu i co skazane na odrzucenie; niech pamięta, by co dzień wskazać młodemu coś, co warte naśladowania*

¹⁸⁶ J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, dz. cyt., s. 331.

¹⁸⁷ Por. tamże, s. 327.

¹⁸⁸ Por. tamże.

¹⁸⁹ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 18.

¹⁹⁰ Por. tamże.

*szując w tym przede wszystkim własnym przykładem w słowach, czynach i będąc dlań jak najbardziej zobowiązującym wzorcem*¹⁹¹.

Nauczanie nadal odbywało się w bardzo trudnych warunkach. Thomas Platter, który w swoich długich wędrówkach przez pewien czas przebywał w szkole gramatycznej we Wrocławiu, zapewnia, że *dziwięciu baccalaurii nauczało tam wszystkich sztuk o tej samej godzinie w tej samej izbie*¹⁹².

W szkole Świętego Pawła, założonej w 1509 roku w Londynie przez Johna Coleta, była okrągła sala z podłogą wznoszącą się stopniami. Zasłony dzieliły ją na cztery części: kaplicę i trzy klasy. W XVI wieku w szkołach dzielono uczniów na cztery, sześć albo osiem klas i coraz częściej dawano każdej z nich osobne pomieszczenie i wyspecjalizowanego nauczyciela. Nie spotykało się już takich wielkich różnic wieku wśród uczniów¹⁹³.

Synod piotrkowski z 1510 roku zalecał, by nauczyciele byli wyedukowani, z ukończonymi studiami, powinni też zdać odpowiedni egzamin. W miejskich szkołach parafialnych uczyli bakałarze, magistrzy, a nawet doktorzy filozofii (np. Kraków). Synod łęczycki (1527) zwrócił uwagę, że nauczyciel w szkole kolegiackiej i katedralnej powinien posiadać stopień magistra, w pozostałych szkołach – bakałarza¹⁹⁴.

Nauczyciel wiejskiej szkoły parafialnej był w dalszym ciągu całkowicie zależny od proboszcza. To on ustalał jego wynagrodzenie, obowiązki i odpowiedni budynek na szkołę. Warunki były bardzo zróżnicowane, w zależności od zamożności parafii, ambicji proboszcza, który w każdej chwili mógł nauczyciela zwolnić¹⁹⁵.

W wiejskich szkołach parafialnych uczył klecha (z łac. *clericus*), nazwa pochodzi od długiej sukni kleryckiej, którą nosił zgodnie z obowiązującym zwyczajem. W najlepszym przypadku był to były student, który porzucił studia. Najczęściej był to wychowanek miejskiej szkoły parafialnej. Czasami uczył absolwent wiejskiej szkoły parafialnej, rzemieślnik, a niekiedy inteligentniejszy chłop. Tylko bardzo bogate parafie wiejskie zatrudniały na nauczycieli bakałarzy. Wykształcenie tych nauczycieli było bardzo niskie. Ograniczało się do umiejętności czytania i pisania, znajomości małej gramatyki łacińskiej, śpiewu kościelnego i ministrantury. Po złożeniu przed proboszczem wyznania wiary i omówieniu warunków pracy zostawał oficjalnie kierownikiem szkoły, czyli rektorem¹⁹⁶.

Klecha był zwykle żonaty. Nieżonatego proboszcz nie chciał zatrudniać, aby ten po kłótni nie opuścił szkoły. Podstawową częścią uposażenia było mieszkanie w szkole. Podstawą jego utrzymania była klerykatura, płacona przez chłopów lub kwartalna pensja wypłacana przez proboszcza. Niekiedy otrzymywał również dary w naturze (zboże)¹⁹⁷. Ponadto nauczyciel otrzymywał niestałe dochody, takie jak: petycja (ofiara snopowa), dziesięcina z pierwiastków (najwcześniejszych płodów), kolęda, kwesty, opłaty za pogrzeby, śluby i chrzciny, składki od parafian. Proboszczowie zapraszali na obiady w niedziele i święta, a czasami zapewniali nawet całodzienny wikt. Niektórzy z proboszczów dawali mu ubrania oraz część świętopietrza. Były to mimo wszystko dochody bardzo skromne. W porównaniu

¹⁹¹ Cyt. za: tamże.

¹⁹² Por. J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, dz. cyt., s. 324.

¹⁹³ Por. tamże, s. 325.

¹⁹⁴ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 168.

¹⁹⁵ Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty...*, dz. cyt., s. 47.

¹⁹⁶ Por. Ł. Kurdybacha, *Oświata w Polsce w okresie kontrreformacji*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 438-439.

¹⁹⁷ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 275.

z pensją wikarego stanowiły jedną trzecią jego dochodów i około połowę zarobków kucharki proboszcza¹⁹⁸.

Kształcenie w epoce humanizmu łączy się zawsze z programem wychowawczym. Wybitny humanista **Erazm z Rotterdamu (1466-1536)**¹⁹⁹ w rozprawie *De civilitate morum puerilium* daje najprostsze rady, co do przyzwoitego wyglądu dziecka: niech nie chodzi zasmarkane, lecz odwróciwszy głowę użyje chusteczki, nie nadyma arogancko policzków, nie śmieje się ze słów albo postępów nieobyčajnych, w zabawach nie oszukuje, a czasem da się pokonać, aby „gra była ucieszniesz”. W wychowaniu chodziło o to, by dziecko nie otrzymało wykształcenia zbyt intelektualnego, przestarzałego i ciasnego. Dlatego też zwracano uwagę na rozwój fizyczny²⁰⁰.

Erazm z Rotterdamu silnie akcentował moralne wartości wykształcenia. Jego zdaniem powinno ono zapewnić dziecku znajomość Biblii i mądrości starożytnej, a poprzez połączenie tych dwóch wpływów - poczucie obowiązku i czystość serca. Preceptor, najlepiej domowy, miał uczyć łaciny metodami bezpośrednimi, w trakcie rozmowy. W studiowanych tekstach powinien on przede wszystkim wskazywać naukę moralną, jaka jest w nich zawarta. W dialogu *Conuivium religiosum* znajdujemy osobiste wyznanie: *Nie potrafiłem czytać „De amicitia”, „De officiis”, „Tusculanae quaestiones”, aby od czasu do czasu nie ucałować mojej księgi i nie uczcić tej świętej duszy ożywionej boskim tchnieniem. Czytając dzieła Cycerona i Plutarcha czuję, że staję się lepszy*²⁰¹. Większość pedagogów odrodzenia, tak jak i Erazm, uważała, że kształcenie winno prowadzić do pobożności i praktyki życia chrześcijańskiego.

W pracy *Pochwała głupoty* przedstawił krytyczną ocenę pracy nauczycieli szkół parafialnych: *Tacy oni z siebie radzi, kiedy zastrachaną trzódkę w przerażenie wprawiają groźną miną i głosem, kiedy kijem, różgą, rzemieniem łupią skórę biednych dzieci i na wszelkie sposoby srożą się, jak im tylko przyjdzie ochota (...). Ale jeszcze szczęśliwi są, kiedy sobie ubzdurają, że wynaleźli jakiś nowy sposób nauczania. (...) I nie wiem ja doprawdy, jaką sztuką mamienia dokazują oni tego, że głupie mamusie i bałwany ojcowie takimi ich widzą, za jakich oni sami chcą uchodzić*²⁰².

Jego zdaniem należy: *Do pluga lepiej posłać takiego nauczyciela, którym swym huczącym głosem, wystraszyłby nawet woły i osły. Jakże ty osmielasz się uczyć drugich, ty co sam niczego się nie nauczyłeś? Jak śmiesz, ty tępy kacie, bić batem młode istoty, zdolne, z uczciwej rodziny, które potrafisz raczej zabić, niż czegokolwiek wyuczyć! I to właśnie w budynku, który Grecy nazywali scholie, a Rzymianie ludus (szkoła), to jest miejscem zabawy i wytchnienia, ty postługujesz się swoim tyraństwem*²⁰³.

Eneaszy Sylwiusz Piccolomini (1405-1464), późniejszy papież Pius II, jeden z najbardziej wykształconych ludzi XV wieku, autor *Traktatu o wychowaniu dzieci* (1477). W dziele tym podkreślił konieczność zwracania uwagi na jakość nauczycieli, na ich walory etyczne i umysłowe²⁰⁴.

¹⁹⁸ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 168-169.

¹⁹⁹ Zob. J. C. Margolin, *Erazm z Rotterdamu*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 339-361.

²⁰⁰ Por. J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, dz. cyt., s. 334

²⁰¹ Tamże, s. 333.

²⁰² Erazm z Rotterdamu, *Pochwała głupoty*, Wrocław 1953, s. 98. Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 46.

²⁰³ Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 210.

²⁰⁴ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 46.

Największy i najwszechstronniejszy traktat o wychowaniu humanistycznym pt. *Sześć ksiąg o wychowaniu dzieci* napisał około 1450 roku **Maffeo Vegio (1406-1448)**. Był przeciwnikiem kar cielesnych i zastraszania wychowanków. Zalecał łagodność w wychowaniu, rozwijanie ambicji u dzieci oraz uświadamianie im skutków zła. Według niego w siódmym roku życia dziecko powinno się zacząć naukę w szkole. Rodzice winni utrzymywać bliski kontakt z nauczycielami²⁰⁵.

Hiszpański humanista i pedagog **Jan Ludwik Vives (1492-1540)**²⁰⁶ łączył myśl o wychowaniu z koncepcją szkoły humanistycznej. Do rozważań o edukacji wprowadził wątek psychologiczny, odwołując się do obserwacji i psychologii spekulatywnej. Swoje poglądy najpełniej przedstawił w dziełach: *O duszy i życiu* (*De anima et vita*, 1538) oraz *O podawaniu umiejętności* (*De tradendis disciplinis*, 1531)²⁰⁷.

Stawiał bardzo wysokie wymagania nauczycielom. Określił model idealnego nauczyciela. Wzorowy wychowawca powinien być mądry, szlachetny, skromny, roztropny, odpowiedzialny, zawód traktować jak powołanie. Moralność nauczyciela powinna być nienaganna, godna do naśladowania przez uczniów. Nauczycielom należy też zapewnić godziwe wynagrodzenie z funduszy publicznych oraz dbać o szacunek ze strony uczniów i rodziców²⁰⁸.

Zwracał uwagę na odpowiedni dobór nauczycieli i wychowawców. W związku z tym, że uczniowie we wczesnym okresie rozwoju mają skłonność do bezkrytycznego naśladowania dorosłych, należy zwracać uwagę na postawę moralną nauczycieli i atmosferę szkolną. Uważał, że sukces wychowawczy zależy od talentu pedagogicznego oraz od poziomu etycznego nauczycieli. Od kandydatów do zawodu nauczycielskiego żądał studiów uniwersyteckich oraz odpowiednich zaświadczeń o walorach moralnych²⁰⁹.

Jego zdaniem: *Nauczyciele powinni nie tylko posiadać umiejętności wymagane do słownego nauczania, ale także stanowić przykład prowadzenia się bez zarzutu. Muszą ponad wszystko unikać mówienia i robienia czegokolwiek, co daje zły przykład lub może gorszyć tych, których oni uczą, a także powinni powstrzymać się od niegodnych naśladowania zachowań. (...) Ktoś kwalifikowany na nauczyciela powinien być oceniany nie tylko na podstawie jego wiedzy, ale także ze względu na jego prowadzenie się, jako że wiedza nie będąc kluczową sprawą dla życia jest wysoce szkodliwa*²¹⁰.

Duże znaczenie przypisywał okresowym konferencjom nauczycieli danej szkoły, organizowanym w celu wymiany doświadczeń pedagogicznych, oceny uczniów oraz omówienia ich zdolności i postępów w nauce²¹¹. Proponował: *Co dwa albo co trzy miesiące nauczyciele powinni się zbierać w celu zastanowienia się nad uzdolnieniami swoich*

²⁰⁵ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 90. Zob. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 42; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 47.

²⁰⁶ Zob. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 40-42; M. Stawiak-Ososińska, *Vives Jan Ludwik*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 8-10; R. M. Ibáñez, *Jan Ludwik Vives*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 443-459.

²⁰⁷ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 88; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 95-96; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 54.

²⁰⁸ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 89; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 97; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 54.

²⁰⁹ Por. Ł. Kurdybacha, *Wychowanie i szkolnictwo w okresie Odrodzenia*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 320-321.

²¹⁰ Cyt. za: R. M. Ibáñez, *Jan Ludwik Vives*, dz. cyt., s. 450.

²¹¹ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 89; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 97.

wychowanków i oceniać ich z życzliwością ojcowską i surowym sądem, a następnie każdego powinni tam skierować, do czego się najlepiej nadaje²¹².

Jego zdaniem o poziomie dydaktyczno-wychowawczym decydują przede wszystkim nauczyciele. Dlatego też powinni oni *nie tylko być na tyle uczeni, by móc dobrze kształcić, ale także mieć odpowiednią zręczność i biegłość w nauczaniu. Charakter ich niech będzie nieskazitelny: pierwszą ich troską winno być, by nic takiego nie powiedzieli lub nie uczynili, z czego by na słuchaczów mógł przejść zły przykład, a także by nie wyszło od nich nic takiego, co by nie było bezpieczne naśladować. (...) I nie tylko charakter nauczyciela winien być prawy. Musi on też być bardzo roztropny, umysł mieć przystosowany do tej sztuki, której uczy i do tego rodzaju słuchaczy, jakich kształci, a to po to, by i on sam mógł lepiej podawać wiedzę i oni ją lepiej percypowali²¹³.*

Vives uważał, że nauczyciele nie powinni pobierać od uczniów żadnych darów, ani danin. Obowiązkiem państwa jest zapewnić im taką pensję, aby mogli cieszyć się należnym im szacunkiem i uczestniczyć w życiu towarzyskim. Ubolewał, że nauczyciele są pogardzani oraz nie są godziwie wynagradzani za pracę. A to przyczynia się do tego, że najlepsi z nich odchodzą z zawodu: *Dobre i wybitne głowy uciekają z nauczycielstwa, widząc, iż tylko pogardę przynosi im ten zawód, który wszakże potrzebuje najtęższych umysłów i najcelniejszych zdolności²¹⁴.*

Jego wiarę w edukację doskonale ilustruje dialog prowadzony z dzieckiem, które po raz pierwszy udaje się do szkoły:

Ojciec: Oto, mój synu, jest warsztat, w którym wykuwa się człowieka. A ten pan, którego tu widzisz, to mistrz kuźni. Bóg z tobą Mistrzu. Odkryj swą głowę, chłopcze, i zegnij kolana, tak jak cię uczyłem, teraz wstań. Przyprowadziłem cię tutaj, abyś mógł przemienić się z małego zwierzęcia, którym teraz jesteś, w doskonałą istotę ludzką.

Filipono (nauczyciel): Zaopiekuję się nim. Będzie, jak rzekłeś: on przemieni się ze zwierzęcia w człowieka, ze złego w dobrego, w prawego człowieka. Nie ma co do tego żadnych wątpliwości²¹⁵.

Leonard Cox (1498-1549) w traktacie pedagogicznym *Libellus de erudienda iuventute* (1526) określił kryteria intelektualne i moralne nauczycieli. Jego zdaniem powinni oni posiadać solidne wykształcenie, dobrze znać przedmiot nauczania, charakteryzować się nienaganną postawą moralną oraz dążyć do poznania charakterów i zdolności swoich uczniów²¹⁶.

Wybitny przedstawiciel późnego humanizmu **Michel de Montaigne (1533-1592)** trzymał się linii pedagogiki humanistycznej. W słynnej rozprawie *O wychowaniu dzieci* napisał: *Wielka to jest głupota wykładać dzieciom... obrotu gwiazd i ruchy ósmej sfery, nim poznają swoje własne. Dopiero skoro [nauczyciel] zaszczepi uczniowi to, co służy, aby uczynić człowieka rozumniejszym i lepszym, zacznie go pouczać, co jest logika, fizyka, geometria, retoryka. Wówczas jakkolwiek chłopiec obierze sobie wiedzę, mając już ukształcony sąd i rozum, wnet sobie da z nią rady... Uczą nas żyć, skoro życie minęło. Stu szkolary nabawiło się francy, nim*

²¹² Cyt. za: C. Kupisiewicz, *Szkice...*, dz. cyt., s. 37.

²¹³ J. L. Vives, *O podawaniu umiejętności*, Wrocław 1968, s. 46. Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 46-47.

²¹⁴ Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 213. Por. C. Kupisiewicz, *Szkice...*, dz. cyt., s. 36.

²¹⁵ Cyt. za: R. M. Ibáñez, *Jan Ludwik Vives*, dz. cyt., s. 454. Por. P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 55.

²¹⁶ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 47.

doszli w *Arystotelesie do rozdziału „O umiarkowaniu”*²¹⁷. Uważał, że z nauczycieli nie ten jest lepszy, który posiada większą wiedzę, ale ten, który ma lepsze obyczaje i zdrowy sąd²¹⁸.

Teolog protestancki, pisarz i pedagog **Johann Valentin Andreä (1586-1654)** był autorem pracy *Opis Rzeczypospolitej Chrześcijańskiej* (1619). W jego utopijnym państwie nauczyciele byli wybierani spośród najlepszych obywateli. Zawód nauczycielski mógł pełnić tylko człowiek, który wykazał się nienaganną służbą państwu: *Bo nikt przecież tak dobrze nie troszczy się o młodzież, jak ten, kto zarazem potrafi troszczyć się o Rzeczpospolitą, a ten kto się nadaje na wychowawcę młodzieży, już się okazał godnym prowadzenia Rzeczypospolitej*²¹⁹.

W dziedzinie praktyki szkolnej szczególną rolę odegrali Bracia Czescy. Ich głównym przedstawicielem był **Jan Amos Komeński (1592-1670)**²²⁰, który stworzył najwybitniejszą koncepcję pedagogiczną nowożytności – teorię wychowania przez całe życie. W swoim dziele *Pampaedia* przedstawił m.in. obowiązki i powinności nauczycieli. Jego zdaniem nauczyciel powinien spełniać trzy warunki: być taki, jakimi ma uczynić innych; władać sztuką kształtowania ludzi; być pochłonięty pracą²²¹.

Zdaniem Komeńskiego wychowawcami powinni być najgodniejsi wyboru spośród wielu. Muszą to być ludzie bogobojni, szlachetni, poważni, pilni, roztropni, cierpliwi, wykształceni i opanowani, szlachetni; poważni, by mogli robić wszystko jak najłagodniej, lecz stanowczo²²².

W *Wielkiej dydaktyce* wskazał cechy nauczyciela, które sprzyjają skutecznej realizacji procesu nauczania i wychowania. Jego zdaniem nauczyciel musi być przystępny, uprzejmy, przyciągać do siebie uczniów „ojcowskim uczuciem, zachowaniem się i słowem”, wiedzę przekazywać w interesujący sposób oraz chwalić uczniów za dobre wyniki²²³.

Komeński jasno sprecyzował cele pracy nauczyciela, jego obowiązki i powinności. Zawód nauczycielski powinien mieć wysoką rangę: *żeby uczyć młodzież nauczyciel musi być starannie wybrany, o nie mniejszej mądrości i rzetelności niż kapłani czy politycy, a nawet w wyższym stopniu zdatny, bo tu należy kłaść podwaliny pod wykształcenie owych dostojników*²²⁴.

Nauczyciel to wzór dla swoich uczniów. Wychowawca powinien dbać o dobre obyczaje i je zaszczerpieć wychowankom: *Kto robi postępy w nauce a cofa się w obyczajach, ten cofa się bardziej niż idzie naprzód*²²⁵. Dopiero wtedy szkoła zasłuży na miano „warsztatów ludzkości” - jeżeli będzie wychowywać młodzież na aktywnych działaczy i organizatorów, kształtując w nich żywotność i uczciwość. Nauczyciel poprzez przykład powinien uczyć wszystkiego, co młodzież powinna wiedzieć. Sukces edukacyjny i wychowawczy można

²¹⁷ J. Delumeau, *Cywilizacja odrodzenia*, dz. cyt., s. 333

²¹⁸ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 189.

²¹⁹ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 47-48.

²²⁰ Zob. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 58-60; A. A. Zych, *Comenius*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 534-535; R. Alt, *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, Warszawa 1957; T. Bieńkowski, *Komeński w nauce i tradycji*, Wrocław 1980; T. Bieńkowski, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000; J. Piaget, *Jan Amos Komeński*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 437-463; Ł. Kurdybacha, *System pedagogiczny Jana Amosa Komeńskiego*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 491-510.

²²¹ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 92.

²²² Por. tamże.

²²³ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 48.

²²⁴ J. A. Komeński, *Pampaedia*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 110-111. Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 92.

²²⁵ J. A. Komeński, *Pampaedia*, dz. cyt., s. 134. Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 92.

osiągnąć jedynie poprzez dobry przykład, przyjazne słowo, szczerze i otwarte odnoszenie się do ucznia²²⁶.

Zwracał również uwagę na kształcenie nauczycieli, na ich przygotowanie do pracy w szkole, zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym²²⁷.

Angielski filozof, politolog i pedagog **John Locke (1632-1704)**²²⁸ był zwolennikiem empiryzmu. W *Myślach o wychowaniu* (1693) skoncentrował się na nauczycielu domowym. Rodzicom doradzał ostrożność przy wyborze pedagoga dla swoich dzieci. Według niego nauczyciel powinien być przede wszystkim dobrze wychowany oraz posiadać gruntowną wiedzę. Obowiązkiem wychowawcy jest zaszcześcić wychowankowi dobre przyzwyczajenia, zasady cnoty i mądrości oraz wyrobić w nim miłość i pragnienie naśladowania tego, co doskonale i godne pochwały²²⁹.

Jego zdaniem dobry opiekun-wychowawca powinien: *nauczyć swego ucznia odgadywać zamiary ludzi, z którymi ma do czynienia i mieć się przed nimi na baczności zarówno bez zbytejnej podejrzliwości, jak i bez zbytejnego zaufania, a zależnie od tego, ku czemu młody człowiek skłania się z natury, powinien go prostować i przechylać w drugim kierunku. Powinien on przyzwyczaić go do wyrabiania sobie o tyle, o ile to możliwe, prawdziwego sądu o ludziach, opierając się na tych znamionach, które najlepiej służą do wykazania, czym oni są i które pozwalają wglądać w ich wnętrze, ujawniające się często w drobnych rzeczach, szczególnie, kiedy nie zajmują pozycji ochronnej i nie mają się na baczności. Powinien zaznajomić go z prawdziwym obliczem świata i tak go usposobić, by nie wyobrażał sobie nikogo ani lepszym, ani gorszym, ani mądrzejszym, ani głupszym niż jest w rzeczywistości. W ten sposób bez niebezpieczeństwa i nieznacznie stanie się stopniowo z chłopca mężczyzną, co jest najniebezpieczniejszym przejściem w całym w ogóle biegu życia. Należy zatem nad nim troskliwie czuwać i przeprowadzić młodego człowieka przez nie z wielką starannością, a nie, jak to się teraz zwyczajnie robi, brać go spod opieki wychowawcy i rzucać od razu w świat, zdając go na własne kierownictwo i narażając go na oczywiste niebezpieczeństwo natychmiastowego spaczenia*²³⁰.

Z polskich przedstawicieli odrodzenia na szczególne uznanie zasługuje myśl edukacyjna **Andrzeja Frycza Modrzewskiego (1503-1572)**²³¹, który był autorem dzieła pt.: *O poprawie Rzeczypospolitej* (1551). Dzieło to było znane i cenione w środowiskach humanistów, w krótkim czasie zostało przetłumaczone na języki europejskie²³².

Dla Modrzewskiego szkoła stanowiła fundament funkcjonowania państwa. Wskazywał na ogromne korzyści, jakie państwo ma z rozwoju szkolnictwa i nauki. Uważał, że warunkiem

²²⁶ Por. tamże, s. 92-93.

²²⁷ Por. C. Kupisiewicz, *Szkice...*, dz. cyt., s. 51.

²²⁸ Zob. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 57-58; Ł. Kurdybacha, *Pedagogika angielskiej rewolucji burżuazyjnej*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 543-552; A. A. Zych, *Locke John*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1090-1092; Z. Ogonowski, *Locke*, Warszawa 1972; R. Aldrich, *John Locke*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 203-220.

²²⁹ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 48.

²³⁰ J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, Warszawa 2002, s. 92.

²³¹ Zob. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 43-46; D. Żołędź-Strzelczyk, *Modrzewski Frycz Andrzej*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 394-395; A. Klingier, *Myśl filozoficzno-społeczna Andrzeja Frycza Modrzewskiego*, Zielona Góra 1978; M. Korolko, *Andrzej Frycz Modrzewski. Humanista, pisarz*, Warszawa 1978; S. Kot, *Andrzej Frycz z Modrzewa. O wychowaniu i szkole. Na tle ówczesnej literatury pedagogicznej*, Lwów 1910; J. Starnawski, *Andrzej Frycz Modrzewski. Żywot, dzieło, sława*, Łódź 1981.

²³² Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 108; R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 237.

naprawy Rzeczypospolitej jest podniesienie rangi zawodu nauczycielskiego oraz otoczenie go opieką przez państwo²³³.

Zawód nauczycielski uważał za jeden z najważniejszych, dlatego też domagał się szacunku dla pracy nauczycieli: *Zrozumiejmy tedy, jak bardzo piękny i użyteczny jest dla ludzi stan nauczycielski, z którego wyszło tylu mistrzów najlepszych umiejętności i z którego korzyści zwykły czerpać wszystkie stany. Dlatego tak wiele mówię o jego znakomitości i godności, abyśmy pamiętali, iż trzeba go wszelkimi sposobami bronić i ochraniać przed przewrotnością mniemań i zuchwalstwem ludzi naszego wieku, którzy tylko uganiają za wystawnością w życiu, za bogactwem i władzą – boć jedyne to rzeczy, do których się dziś powszechnie dąży – naukę zaś i cały obowiązek kształcenia się i uczenia pozostawiają ludziom podlejszego stanu*²³⁴.

Modrzewski bardzo wysoko cenił pracę nauczyciela. Utożsamiał jego działanie z misją starożytnego mędrca-filozofa, który bierze udział w tworzeniu podstaw prawnych sprawiedliwego państwa, a następnie broni ich przestrzegania. Dążył do podniesienia godności stanu nauczycielskiego, który stał niejako na strażnicy spraw boskich i ludzkich. Domagał się dla nauczyciela uprzywilejowanej pozycji na równi z królami i biskupami²³⁵. W swej argumentacji odwoływał się do tradycji starożytnej, w której zawód nauczyciela traktowano jako *urząd pełen największego trudu. Tych, którzy obrali sobie taki rodzaj życia, postanowiono na podstawie praw i ustaw zwolnić całkowicie od wszelkich innych obowiązków w państwie*²³⁶.

Lekceważenie pracy nauczycielskiej wywoływało u niego oburzenie: *Nigdy bez gniewu nie patrzę na przewrotność tych ludzi, którzy nauczycieli szkolnych mają niemal za nic, choć ich tak samo powinni szanować jak lekarzy, prawników i innych dobrze zasłużonych dla Rzeczypospolitej. Praca nauczyciela w szkole nie mniejsza niż tamtych, użyteczność zaś równa albo i większa. Bo jeśli społeczność nie może się obejść bez tamtych, to jakże obejść się bez tego, kto troszczy się o zachowanie i krzewienie nauki, z której pielęgnowania i dzieł spływają na Rzeczpospolitą i religię tak liczne oraz wielkie korzyści*²³⁷.

W epoce odrodzenia godny odkreślenia jest rozwój polskiej myśli pedagogicznej. Filolog, humanista i pisarz pedagogiczny **Szymon Marycjusz z Pilzna (1516-1574)**²³⁸ był autorem pierwszego w Polsce traktatu pedagogicznego *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje* (1551). Dzieło stanowiło krytykę polskiego szkolnictwa. Pragnął, by szkoły przygotowywały młodzież do służby Rzeczypospolitej. Dlatego też stawiał wymowne pytanie: *dlaczego Polacy w naszym wieku zupełnie nie dbają o szkoły, które są przecież najszacowniejszą i najużyteczniejszą instytucją Rzeczypospolitej?*²³⁹. Ubolewał również nad poniżeniem stanu

²³³ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty edukacji nauczyciela jutra*, w: *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Toruń 2006, s. 13.

²³⁴ A. F. Modrzewski, *Dziela wszystkie*, t. 1, *O poprawie Rzeczypospolitej*, Warszawa 1953, s. 603.

²³⁵ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 91; R. Fudali, *Role społeczne nauczycieli. Od roli heroicznej do roli chimerycznej*, w: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2005, s. 227.

²³⁶ A. F. Modrzewski, *Dziela wszystkie*, t. 1, dz. cyt., s. 603.

²³⁷ Tamże, s. 604. Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 102; E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., Toruń 2006, s. 13.

²³⁸ Zob. D. Żołądź-Strzelczyk, *Maricius Szymon*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 70-71.

²³⁹ S. Marycjusz, *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje*, Poznań 1955, s. 10. Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 106-108.

nauczycielskiego. Zastanawiał się, dlaczego *ten święty, zacny i dla Rzeczypospolitej niezbędny urząd tak niegodnie się traktuje i prawie zniewala*²⁴⁰.

Doceniając ogromną rolę edukacji w społeczeństwie i państwie pisał, że *szczęście (...) lub nieszczęście ojczyzny zależy od szkół dobrze albo źle prowadzonych*²⁴¹. Jego zdaniem potęga, bezpieczeństwo i rozwój państwa zależy w znacznej mierze od poziomu umysłowego społeczeństwa. Przed nauczycielami stawiał wysokie wymagania, żądał m.in. przyjaznego stosunku wobec ucznia, znajomości psychologii oraz zamiłowania do wykonywanej pracy²⁴².

W związku z tym, że dobre szkoły są podwaliną państwa, wynikać powinna troska o społeczny prestiż i materialne uposażenie nauczycieli. Marycjusz z oburzeniem stwierdza, że posady nauczycielskie obsadzone są przez nieuków i rozpustników. W opinii szlachty nie było haniebniejszego zawodu niż stan nauczycielski: *Koniuchów i masztalerzy odznacza się zaszczytnymi nagrodami, ponieważ dostarczają swym panom wspaniałych i ujeżdżonych koni. Tych, którzy na korzyść Rzeczypospolitej oświecają umysły młodzieży przez wpajanie najświętszych przepisów i najzaczniejszego wychowania, spotykają obelżywe nazwiska*²⁴³.

Stworzył wzór profesora akademickiego – uczonego i wychowawcy, który powinien wyróżniać się nieprzeciętnym intelektem i cnotami moralnymi²⁴⁴. Według niego nauczyciel *w całym przebiegu nauki do tego będzie prowadził i zmierzał, że z pominięciem własnej wygody, wszystko będzie obracał na pożytek młodzieży*²⁴⁵.

Jego zdaniem nauczyciele powinni otrzymywać godziwe wynagrodzenie: *Profesorowie ani nie chcą, ani nie mogą z ochoczym umysłem zadość uczynić swoim obowiązkom, jeżeli im się wcale nie wyznaczy wynagrodzenia, albo jeżeli ono jest niewystarczające*²⁴⁶.

Pedagog i humanista **Erazm Gliczner (1535-1603)**²⁴⁷, był autorem pierwszego dzieła pedagogicznego napisanego w języku polskim *Książka o wychowaniu dzieci* (1558), w którym przestrzegał rodziców przed powierzaniem dzieci nieodpowiednim nauczycielom: *Nie lada żakowi albo rybaltowi syna swego polecieć ma. Ma go oddać nauczonemu, głupieć nie nie nauczy*²⁴⁸. W szkole dziecko powinno być pod opieką jednego nauczyciela, bo wielu nauczycieli mąci dziecku pojęcia i utrudnia rozwój. Dobór nauczyciela musi być staranny, gdyż od niego zależą rezultaty wychowania. Jego zdaniem powinien to być człowiek moralnie nieskazitelny, religijny, zdolny, sumienny oraz dobrze wykształcony. Z tego zawodu wyklucza osoby posiadające nałogi, a zwłaszcza pijaństwa i hazardu²⁴⁹. Rodzicom zaleca posyłanie dzieci do wielkich miast, gdyż tam jest łatwiej o dobrego nauczyciela. Nawołuje również do większej troski o uposażenie nauczycieli. Krytykuje skąpstwo szlachty w wydatkach na kształcenie synów, a za wzór stawia Niemców, którzy *nie żalują synom swym rzemienia pociągnąć*, to znaczy że nie oszczędzają na ich wychowaniu²⁵⁰.

²⁴⁰ S. Marycjusz, *O szkołach...*, dz. cyt., s. 89. Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 47.

²⁴¹ S. Marycjusz, *O szkołach...*, dz. cyt., s. 200.

²⁴² Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 12.

²⁴³ Cyt. za: R. Wroczyński, *Dzieje oświaty...*, dz. cyt., s. 70.

²⁴⁴ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 58.

²⁴⁵ S. Marycjusz, *O szkołach...*, dz. cyt., s. 121. Por. A. Smołalski, *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole 1997, s. 28.

²⁴⁶ S. Marycjusz, *O szkołach...*, dz. cyt., s. 168. Por. A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 69.

²⁴⁷ Zob. D. Żołądź-Strzelczyk, *Gliczner Skrzetuski Erazm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 46-47.

²⁴⁸ Cyt. za: Ł. Kurdybacha, *Początki polskiej teorii pedagogicznej*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 420. Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 47.

²⁴⁹ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 255; S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 133.

²⁵⁰ Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty...*, dz. cyt., s. 66.

Myśl Vivesa o wielkim stowarzyszeniu nauczycieli dla wyższych warstw stała się rzeczywistością dzięki jezuitom. Po raz pierwszy w dziejach powstał nauczycielski stan, którego głównym zadaniem było nauczanie i wychowanie²⁵¹. Towarzystwo Jezusowe było zakonem typowo szkolnym. Papież Paweł III bullą *Regimini militantis* zatwierdził zakon **jezuitów** (1540) i zobowiązał do pracy nauczycielskiej. Każdy konwent jezuicki prowadził szkołę-kolegium, przy której znajdowały się konwikty dla studentów. Były to szkoły typu humanistycznego z łaciną jako głównym przedmiotem nauczania²⁵².

Organizację szkół jezuickich opracował **Klaudiusz Akwawiwa (1543-1615)** w regulatywach *Ratio atque institutio studiorum* (1599). To wybitne dzieło pedagogiczne określało cele ogólne i szczegółowe przepisy obowiązujące we wszystkich szkołach jezuickich. Regulamin szkolny jezuitów zawierał program dydaktyczny i wychowawczy, zasady organizacji szkoły, klasy i lekcji, zasady kształcenia nauczycieli, elementy pragmatyki oraz wzór osobowy nauczyciela²⁵³.

Nauczyciel jezuicki był bardzo dobrze przygotowany do wykonywania zawodu. Po skończonym nowicjacie, odbywał trzyletnie studia filozoficzne, gdzie studiował przede wszystkim dzieła Arystotelesa. Następnie wracał do kolegium na kilkuletnią praktykę, podczas której studiował przepisy, zarządzenia, brał udział w konferencjach nauczycielskich, prowadził próbne lekcje. Po praktyce wracał na studia teologiczne, a po ich ukończeniu otrzymywał pełne kwalifikacje do zawodu. Głównym zadaniem nauczyciela było dokładne wypełnianie przepisów zawartych w *Ratio studiorum*²⁵⁴.

Jezuici stworzyli typ zakonnika nauczającego, który posiadał wiele zalet, m.in. sumiennie spełniał obowiązki szkolne; był wolny od troski o codzienny chleb i rodzinę, miał czas, by oddać się wyłącznie szkole; jako osoba duchowna cieszył się szacunkiem uczniów i rodziców²⁵⁵.

Do zakonów zajmujących się szkolnictwem należy zaliczyć **pijarów**. W 1597 roku **Józef Kalasanty (1556–1648)** założył bezpłatną szkołę elementarną w Rzymie, która była dostępna nawet dla najbiedniejszych dzieci. Gdy powstało więcej szkół, postanowił założyć Zgromadzenie Szkół Pobożnych. Pijarzy byli zobowiązani specjalnym ślubem zakonnym do nauczania. Celem zgromadzenia było kształcenie nauczycieli dla nowo założonych szkół. Zakon prowadził szkoły elementarne, *Collegium Nazarenum* w Rzymie - szkołę na poziomie elementarnym i średnim²⁵⁶.

²⁵¹ Por. C. Kupisiewicz, *Szkice...*, dz. cyt., s. 39; S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 230.

²⁵² Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 137; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 51.

²⁵³ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 138; S. Wołoszyn, *Wykształcenie i kultura umysłowa w epoce renesansu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 107; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 25; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 97; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 51. Zob. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 28-30.

²⁵⁴ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 14-15. Zob. L. Grzebień, *Nauczyciele świeccy w szkołach jezuickich w Polsce od XVI do XVIII wieku*, w: *Historia – społeczeństwo – wychowanie*, red. K. Bartnicka, J. Schiller, Pułtusk-Warszawa 2004, s. 235-240; E. Paruzel, *Szkolnictwo jezuickie w Polsce w XVI-XVIII wieku*, „Wychowanie na co dzień” 1996 nr 1-2, s. 27-29; J. Kochanowicz, *Pedagogia ignacjańska – założenia teoretyczne i praktyka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2007 nr 2, s. 165-179; K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, Gdańsk 2007.

²⁵⁵ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 232-233.

²⁵⁶ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 142; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 26; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 50; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 52.

Organizacja szkolnictwa pijarskiego, program nauki, zwyczaje szkolne były przejęte od jezuitów. Duży nacisk kładziono na wychowanie religijne. Dewizą szkolnictwa pijarskiego była zasada: *pietas et litterae* (pobożność i nauka)²⁵⁷.

Arcybiskup Mediolanu **Karol Boromeusz (1538-1584)** założył **Towarzystwo Szkół Nauki Chrześcijańskiej**²⁵⁸. Było ono przeznaczone zarówno dla duchowieństwa, jak i ludzi świeckich. Jego celem było szerzenie zasad wiary chrześcijańskiej. Towarzystwo opiekowało się dziećmi z ubogich warstw społecznych, dla których zakładano i utrzymywano szkoły. W tych instytucjach wprowadził przepisy dla nauczycieli, które wynikały z miłości chrześcijańskiej, np. zakazał stosowania wyzwisk wobec uczniów, polecił zajmować się nimi po lekcjach, ustalił obowiązek odwiedzenia ich w domu, by dowiadywać się o przyczyny ich nieobecności w szkole²⁵⁹.

W epoce odrodzenia do roli nauczyciela przywiązywano ogromną wagę. Jednocześnie jednak przypisane mu obowiązki i powinności znacznie przewyższały jego możliwości, gdyż okazały się zbyt oderwane od praktyki życia, nierealne²⁶⁰. Nauczyciel nie posiadał zbyt wielkiego autorytetu. Świadczyć może o tym fakt, że w owych czasach panowało powszechne powiedzenie, że trudno być dumnym z tego, że ma się nauczyciela za przodka²⁶¹.

²⁵⁷ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 143; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 50; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 52.

²⁵⁸ Por. I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 26.

²⁵⁹ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 239; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 53.

²⁶⁰ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 93.

²⁶¹ Por. S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje...*, dz. cyt., s. 555.

ROZDZIAŁ IV

NAUCZYCIEL CZASÓW OŚWIECENIA

Okres oświecenia, przypadający na XVIII wiek, nazwano „wiekiem pedagogicznym”. Jest to czas upowszechniania się wiedzy oraz oświecania szerokich mas. Wiedzę starano się przekazać w sposób jak najbardziej zrozumiały, bowiem uważano, że edukacja może zmienić człowieka i korzystnie wpłynąć na rozwój całej ludzkości.

Życie człowieka, od czasu reformacji, pozostaje w ścisłym związku z jego umiejętnością panowania nad słowem pisanym. Związane jest to z tym, że otwiera mu ona możliwość poznania Biblii, a w dalszej perspektywie umożliwia zbawienie. Ta **sakralizacja** słowa pisanego leży u podstaw szkoły jako instytucji²⁶².

Dzięki temu, funkcja nauczyciela, nabiera dodatkowego znaczenia, które wychodzi poza zwykłe kształcenie umiejętności: czytania, pisania, rachowania. Nauczyciel staje się kimś w rodzaju misjonarza cywilizacji²⁶³.

Przed powstaniem KEN całe szkolnictwo zależało od miejscowego biskupa lub zakonów. Powołanie i oddalenie nauczycieli należało do duchowieństwa. Władzę zwierzchnią nad nauczycielami szkół katedralnych i kolegiackich miał scholastyk, a nauczyciele szkół parafialnych podlegali władzy proboszcza²⁶⁴.

Nauczycielem mogła zostać osoba, która po zaakceptowaniu przez fundatora lub miejscową wspólnotę, uzyskała aprobatę proboszcza. W niektórych regionach był nazywany: *magistrem, profesorem* czy też *rektorem*²⁶⁵.

Stanisław Litak wymienia następujące określenia nauczyciela szkoły parafialnej: *rector scholae*, rzadziej *magister scholae*, bakałarz, *director*, *minister scholae*, *moderator*, *praeceptor* (raczej nauczyciel prywatny), rzadko – inspektor. Określenia te miały podobne znaczenie i oznaczały: kierownika szkoły, nauczyciela²⁶⁶.

Kandydat na kierownika szkoły parafialnej musiał spełniać pewne kryteria: odpowiednie wykształcenie, nienaganne obyczaje, powinien być prawowiernym i pobożnym katolikiem. Po spełnieniu tych warunków kandydat składał, uroczystie przed proboszczem, katolickie wyznanie wiary. Na zakończenie ceremonii otrzymywał klucze do budynku szkolnego i różgę (*ferula*), symbolizujące jego władzę i wiedzę²⁶⁷.

²⁶² Por. F. Reboul-Scherrer, *Nauczyciel*, w: *Człowiek romantyzmu*, red. F. Furet, Warszawa 2001, s. 147.

²⁶³ Por. tamże.

²⁶⁴ Por. S. Litak, *Edukacja początkowa...*, dz. cyt., s. 149.

²⁶⁵ Por. F. Reboul-Scherrer, *Nauczyciel*, dz. cyt., s. 148.

²⁶⁶ Por. S. Litak, *Edukacja początkowa...*, dz. cyt., s. 150.

²⁶⁷ Por. tamże, s. 149-150.

Od nauczyciela oczekiwano nie tylko uświadamiania w zakresie wiedzy, ale także tego, by jego słowa były przekazem rzeczowym czegoś, co warto wiedzieć, bo jest to przydatne w konkretnej życiowej rzeczywistości. Działalność nauczyciela miała być w zgodzie z porządkiem świata rzeczy (przez co rozumiano świat spraw społecznych, gospodarczych, politycznych i ideowo-kulturowych człowieka). Nauczyciel z indywidualnego „mistrza”, przemienia się w członka stanowego zespołu nauczycielskiego i okazuje się raczej „preceptorem”, którego zadaniem jest wskazywać drogę i zasady myślenia oraz postępowania niż być nadzorcą ucznia²⁶⁸.

W epoce oświecenia pojawia się wiele idealizujących wizji nauczyciela. Zgodnie z postawą oświeceniową podstawowym zadaniem nauczyciela jest kształcenie umysłów. Stąd też nie powinien być w żaden sposób obarczany innymi zajęciami, które utrudniałyby mu pracę. Nauczyciel, oprócz posiadanej wiedzy, winien posiadać zalety osobiste, być czujnym na własne postępowanie, gdyż w nim uczeń znajduje przykłady dla własnego życia. Wiedza i rzetelność dają nauczycielowi szacunek i przywiązanie ze strony wychowanka²⁶⁹.

W oświeceniu chciano, ażeby nauczyciel swój zawód traktował jako urząd oświecania w prawdzie i sposobienia ucznia w tym, co godne człowieka. Nauczycielem miał być człowiek zdrowy, pogodny życiowo, który umiał znaleźć z wychowankiem wspólny język, obojętne i współzainteresowanie. Winien on: być otwarty na rozwój i postęp człowieka, wiedzieć jak gospodarzyć czasem swoim i ucznia, być towarzyskim i zawsze postępować tak, jak według niego miałyby czynić ten, którego uczył i wychowywał²⁷⁰.

Nauka odbywała się w lokalu, który znajdował się przy plebanii, w mieszkaniu nauczyciela, w stodole czy w stajni. Na wyposażeniu było kilka, często różnych, ławek i stołów ustawionych na klepisku. Niejednokrotnie uczniowie uczyli się siedząc na ziemi. Pomieszczenia te były niedoświetlone i w zasadzie bez ogrzewania²⁷¹.

Niezbędnym elementem funkcjonowania szkoły był budynek szkolny. Zasadniczo pełnił on potrójną rolę: mieszkania dla nauczyciela, internatu dla uczniów pochodzących z dalszych okolic oraz szkoły we właściwym znaczeniu²⁷².

Na terenie Rzeczypospolitej w XVII i XVIII wieku były to budynki drewniane, bardzo zużyte i zaniedbane. Jan z Kijan na początku XVII wieku, tak je przedstawia:

*Szkoła to nasze zamki, piec – baszta, sień – mury,
Rzadko gdzie by nie ciekło, w każdej szkole dziury,
Piec stłuczony, drzwi spadły, podrapane błony,
Z ścian lepienie upadło, zimno z każdej strony²⁷³.*

Szkoły usytuowane były w pobliżu kościoła lub w pobliżu zabudowań związanych z kościołem (plebania, wikarówka, dzwonnica, cmentarz, plebańska karczma). Opis szkoły i jej otoczenia zawierają akta wizytacji w Czemiernikach z 1721 roku: *Szkoła. Wchodząc na podwórze wrota na biegunach, budynek snopkami przykryty. Izba z sienią, w której okien w ołów [oprawnych] dwoje, piec kaflowy biały z kominem, szafa na ścianie, ławy etc., alkierzyk z oknem w ołów. W sieniach jest izdebka z piecem kaflowym. W tej sieni jest*

²⁶⁸ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 19.

²⁶⁹ Por. tamże, s. 20-21.

²⁷⁰ Por. tamże.

²⁷¹ Por. F. Reboul-Scherrer, *Nauczyciel*, dz. cyt., s. 148.

²⁷² Por. S. Litak, *Edukacja początkowa...*, dz. cyt., s. 167.

²⁷³ Cyt. za: tamże, s. 169.

komórka. Na podwórzu stajenka snopkami przykryta. Ogród w tyle 6 grząd mający. W tej szkole mieszka Franciszek Goroński organista Czemiernicki²⁷⁴.

Praca nauczyciela zaliczała się do wyjątkowo męczących i absorbujących. Do czasów Komisji Edukacji Narodowej kwestia wymiaru godzin pracy nauczyciela oraz ochrony przed nadmiernym zmęczeniem nie była regulowana żadnymi przepisami. Dopiero KEN ustaliła, że w szkołach wojewódzkich nauczycieli obowiązywał 20-godzinny wymiar zajęć lekcyjnych tygodniowo²⁷⁵.

Nauczyciel wiejski prowadził skromne, ale godne życie. Jego godność wynikała nie z lepszej sytuacji ekonomicznej, ale z racji większego wykształcenia. Podobnie jak ksiądz, był wystawiony na powszechną krytykę. Poza działalnością edukacyjną pełnił funkcję kantora lub zakrystiana – pomocnika proboszcza²⁷⁶. Nauczyciele zmuszeni byli wykonywać dodatkową pracę – zajmowali się rzemiosłem (szewstwo, krawiectwo), handlem. Związane było to z tym, że szkoły wiejskie funkcjonowały tylko w sezonie zimowym²⁷⁷.

W XVI i XVII wieku w społeczeństwie liczył się przede wszystkim ten, kto posiadał władzę. Powszechnie panował pogląd, że dzieciństwo jest ułomne, co stało się podstawą do wzmocnienia władzy rodzicielskiej i nauczycielskiej. Od początku XVII wieku wzmogła się surowość dyscypliny szkolnej. Bicie uczniów było zjawiskiem powszechnym. Ojciec oddając „dyrektorowi” swego syna na wychowanie, jako znak przekazania mu swojej władzy rodzicielskiej, dawał mu kańczuszek ze słowami: *Bijże, bo ja ci za to płacę!*²⁷⁸.

Dominującą metodą w szkołach było stosowanie kar moralnych i cielesnych. Uczniów ciągle bito za złe zachowanie, nieprzygotowanie lekcji czy też za brak zdolności pamięciowych, gdyż system nauczania polegał na wkuwaniu pensów, czyli zadanych, fragmentów z podręcznika. Karano również niedopuszczaniem do zjedzenia obiadu czy klęceniem. Jednak przede wszystkim stosowano bicie po rękach placentą (grubą okrągłą skórą), karcono dyscypliną (różgą splecioną z siedmiu lub dziewięciu rzemieni czy sznurów) albo używano kańczuga (twardy rzemień, opleciony innym rzemieniem, osadzony na trzonku drewnianym). Dzieci były ogromnie zastraszone. Niejednokrotnie w sadystyczny sposób nękanie przez nauczycieli, z których wielu nie posiadało odpowiednich kwalifikacji zawodowych i moralnych²⁷⁹.

Jędrzej Kitowicz pisze, że *kańczugiem nie bito w gołe ciało, które by kaleczył, ale przez suknie, a przynajmniej przez spodnie, a i tak, silno przyłożony, dość bólu zadawał*. Mimo tak srogiej i niebezpiecznej kary, znajdowali się uczniowie wytrzymujący ją na gołe ciało. Kitowicz wspomina, że w szkołach parafialnych była jeszcze jedna „kara wstydzająca”. Mianowicie *kiedy który chłopiec poblizszych wedle siebie zapachem nieprzyjemnym poczęstował, tedy oskarżony musiał się sam dobrowolnie położyć na stolku na środku szkoły wystawionym; tam każdy współstudent zdjąwszy bot z nogi uderzył go raz cholewą*²⁸⁰.

W szkołach Braci Szkół Chrześcijańskich za małe przewinienia była wymierzana „pokuta” – klęczenie, stanie bez ruchu, kilka kartek katechizmu na pamięć, pół godziny

²⁷⁴ Cyt. za: tamże, s. 169-170.

²⁷⁵ Por. A. Smołalski, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 2, *Funkcjonowanie szkoły*, Kraków 1999, s. 104.

²⁷⁶ Por. F. Reboul-Scherrer, *Nauczyciel*, dz. cyt., s. 149.

²⁷⁷ Por. tamże.

²⁷⁸ Por. tamże, s. 220; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 61.

²⁷⁹ Por. A. Berdecka, I. Turnau, *Życie codzienne w Warszawie okresu oświecenia*, Warszawa 1969, s. 193; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 61-62.

²⁸⁰ J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Warszawa 1985, s. 56-57. Por. S. Litak, *Edukacja początkowa...*, dz. cyt., s. 220-221; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 62.

patrzeć w książkę bez odwrócenia oczu itp.; bicie w tylko lewą rękę, by prawej nie zniekształcić do pisania. Za większe przewinienia była kara różgi²⁸¹.

Nauczycieli obowiązywała ścisła instrukcja jak należy wykonać karę: *Kiedy nauczyciel zechce ukarać ucznia różgami robi zwykły znak nakazujący uczniom podnieść wzrok; potem końcem „sygnału” wskaże przepis, który uczeń przekroczył, następnie wskaże miejsce, w którym się zazwyczaj karę wymierza. Uczeń uda się tam natychmiast i przygotowuje się do otrzymania kary, trzymając się w ten sposób, aby nie być nieprzystojnie przez nikogo widzianym. Ten zwyczaj, że uczeń sam się do kary przysposobi, aby nauczyciel nie potrzebował doń przykładać ręki, będzie najściślej przestrzegany. Kiedy uczeń już się położy do odbierania kary, nauczyciel przygotowuje się wewnątrz do wymierzenia jej w duchu miłości, poczem zejdzie ze swego miejsca powoli i z powagą. A kiedy zbliży się do ucznia, może doń rzec kilka słów, aby go przygotować do przyjęcia różg z pokorą, uległością i z postanowieniem poprawy, poczem zazwyczaj uderzy trzy razy. Gdyby uczeń nie przygotował się, nauczyciel cofnie się bez słowa na swe miejsce, a za chwilę powróciwszy, wymierzy mu najostrzejszą z zwyczajnych kar, to jest pięć uderzeń... Po odebraniu różg uczeń uklęknie pokornie na środku klasy przed nauczycielem z skrzyżowanymi na piersiach rękoma, aby mu podziękować za to, że go ukarał, a potem zwróci się w stronę krucyfiksu, aby za to podziękować Bogu i przyrzec mu zarazem, iż nie popadnie błąd, za który odebrał karę; robi to bez mówienia głośno, poczem nauczyciel da mu znak powrotu na miejsce...*²⁸².

Postęp w dziedzinie oświaty ludowej można zaobserwować też w niektórych państwach niemieckich, gdzie obowiązek szkolny wprowadzono już w pierwszej połowie XVII wieku (Weimar – 1619, Gotha – 1642 i 1698, Württemberg – 1649). Od początku XVIII wieku w tej kwestii zdecydowanie dominowały Prusy. Za „ojca szkolnictwa ludowego” w Niemczech uważa się króla **Fryderyka Wilhelma I (1688–1740)**, który nakazywał zakładanie szkółek wiejskich. Kierując się potrzebami armii i administracji, w 1717 roku ustanowił obowiązek szkolny w wieku od 5 do 12 roku życia²⁸³.

W 1783 roku król **Fryderyk II Wielki (1712-1786)**, ogłosił *Regulamin początkowych szkół wiejskich*²⁸⁴. W każdej gminie miała powstać szkoła ludowa. Głównym problemem było brak odpowiedniej kadry nauczycielskiej. Nauczyciel miał się utrzymywać z opłat rodziców. Opłaty szkolne były bardzo skromne. Był to dochód mniejszy od zarobków parobka. Jak nisko był traktowany zawód nauczyciela, może świadczyć prośba pewnej gminy o ustanowienie nauczycielem pastucha, gdyż jego zdrowie nie pozwalało mu już paść krów²⁸⁵.

Nauczyciel w Prusach podlegał władzy pastora. Byt materialny oparty był na opłatach rodziców. Każdy nauczyciel musiał ukończyć seminarium nauczycielskie w Berlinie lub złożyć przynajmniej odpowiedni egzamin i przeprowadzić próbną lekcję. W praktyce do szkół posyłani byli inwalidzi wojenni²⁸⁶.

²⁸¹ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 355-356.

²⁸² Cyt. za: tamże.

²⁸³ Por. S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 122; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 203-204; R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 238; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 69.

²⁸⁴ Por. S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa...*, dz. cyt., s. 122; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 203-204. Zob. P. Chaunu, *Cywilizacja wieku oświecenia*, Warszawa 1989, s. 114; R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 238.

²⁸⁵ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, Warszawa 1996, s. 43.

²⁸⁶ Por. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 31.

Praca nauczyciela polegała głównie na wymierzaniu kar. Pewien nauczyciel protestanckiej szkoły we Szwabii obliczył w przybliżeniu, że przez 51 lat swojej pracy szkolnej wymierzył uczniom: 911 527 kijów, 124 010 różg, 20989 uderzeń linijką po rękę, 136 715 uderzeń ręką, 18 140 policzków, 1 115 800 szturchańców i targań, 22 763 uderzeń Biblią, 777 chłopcom kazał klęczeć na grochu, 613 na drewnach, 5 001 nałożył osłe uszy. Ponadto stosował 3 000 przewisk, z których połowę sam wymyślił²⁸⁷.

W drugiej połowie XVIII wieku uwidacznia się w całej Europie silna tendencja do zmiany programów i organizacji szkolnictwa na nowych podstawach. Punkt kulminacyjny debaty pedagogicznej przypada na okres usuwania jezuitów i likwidacji ich szkół w poszczególnych krajach w latach sześćdziesiątych XVIII wieku. Był to czas prawdziwej „rewolucji szkolnej”. Bardzo ostro wówczas krytykowano szkolnictwo jezuickie. Dokonujący się w Europie „przewrót umysłowy” był przede wszystkim przewrotem w wychowaniu i szkolnictwie²⁸⁸.

Na terenie Niemiec reformy zainicjowali i częściowo przeprowadzili tzw. **pietyści**. Pietyzm (łac. *pietas* – miłość należna rodzicom, ojczyźnie; pobożność, miłosierdzie) był ruchem religijno-mistycznym, powstałym na gruncie luteranizmu. Charakteryzował się antyintelektualizmem, kładąc nacisk na ożywienie wiary, doświadczenie religijne oraz ascezę. Dla ugruntowania powyższych idei pietyści wykorzystywali szkoły²⁸⁹.

W dziedzinie edukacji szkolnej opowiadali się za kształceniem realnym. Teolog protestancki **August Hermann Francke (1663-1727)** założył w Halle pierwsze seminarium *praeceptorum* (łac. *seminarium* – szkółka drzewek, roślin; od: *semen* – nasienie, *praeceptor* – nauczyciel) w Prusach²⁹⁰. Zorganizował cały kompleks zakładów szkolno-wychowawczych, w obrębie których funkcjonowały: szkoły dla dzieci biednych i dla sierot, szkoła na wyższym poziomie dla mieszczan (jedna dla chłopców, a druga dla dziewcząt), tzw. *Pedagogium*, szkoła przeznaczona dla szlachty i bogatych mieszczan oraz szkoła dla nauczycieli²⁹¹.

Ich najwybitniejszym przedstawicielem był **Johann Bernhard Basedow (1723-1790)**²⁹², twórca pedagogiki filantropijnej. W 1768 roku przedstawił plan reformy szkolnictwa, ujmowany jako system zarządzany centralnie przez państwo. Fundamentalnym narzędziem proponowanych przez niego zmian mieli być odpowiednio przygotowani nauczyciele. Basedow opracował również nowe podręczniki omawiające metodykę nauczania²⁹³.

W 1774 roku założył pierwszą wzorcową szkołę *Filantropinum* w Dessau. Miała to być szkoła ludzkiej przyjaźni i dobrych umiejętności, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli; bogatych i biednych²⁹⁴. W szkole panowała atmosfera swobody, dbałości o ruch i higienę. Istotnym elementem nowej dydaktyki było podkreślenie znaczenia zabawy i naocności. W procesie dydaktycznym zwracano uwagę na aktywność uczniów, odwoływano się do ich samodzielności i współzawodnictwa. Szkoła funkcjonowała jedynie do 1793 roku²⁹⁵.

²⁸⁷ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, dz. cyt., Warszawa 1996, s. 43-44.

²⁸⁸ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 190;

²⁸⁹ Por. tamże, s. 204-205; S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa...*, dz. cyt., s. 120.

²⁹⁰ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 442;

²⁹¹ Por. S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa...*, dz. cyt., s. 120; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 205; R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 238; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 29.

²⁹² Zob. E. Czerka, *Basedow Johann Bernhard*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 315-316.

²⁹³ Por. S. Janeczek, *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*, Lublin 2008, s. 205; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 71.

²⁹⁴ Por. S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa...*, dz. cyt., s. 205-206; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 58; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 71.

²⁹⁵ Por. S. Janeczek, *Edukacja oświeceniowa...*, dz. cyt., s. 207-208.

Szeroką działalność oświatową w swoich dobrach prowadził pedagog pruski **Fryderyk Eberhard von Rochow (1734–1805)**. W 1778 roku w Halberstadt założył seminarium nauczycielskie. Żądał polepszenia bytu materialnego nauczycieli. Domagał się wypłacania im regularnych pensji (nie mniej niż sto talarów rocznie), tak aby nie musieli poszukiwać dodatkowej pracy zarobkowej poza szkołą²⁹⁶. W jego szkole uczono nowych metod nauczania w myśl założeń programowych szkoły ludowej. Program obejmował naukę czytania, pisania i rachunków, przyrodę i geografii oraz naukę moralną (zamiast lub obok religii)²⁹⁷.

Francuski filozof **Claude Adrien Helvétius (Helewcejusz, 1715–1771)** w swoim dziele *O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu* (1772) zajmuje się zagadnieniem nierównego poziomu umysłowego wśród ludzi. Jego zdaniem, decyduje wychowanie, nauczyciele i szkoła. Dlatego też proponuje, żeby szkoły były publiczne i miały światłych nauczycieli-wychowawców²⁹⁸.

W drugiej połowie XVIII wieku sformułowana została przez **Johanna Mathiasa Gesnera (1691-1761)** i **Johanna Augusta Ernestiego (1707-1781)** idea szkoły humanistycznej. Doceniali oni rolę kształcenia realnego ogólnego, jak również elementy edukacji zawodowej. Jednakże przygotowanie do zawodu przesuwali na studia wyższe. Ich zdaniem poznanie przyrody i rzemiosł posiada walory ogólnokształcące oraz umożliwia wdrożenie do przyszłych zadań życiowych²⁹⁹.

W koncepcji Gesnera szkoła średnia powinna być trójpoziomowa. Pierwszy z nich, w ramach sześcioklasowej szkoły, miał dawać przygotowanie do rzemiosła lub handlu, działalności na dworze lub w wojsku, bądź do dalszej edukacji. Program kształcenia obejmował naukę języka ojczystego, rachunków, miernictwa, muzyki i religii. W dwuletnim studium nauczano języka francuskiego, elementarnej łaciny, matematyki, architektury (cywilnej i wojskowej), historii, geografii i nauk przyrodniczych. Najwyższy stopień (również dwuletni) przygotowywał do studiów wyższych. Uczniowie pogłębiali znajomość łaciny, greki, religii (teologii) i filozofii³⁰⁰.

Gesner był również twórcą *Seminarium Philologicum*, pierwszego seminarium filologicznego. Jego celem było fachowe kształcenie nauczycieli. Miało ono służyć unifikacji szkolnictwa, czemu sprzyjało ujednoczenie przedmiotów kształcenia w seminarium i szkołach średnich oraz wyposażenie kierownika studium w uprawnienia inspektora gimnazjów w Arcyksięstwie Braunschweig-Lüneburg. Seminarium było wzorem dla innych tego typu placówek nauczycielskich, ściśle łącząc teorię z praktyką pedagogiczną³⁰¹.

Niemiecki przedstawiciel pedagogiki katolickiej **Bernhard Heinrich Overberg (1754-1826)**, kładł nacisk na kształcenie nauczycieli. Zwracał uwagę na ich osobowość i umiłowanie zawodu, gdyż stanowią one o skuteczności metod wychowawczych³⁰².

Na przełomie XVII i XVIII wieku **Jean Baptiste de La Salle (1651-1719)**³⁰³ założył zgromadzenie Braci Szkół Chrześcijańskich (1684), których głównym zadaniem było

²⁹⁶ Por. Ł. Kurdybacha, *Reformy szkolnictwa ludowego na ziemiach niemieckich i austriackich*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 642; S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, dz. cyt., s. 45.

²⁹⁷ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 442; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 206-207;

²⁹⁸ Por. S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa...*, dz. cyt., s. 118-119; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 63.

²⁹⁹ Por. S. Janeczka, *Edukacja oświeceniowa...*, dz. cyt., s. 214; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 63.

³⁰⁰ Por. S. Janeczka, *Edukacja oświeceniowa...*, dz. cyt., s. 214-215; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 73.

³⁰¹ Por. S. Janeczka, *Edukacja oświeceniowa...*, dz. cyt., s. 216; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 73.

³⁰² Por. W. Korzeniowska, *Mysł pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 108.

³⁰³ Zob. S. Możdżeń, *Bracia szkolni*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 427-429; S. Rybicki, *Jan de la Salle. Patron nauczyciel*, Warszawa 1989; S. Rybicki, *Pedagogika Jana de la Salle*, Kraków 1996.

prowadzenie szkół dla biednych dzieci. Program obejmował naukę czytania i pisanie w języku ojczystym, arytmetykę oraz redagowanie pism urzędowych. Placówki te przyczyniły się do podniesienia poziomu oświaty ludowej³⁰⁴.

Bracia Szkół Chrześcijańskich spełnili ogromną rolę w zakresie przygotowania nauczycieli. Zwracali uwagę na dobre przygotowanie nauczycieli dla szkół elementarnych. W tym celu zakładali seminaria, kształcące przyszłych nauczycieli szkół ludowych. Swoje doświadczenia pedagogiczne przedstawili w dziele *Prowadzenie szkółek chrześcijańskich* (1720)³⁰⁵. Jean Baptiste de La Salle zalecał nauczycielom: cierpliwość, roztropność, pobożność, wspaniałość i odwagę oraz uwzględnianie różnic charakterów i uzdolnień wychowanków³⁰⁶.

Bracia szkolni, popularnie zwani *ignorantins*, opracowali podręczniki, które znacznie różniły się od innych ówczesnych książek szkolnych. Powstały one bowiem jako owoc faktycznego doświadczenia nauczania na poziomie podstawowym oraz bezpośredniej znajomości środowiska uczniów³⁰⁷.

Do założenia szkoły potrzebne były co najmniej trzy osoby, z których jedna musiała być konwensem. Szkoła składała się z dwóch klas. Uczniowie byli podzieleni na grupy w zależności od poziomu opanowanej wiedzy. Bracia prowadzili pracę grupową. Zainicjowali i opracowali tzw. metodę „symultaniczną”, która polegała na tym, że uczniowie jednocześnie uczyli się tego samego. Metoda ta łączyła również nauczanie różnych dziedzin wiedzy³⁰⁸.

W 1817 roku **Wilhelm Joseph Chaminade (1761-1850)** założył zgromadzenie zakonne **Towarzystwo Maryi** (marianiści). W przeciwieństwie do braci szkolnych, marianiści mogli nauczać w pojedynkę, dzięki czemu zakładali szkoły w małych osadach. Ich głównym zadaniem było wychowanie dobrych chrześcijan. Jednakże bardzo szybko zorientowano się, że oprócz religii rodziny zainteresowane były również postępy w nauce. W tym celu wypracowana została przez nich „metoda mieszana”, która częściowo wykorzystywała techniki wzajemnego nauczania, zwłaszcza pracę instruktorów. Metoda ta rozpowszechniła się w całym szkolnictwie podstawowym. Fabienne Reboul-Scherrer przedstawił opis lekcji w Agen, gdzie w 1823 roku nauczycielem był marianista z Bordeaux: *Nauczyciel milczał, ale skupiał uwagę blisko 150 dzieci, które nie odrywały od niego oczu. Na dany przez niego znak dziecko nr 1 z pierwszej ławki zaczęło czytać, a wszystkie pozostałe śledziły tekst w książce. W ciągu kilku minut każde dziecko z ławki przeczytało jedno lub parę zdań, zaczynając i kończąc na znak nauczyciela. Jeśli któryś z czytających się mylił, wstawał zawsze ten sam, wyznaczony na tę lekcję uczeń, który go poprawiał. Na kolejny sygnał znikły z pulpitów książki, a pojawiły się zeszyty, pióra i „przykłady” pisma. Podczas gdy wszyscy pilnie przepisywali kursywą zadany danej grupie przykład, nauczyciel chodził szybkim krokiem między ławkami i poprawiał tu jedną literę, tam nadmierne pochylenie, a wszystko w absolutnej ciszy, zakłócanej jedynie skrzypieniem piór. Na następny znak miejsce zeszytów od kaligrafii zajęły zeszyty od matematyki. Na tablicy brat szybko nakreślił jedno działanie dodawania, jedno odejmowania i jedno zadanie na regułę trzech prostych. Każdy uczeń musiał wykonać przypadające mu działanie lub działania; następnie wstali z ławek „weryfikatorzy”, żeby według ustalonego wcześniej kryterium sprawdzić wyniki kolegów³⁰⁹.*

³⁰⁴ Por. S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa...*, dz. cyt., s. 122; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 202; R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 238; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 69.

³⁰⁵ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 441.

³⁰⁶ Por. tamże.

³⁰⁷ Por. F. Reboul-Scherrer, *Nauczyciel*, dz. cyt., s. 151.

³⁰⁸ Por. tamże, s. 152.

³⁰⁹ Tamże, s. 162-163; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 81.

Reformatorem ówczesnego szkolnictwa francuskiego był **Barthélemy Rolland d'Erceville (1734–1794)** – zwolennik kształcenia umysłu i serca. Domagał się jednolitego planu nauczania w całej Francji oraz odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Opowiadał się za wychowaniem narodowym. Celem wychowania powinien być „dobry chrześcijanin”. W okręgu paryskim przeprowadził reorganizację szkół dla wszystkich warstw społecznych według zasad, które przedstawił w swoich pracach: *Niebezpieczne i zgubne mniemania podtrzymywane przez jezuitów* oraz *Plan edukacji*, zaprezentowany parlamentowi w 1768 roku³¹⁰.

Rzecznik wychowania narodowego we Francji **Pierre Vincent Chalvet (1767-1807)**, był autorem memoriału *O zaletach i obowiązkach nauczyciela publicznego* (1793), w którym podał definicje tzw. zalet serca i zalet umysłu. Uważał je jako niezbędne wartości w procesie wychowania³¹¹.

W latach osiemdziesiątych XVIII wieku w Anglii pojawił się nowy system nauki – system monitorialny. Jego twórcami byli **Andrew Bell (1753-1832)** i **Joseph Lancaster (1778-1838)**. Bell stworzył szkołę dla edukacji moralno-religijnej ludu. Natomiast Lancaster założył szkołę, w której zdobywano wiedzę niezbędną dla życia. W swoich szkołach stosowali metodę wzajemnego nauczania, która polegała na tym, że starsi uczniowie edukowali młodszych. Uczniowie nauczający byli nazywani monitorami (stąd nazwa systemu). Nauka odbywała się w dużej sali, w której młodych ludzi dzielono na grupy, wedle wieku i pojętności. Nauczyciel wyuczał najstarszych i najzdolniejszych, a ci z kolei przekazywali zdobyte przez siebie wiadomości młodszym kolegom. System nauczania był bardzo tani. Przez kilka dziesięcioleci rozpowszechniał się zarówno w Europie, jak i w Ameryce³¹².

Metoda przewidywała opiekę jednego dorosłego nad bardzo liczną grupą dzieci. W niektórych szkołach uczyło się nawet 150-200 uczniów w różnym wieku. Do realizacji tej metody konieczne były przestronne i odpowiednio wyposażone klasy. Początkowe inwestycje były dość znaczne, ale w dłuższej perspektywie zwracały się, gdyż równoważył je czynnik ekonomiczny pozwalający na opłacanie jednego nauczyciela. W związku z tym, że szkoły tego typu przewidywały bardzo liczne klasy, mogły zatem funkcjonować tylko w środowisku miejskim³¹³.

W 1789 roku Joseph Lancaster założył w Londynie szkołę dla biednych dzieci, która jednocześnie była pewnego rodzaju laboratorium, mającym na celu doskonalenie technik wzajemnego nauczania. Po pewnym czasie placówka ta zaczęła spełniać rolę szkoły pedagogicznej kształcącej instruktorów, których wysyłało na prowincję, gdzie zakładali oni kolejne szkoły³¹⁴.

Mimo zastrzeżeń, jakie można mieć do tej metody (wojskowa dyscyplina, mechaniczne ćwiczenia, korozja autorytetu wobec tego, że dzieci uczyły się wzajemnie), trzeba przyznać, że była ona bardzo skuteczna. Nauczanie symultaniczne umożliwiało zdobywanie wiedzy znacznej liczbie uczniów w różnym wieku, za pomocą tylko jednego nauczyciela³¹⁵.

³¹⁰ Por. S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa...*, dz. cyt., s. 121; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 127; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 215-216; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 66.

³¹¹ Por. W. Korzeniowska, *Mysł pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 109.

³¹² Por. S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 136; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 163-164; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 61; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 37-38.

³¹³ Por. F. Reboul-Scherrer, *Nauczyciel*, dz. cyt., s. 160-161.

³¹⁴ Por. tamże, s. 161.

³¹⁵ Por. tamże, s. 162.

Pedagog i reformator szkolnictwa **Jan Ignacy von Felbiger (1724–1788)**, w rozprawie pt.: *Właściwości nauki i postępowania rzetelnych nauczycieli* (1768) postulował o podniesienie poziomu nauczycieli szkół wiejskich. Opracował też nową metodę nauczania początkowego. W programie zwracał uwagę na naukę katechizmu i historii biblijnej, ale wysoko cenił również nauki praktyczne, takie jak: ogrodnictwo, roboty ręczne, elementy prawa czy gospodarowanie. W 1773 roku przybył do Austrii i tu zorganizował sieć szkół, podzielonych na trzy typy: czteroklasowe szkoły normalne (jedna na prowincję - wzorcowa dla kształcenia nauczycieli), trzy- lub czteroklasowe szkoły główne (co najmniej jedna na powiat) i dwu- lub jednoklasowe szkoły trywialne, czyli powszechne, w każdej miejscowości z kościołem parafialnym³¹⁶.

Austriacka Nadworna Komisja dla Spraw Studiów dbała o odpowiedni poziom wykształcenia, jak również o byt nauczycieli. Od nauczycieli wymagano elementarnej znajomości łaciny, historii, geografii, przyrody; umiejętności pisania krótkich opowiadań; znajomości zasad budownictwa, handlu, gospodarstwa i miernictwa. Był to przede wszystkim nauczyciel zawodowy, którego celem było przygotowanie do przyszłej pracy³¹⁷.

Według Felbigera niski poziom szkół był wynikiem przede wszystkim nędzy materialnej nauczycieli. Dzięki jego postulatom rząd austriacki zmusił duchowieństwo, gminy i rodziców do opłat na rzecz szkół, co przyczyniło się do polepszenia sytuacji materialnej nauczycieli³¹⁸.

Fundamentem reformy szkolnictwa byli odpowiednio przygotowani nauczyciele. Dotyczyło to dbałości o postawę wychowawczą pedagogów, zalecanej metody pracy oraz kompetencji zawodowych. Drogą do ich nabycia było ukończenie szkoły właściwej. Natomiast aktywni zawodowo nauczyciele mieli odbyć odpowiedni kurs potwierdzony egzaminem. Dotyczyło to również tych nowych nauczycieli, którzy ukończyli tylko szkoły niższego stopnia. Egzamin obowiązywał również katechetów (uwzględniano go przy obsadzaniu parafii), gdyż duchowni byli odpowiedzialni za nauczanie religii w szkole³¹⁹.

Liczbę nauczycieli w szkole wyznaczał zakres nauczania. Miało ich być tyle, ile grup przedmiotów, czyli przynajmniej czterech (nie licząc dyrektora). Byli to nauczyciele: religii, podstawowych wiadomości językowo-matematycznych, przedmiotów realnych, przygotowania do praktyki pedagogicznej³²⁰.

Bardzo ważnym elementem reformy szkolnictwa elementarnego było przygotowanie metodyczne nauczycieli. Rozbudowana edukacja religijno-moralna tłumaczy wielość publikacji z zakresu metodyki nauczania tego przedmiotu, postawy wychowawczej katechety, opowiadań moralnych, ekstraktów biblijnych, modlitewników oraz śpiewników³²¹.

Felbiger wymagał od nauczyciela, podstawowej w metodzie sokratycznej umiejętności, właściwego zadawania pytań. Jej celem było pobudzenie uczniów do samodzielnego myślenia. Miało to zapewnić skuteczną recepcję wiadomości, pogłębianą na różnych poziomach kształcenia. Trosce o rozumienie służyło rozczłonkowanie, tłumaczenie, wyjaśnianie i dowodzenie nauczanych treści. Reformator postulował, by pedagog miał kompetencje w zakresie wiedzy przedmiotowej, gruntownej i wszechstronną znajomość przekazywanego materiału oraz umiejętności ich wykładania w sposób uporządkowany,

³¹⁶ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 204; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 53. Zob. S. Gawlik, *Myśl pedagogiczna i szkoła ludowa Jana Ignacego Felbigera*, Opole 1991; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 69-70.

³¹⁷ Por. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 32.

³¹⁸ Por. tamże.

³¹⁹ Por. S. Janeczek, *Edukacja oświeceniowa...*, dz. cyt., s. 273.

³²⁰ Por. tamże.

³²¹ Por. tamże, s. 275.

lekki, przyjemny, a jednocześnie przekonujący. Wiarygodność uzyskiwano przez wskazanie zastosowań podawanej wiedzy, albo skłaniając do urzeczywistniania ideałów przez przykład nauczyciela. Stąd też nauczyciel winien posiadać takie dyspozycje, jak miłość ucznia, cierpliwość czy pracowitość³²².

Francuski pisarz, filozof i pedagog **Jan Jakub Rousseau (1712-1778)**³²³ poświęcił wiele miejsca nauczycielowi w traktacie *Emil, czyli o wychowaniu* (1762). Według niego funkcja i rola wychowawcy jest tak bardzo podniosła i odpowiedzialna, że musi on być kimś więcej niż człowiekiem. Pragnął, żeby wychowawca był dojrzały i w pełni zrównoważony. Jednocześnie miał być niemal rówieśnikiem swojego wychowanka, w ten sposób łatwiej byłoby mu zdobyć jego zaufanie, przyjaźń i przywiązanie³²⁴.

Rousseau był zdecydowanym przeciwnikiem oddzielania funkcji nauczyciela od funkcji wychowawcy, gdyż *jedna jest tylko wiedza, której należy uczyć dzieci: wiedza obowiązków człowieka*³²⁵.

Jego zdaniem pedagog musi dobrze poznać wychowanka. Uważał, że nauczyciel powinien być: prosty, małomówny, powściągliwy, niespieszący się z działaniem, chyba żeby przeszkodzić innym działać. Człowiek podejmujący się sztuki wychowania winien mieć w pełni ukształtowaną osobowość: *Pamiętaj, że zanim odważysz się przedsięwziąć formowanie człowieka, musisz przedtem sam stać się człowiekiem; musisz z samego siebie uczynić przykład, którym powinieneś być dla ucznia*³²⁶.

Próbie reformy i podniesienia stanu oświaty szlacheckiej w Polsce podjął prowincjał zakonu pijarów **Stanisław Konarski (1700–1773)**³²⁷. Jego zdaniem, szkoła powinna być kuźnią kształtowania charakterów i wychowania obywatelskiego w duchu miłości ojczyzny. Swoje nowatorskie poglądy i „ustawy szkolne” przedstawił w *Ordynacjach wizytacji apostolskiej dla polskiej prowincji szkół pobożnych* (1753–1754)³²⁸.

Konarski wykazywał głęboką troskę o odpowiednie wykształcenie przyszłych nauczycieli. W ciągu ośmiu lat studiów młodzi pijarzy sposobili się do przyszłej pracy pedagogicznej. Ich przygotowanie zawodowe można podzielić na trzy etapy. Pierwszy z nich polegał na dokładnym poznaniu wszystkich przedmiotów nauczania w szkole. Drugi był pogłębieniem zdobytych wiadomości przez prywatną lekturę. W trzecim dokładnie

³²² Por. tamże, s. 280.

³²³ Zob. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 61-63; S. Jaronowska, *Rousseau Jan Jakub*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 440-443; B. Baczko, *Rousseau – samotność i wspólnota*, Warszawa 1964; M. Soëtard, *Jean-Jacques Rousseau*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 321-334.

³²⁴ Por. Ł. Kurdybacha, *Idee pedagogiczne francuskiego oświecenia*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 613.

³²⁵ Cyt. za: tamże, s. 614.

³²⁶ J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Wrocław 1955, s. 92. Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 49.

³²⁷ Zob. Ł. Kurdybacha, *Reforma Stanisława Konarskiego*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 584-598; S. Możdżeń, *Konarski Hieronim*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 739-740; I. Chrzanowski, *Wielka reforma szkolna Konarskiego*, Warszawa 1908; F. Łagowski, *Konarski jako reformator szkół publicznych*, Warszawa 1884; W. Konopczyński, *Stanisław Konarski*, Warszawa 1921; J. Nowak-Dłużewski, *Stanisław Konarski*, Warszawa 1951; H. Wernic, *Stanisław Konarski. Jego życie i działalność wychowawcza*, Petersburg 1900.

³²⁸ Por. S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa...*, dz. cyt., s. 124-126; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 54; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 219; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 131; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 29-30; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 75; J. Taraszkiewicz, *Stanisław Konarski a pijarska reforma oświatowa z XVIII w.*, w: *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2010, s. 491-498.

zapoznawano się z podręcznikami (którymi w przyszłości mieli posługiwać się w szkole) oraz studiami najbardziej postępowych pedagogów i myślicieli³²⁹.

Konarski opracował pierwszą w Polsce i jedną z pierwszych na świecie pragmatykę nauczycielską. Miała ona na celu uchronić nauczycieli przed niesłusznymi zarządzeniami i niesprawiedliwą oceną. Omówił w niej studia każdego nauczyciela, jego pracę w szkole, warunki przenoszenia nauczyciela do innej placówki, uregulował metody opracowywania corocznej oceny. Ponadto zobowiązał każdego pijara do 18 lat pracy w szkole, po których mógł przejść do innych obowiązków lub na odpoczynek³³⁰.

Konarski w ustawach szkolnych mówił o cnotach wymaganych od wychowawców: *Pierwszą i najkonieczniejszą dla nauczyciela cnotą jest trzeźwość. Niechże się więc przede wszystkim o nią starają i ściśle jej strzegą. [...] Różgi, baty, dyscyplina, bicie po łapach jakimkolwiek narzędziem zostaje raz na zawsze we wszystkich klasach całkiem wzbronione pod karą [...]. Bicie zaś ręką lub czymkolwiek po głowie i po twarzy, szarpanie za włosy, targanie za uszy, dawanie szcztuków w nos itp. są po prostu nie do pomyślenia w naszych szkołach*³³¹.

Bicie uczniów dopuszczał tylko w ostateczności jako karę za upór, zuchwałość i krnąbrność. O karze fizycznej decydował tylko i wyłącznie prefekt (tj. dyrektor) szkoły. Bezwzględnie nie wolno było bić po gołym ciele, nigdy nie mogło być więcej niż siedem uderzeń³³².

Konarski troszczył się również o wykształcenie nauczycieli i zapewnienie im jak najlepszych warunków do wykonywania zawodu. Dokonał analizy studiów nauczycieli, ich pracy w szkole, zasad przenoszenia do innych placówek, metod opracowywania ocen oraz obowiązków i obyczajów nauczycieli. Na tej podstawie opracował pierwszą w Polsce pragmatykę zawodu nauczycielskiego. Przygotowanie do zawodu trwało osiem lat. W czasie studiów pijarzy poznawali wszystkie przedmioty nauczane w szkole, pogłębiali zdobyte wiadomości w drodze samokształcenia i zapoznawali się z podręcznikami szkolnymi. Podczas studiów zapoznawano się z poglądami filozofów i pedagogów, m.in. Rollina i Locke'a³³³.

Ustalił zasadę, że najzdolniejsi nauczyciele mają odbyć studia zagraniczne, w celu poszerzenia zdobytej w kraju wiedzy, zdobycia doświadczenia, poznania zakładów naukowych i nowych sposobów nauczania. W tym celu utworzył fundusz stypendialny³³⁴.

Konarski zwracał uwagę na właściwe zachowanie się nauczyciela w szkole, jego ogładę towarzyską, schludność ubioru, zewnętrzną prezencję. Od nauczycieli wymagał ogromnego zaangażowania w pracy oraz wiedzy wykraczającej poza treści nauczanego przedmiotu. Dlatego też nakazywał przygotowywanie się do lekcji, refleksję i namysł rozwijany w drodze samokształcenia z pedagogiki, polityki i nauk moralnych³³⁵.

Jego zdaniem *Uprzejmy, grzeczny i dobrze wychowany nauczyciel będzie dbał zawsze o wstrzymanie się od przewisk i obelg, bo to jest najcięższe przestępstwo (...). Powaga wobec*

³²⁹ Por. Ł. Kurdybacha, *Reforma Stanisława Konarskiego*, dz. cyt., s. 597.

³³⁰ Por. tamże.

³³¹ A. Berdecka, I. Turnau, *Życie codzienne...*, dz. cyt., s. 193.

³³² Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 393.

³³³ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 15.

³³⁴ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 396.

³³⁵ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 15-16.

uczniów jest powinnością, a polega na roztroprnym, dojrzałym, spokojnym i rozważnym, sposobie postępowania, uczenia i mówienia, na używaniu słów rozumnych i nienaganych³³⁶.

Nauczyciel powinien unikać szorstkiej i nieznośnej złośliwości: *Nie ma nic gorszego i obrzydliwego jak ospałość nauczającego, gnuśność, niechłujstwo, nawyk ciągłego siedzenia, zamierające wciąż bąkanie, poziewanie i widoczny przymus - jakoby nauczyciel nie cierpiał swego obowiązku i czuł do niego wstręt*³³⁷.

Wykazywał ogromną troskę o autorytet nauczyciela. We wszelkich niesnaskach, nieporozumieniach czy też kłótniach pomiędzy nauczycielami widział ich szkodliwość pedagogiczną. Dlatego też zalecał: *zgodę i miłość braterską niechaj wszyscy między sobą najusilniej pielęgnują i wszelkimi sposobami zapobiegają, by nawet cień ich niesnasek do uczniów nie dotarł; niech wiedzą, że nie masz nic szkodliwszego na to, gdyby młodzież dostrzegła jakiegokolwiek między nimi zatargi*³³⁸.

Według niego powinnościami nauczyciela są: przygotowanie uczniów do życia, do służby dla dobra ojczyzny; kształtowanie dobrych obyczajów; poszanowanie społecznej równości oraz godności własnej i innych. Za naczelną powinność uważał walkę z pychą, zakłamaniem, wyniosłością i fałszem. Nacisk kładł na kształtowanie u uczniów postaw patriotycznych³³⁹.

Konarski uważał, że *dobry nauczyciel powinien ze szkoły wychodzić zmęczony jak atleta z areny lub rolnik z pola. Pracowitość, żwawość, śmiałość i ożywienie w działaniu, mówieniu i nauczaniu – oto najważniejsze warunki powodzenia*³⁴⁰.

Reformy Konarskiego stanowiły ważny krok w dziedzinie kształcenia nauczycieli i zmuszały pozostałe zakony – m.in. teatynów, bazylianów, jezuitów – do ulepszania własnych szkół, organizacji pracy nauczycieli oraz doskonalenia umiejętności zawodowych³⁴¹.

Rektor seminarium nauczycielskiego Akademii Krakowskiej, członek Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych **Antoni Popławski (1739-1786)**³⁴² w *Projekcie na seminarium profesorów (1777)* stwierdził, że dobra edukacja potrzebuje odpowiednich nauczycieli, którzy dawaliby przykład w nauce i cnocie. Według niego *Insza jest wcale być uczonym podług siebie, a insza znowu stać się nauczycielem podług uznania. Jako nie zawsze te dwie rzeczy widzimy połączone w jednej osobie, tak druga z nich osobnego najprzód ćwiczenia i informacji, a potem długoletniej praktyki ucznia potrzebuje*³⁴³.

Uważał, że pensje nauczycielskie winny być odpowiednio wysokie: *Nie przystoi, aby profesor publiczny cierpiał niedostatek w potrzebach codziennych, szkodzi zaś niezmiernie, kiedy dla tegoż niedostatku jest przynaglonym do pobleżającego i podłego sposobu postępowania z rodzicami i ich dziećmi. Sam stan jego przy pracy regularnej nie może się zgodzić z przykrą troskliwością i zabiegami odrywającymi go od nauki i myśli spokojnej.*

³³⁶ S. Konarski, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław-Kraków 1959, s. 134. Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 95; A. Berdecka, I. Turnau, *Życie codzienne...*, dz. cyt., s. 194.

³³⁷ S. Konarski, *Pisma pedagogiczne*, dz. cyt., s. 135. Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 95; A. Berdecka, I. Turnau, *Życie codzienne...*, dz. cyt., s. 194.

³³⁸ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 397.

³³⁹ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 94.

³⁴⁰ S. Konarski, *Pisma wybrane*, Warszawa 1955, s. 170. Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 48.

³⁴¹ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 16-17.

³⁴² Zob. M. Grzywna, *Popławski Jacek Antoni Ignacy Hiacynt*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 679-680.

³⁴³ A. Popławski, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1957, s. 152. Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 50.

*Nigdy się zdadne subiektum na profesję nie zaciągnie, zaciągnięte nie utrzyma, jeżeli będzie widziało, że wygodniej jest być plebanem, ekonomem, komisarzem, sekretarzem, porucznikiem etc., niż profesorem. Miły honor, ale pierwszy chleb*³⁴⁴.

Jednym z celów **Komisji Edukacji Narodowej**³⁴⁵ było podniesienie rangi i autorytetu zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie. Ustawy Komisji z 1783 roku powołały odrębny stan nauczycielski pod nazwą „stan akademicki”. Był to pierwszy w Europie zawodowy związek nauczycielski, do którego należeli profesorowie uniwersytetów i nauczyciele szkół średnich³⁴⁶. Rozdział XIV ustawy zaczynał się takimi słowami: *Skoro włożony na siebie obowiązek przyjmie nauczyciel, przejęty ważnością urzędu i świadomością powinności swoich, zabierze się do wykonania onych z jak największą gorliwością o pospolite ludzkości i Ojczyzny dobro*³⁴⁷.

Komisja zapewniła nauczycielom sporą autonomię, niezależność od organów rządowych, swobodę postępowania w ramach Ustaw, obieralność stanowisk, pensje i emerytury. Wprowadzono specjalizację nauczycieli oraz określono ich zawodowy wizerunek. Nauczyciel powinien być sprawiedliwy (bez względu na pochodzenie społeczne uczniów), taktowny, łagodny, a przede wszystkim ma posiadać gruntowną wiedzę i rozsądek³⁴⁸.

Zasady stanu nauczycielskiego: własność, wolność i wspólne życie. Z tym, że ta ostatnia zasada nie była ściśle przestrzegana, nawet profesorom pozwalano żenić się. Komisja zalecała noszenie w szkole tóg, a poza nią sutann. Tygodniowy czas pracy nauczyciela wynosił 20-22 godziny³⁴⁹.

Studia dla kandydatów do pracy nauczycielskiej odbywały się w wileńskiej i krakowskiej Szkole Głównej. W ramach uniwersytetów utworzone zostały *Seminaria dla kandydatów stanu akademickiego*, których kierunek określono następująco: *W całym prowadzeniu tej edukacji przełożeni przejęci świętością i ważnością powołania tego wpajać będą w młodzież sobie poruczoną ducha stanu nauczycielskiego, przekładać im wielkość i pożyteczność usługi, potrzebę gruntownej religii i nieskażonych obyczajów, wielkiego rozsądku, oświeconego*

³⁴⁴ A. Popławski, *Pisma pedagogiczne*, dz. cyt., s. 169. Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 33-34.

³⁴⁵ Zob. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, dz. cyt., s. 50-113; M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 653-710; D. Krześniak-Firlej, W. Firlej, *Komisja Edukacji Narodowej*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 681-690; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół KEN 1774-1794*, Wrocław 1976; K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach KEN*, Warszawa 1998; R. Dutkova, *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności, wybór materiałów źródłowych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973; W. M. Grabski, *Prekursorzy idei Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 2000; W. M. Grabski, B. Suchodowski, *U podstaw wielkiej reformy*, Łódź 1984; A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773-1794)*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979; S. Kot, *Komisja Edukacji Narodowej*, Kraków 1923; Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973; J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960; C. Majorek, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975; M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794. Pierwszy urząd wychowania w Polsce*, Warszawa 1966; T. Mizia, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972; K. Mrozowska, *By Polaków zrobić obywatelami*, Kraków 1993; H. Pohoska, *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej. Monografia z dziejów administracji szkolnej Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957; *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne*, oprac. J. Lewicki, Kraków 1925.

³⁴⁶ Por. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 32-33.

³⁴⁷ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przypisane w Warszawie w roku 1783, Lwów 1917*, s. 27. Zob. S. Litak, *Od reformacji do oświecenia. Kościół katolicki w Polsce nowożytnej*, Lublin 1994, s. 197.

³⁴⁸ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 17.

³⁴⁹ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 235.

rozumu. Do tego stosować się mają nauki duchowne i moralne, rady i napomnienia z nieprzerwaną wprawą złączone³⁵⁰.

Dobór kandydatów był bardzo staranny. Wybierano spośród najlepszych uczniów, bez względu na pochodzenie społeczne. Przed skierowaniem na studia odbywał się specjalny egzamin sprawdzający. Po pomyślnym zdaniu egzaminu, kandydaci byli przyjmowani na uniwersytet na roczną próbę. Dopiero po roku wzorowego zachowania oraz dobrych wyników w nauce, kandydaci mogli starać się o przyjęcie na stałe. Podczas studiów zapoznawano kandydatów z przepisami Komisji Edukacji Narodowej, z nowymi podręcznikami i metodami nauczania³⁵¹.

Po ukończeniu czteroletnich studiów, młody nauczyciel ze stopniem doktora, obejmował obowiązki nauczycielskie w szkole średniej w danym okręgu na sześć lat. Po skończeniu tego sześciolatniego okresu pracy obowiązkowej, nauczyciel mógł zrezygnować z zawodu³⁵².

Komisja Edukacji Narodowej troszczyła się również o odpowiednie przygotowanie nauczycieli do szkół parafialnych, dla których otwierano seminaria nauczycielskie. Kandydatom stawiano wysokie wymagania moralne, jak też względem stanu wiedzy, zdrowia i dykcji. Zwracano uwagę na umiejętności dydaktyczne, a zwłaszcza na sztukę tłumaczenia materiału nauczania, pobudzania zainteresowań uczniów, dostosowywania nauczanego materiału i metod do wieku i poziomu rozwoju uczniów. Czteroletnie studia obejmowały kształcenie teoretyczne i praktykę pedagogiczną. W wychowaniu przyszłych nauczycieli kładziono nacisk na wartości narodowe, patriotyczne i obywatelskie³⁵³.

Z inicjatywy biskupa wileńskiego **Ignacego Jakuba Massalskiego (1727-1794)** powstało pierwsze seminarium nauczycielskie w Wilnie (1775-1783). Było ono kursem rocznym, dla ok. 30 kandydatów do zawodu pedagogicznego. Poza przedmiotami niezbędnymi do szkoły parafialnej uczono również: miernictwa, gospodarstwa wiejskiego, śpiewu chóralnego, gry na klawikordzie³⁵⁴. W 1786 roku powstało seminarium nauczycielskie w Łowiczu. Jego fundatorem był prymas **Michał Jerzy Poniatowski (1736-1794)**³⁵⁵.

Pisarz, pedagog i działacz oświatowy **Grzegorz Piramowicz (1735-1801)**³⁵⁶ w dziele pt. *Powinności nauczyciela* (1787) przedstawił ideał i zadania nauczyciela. Był to podręcznik dla nauczycieli szkół parafialnych, w którym autor określił rolę nauczyciela, nie tylko jako nauczającego w szkole, lecz również jako działacza społecznego, krzewiciela kultury i postępu w swoim środowisku. Zawód nauczyciela był godny najwyższego szacunku, ponieważ celem jego pracy była troska o zdrowie, moralność, wiedzę i umiejętności praktyczne ludu. Dlatego też nauczycielowi stawiano wysokie wymagania – staranne

³⁵⁰ M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1957, s. 269.

³⁵¹ Por. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 34; E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 18.

³⁵² Por. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 34-35.

³⁵³ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 18-19.

³⁵⁴ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 238; M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, dz. cyt., s. 684.

³⁵⁵ Por. S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania...*, dz. cyt., s. 238.

³⁵⁶ Zob. E. M. Ziółek, *Grzegorz Piramowicz – teoretyk i praktyk pedagogiki polskiego oświecenia*, w: *Ars Educandi. Źródła*, t. 1, *Studia z dziejów wychowania i kształcenia od średniowiecza do XIX wieku*, red. J. Gwóźdź, Mysłowice 2009, s. 264-273; M. Grzywna, *Piramowicz Grzegorz Wincenty*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 376-378; *Grzegorz Piramowicz i jego epoka*, red. K. A. Boreczek, A. A. Witusik, Kraków 2001.

i rzeczowe przygotowanie metodyczne, doskonalenie metod pracy, ciągłe samodoskonalenie, codzienną refleksję nad wykonywaną pracą, uczciwość wobec uczniów³⁵⁷.

Do obowiązków nauczyciela zaliczano rzetelne przygotowanie się do swojej roli: *Jest zatem powinnością twoją sposobić się do wielkiej posługi dla ludzi. Nie rozumiej, że kiedy umiesz czytać, pisać i liczbę, jużes zdatny, jak należy dawać wychowanie dzieciom*³⁵⁸.

Piramowicz wyznacza nauczycielowi rolę społecznika, który jest przewodnikiem i obrońcą ludu. Jego powinnością jest pełnić posługę dla ludu. W razie konfliktów pomiędzy wsią a dworem, ma pełnić funkcję rzecznika interesów chłopskich. Oczekiwał od niego również zaangażowania w środowisko zamieszkania dziecka, tj. by w sposób taktowny wpływał na relacje między małżonkami oraz między rodzicami i ich dziećmi. Jego rolą miało być nie tylko doradzanie w sprawach wychowawczych, lecz również gospodarskich i życiowych³⁵⁹.

Jako jeden z pierwszych mówił o pracy nauczyciela jako powołaniu. Za jego istotną cechę uznawał ukochanie swojej pracy i pragnienie czynienia ludzi szczęśliwymi³⁶⁰. Do głównych przymiotów nauczyciela zaliczał: wysoką kulturę wewnętrzną, umiłowanie zawodu i młodzieży, takt i poczucie odpowiedzialności za wykonywane obowiązki³⁶¹.

Piramowicz przedstawił nauczyciela w zupełnie nowym świetle, przypisując mu pełną odpowiedzialność za własne działanie. W 1788 roku w *Mowie o zawodzie nauczycielskim* z najwyższym uznaniem napisał: *Co za wielki obowiązek, jak święty urząd - być nauczycielem ludu, to jest swą nauką i staraniem służyć szczęśliwości milionów bliźnich*³⁶².

W relacjach z rodzicami swoich uczniów podaje następujące wskazówki: *Niech się nie zraża grubością i wieśniactwem, nieumiejętnością rodziców. Z prawdziwej miłości bliźniego ma się nad nimi litować, że nie mieli ani przyzwoitego nawet stanowi swemu wychowania. Ma sobie bardzo łagodnie, uczciwie i po przyjacielsku z nimi postępować. Dopieroż, broń Boże, aby miał pogardzać urodzeniem i stanem wieśniaków, choćby sam był w inakszej kondycji urodzony! Poczciwość, cnotę najwięcej w każdym stanie szacować należy. Niech tylko uważa, a często uzna, iż w tych ludziach znajduje się serce poczciwe, rozsądek zdrowy i częstokroć lepszy niż u wielu, co się mają za uczonych, iż. się dobrze rządzą z pracy rąk swoich i sami żyją i drugich wspomagają. To uważając, będzie ich jak należy szanował, nie będzie sobie śmiesznie stroił powagi ani żadnej dumy okazywał*³⁶³.

Teoretyk i reformator oświaty **Hugo Kollątaj (1750-1812)**³⁶⁴ uważał, że zawód nauczycielski jest jedną z czołowych profesji, od której zależy stabilność i rozwój Rzeczypospolitej. Według niego fundamentalnymi cechami dobrego nauczyciela powinno być przygotowanie merytoryczne, zdrowie i pracowitość. Zdrowie jest podstawą studiów oraz gwarancją wypełniania obowiązków nauczycielskich. Natomiast pracowitość potrzebna jest

³⁵⁷ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 442; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 228; E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 19-20. Zob. E. M. Ziółek, *Grzegorz Piramowicz – teoretyk i praktyk pedagogiki polskiego oświecenia*, w: w: *Ars Educandi. Źródła*, t. 1, *Studia z dziejów wychowania i kształcenia od średniowiecza do XIX wieku*, red. J. Gwioździk, Mysłowice 2009, s. 264-273.

³⁵⁸ M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, dz. cyt., s. 689.

³⁵⁹ Por. R. Fudali, *Role społeczne...*, dz. cyt., s. 228.

³⁶⁰ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 186-187.

³⁶¹ Por. M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, dz. cyt., s. 689.

³⁶² G. Piramowicz, *Mowy pisane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych w latach 1776-1788*, Kraków 1889, s. 149. Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 97.

³⁶³ Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, dz. cyt., s. 110.

³⁶⁴ Zob. S. Możdżeń, *Kollątaj Hugo*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 670-673; M. Janik, *Hugo Kollątaj. Monografia*, Lwów 1913; E. Kipa, *Hugo Kollątaj*, Lwów 1912; H. Orsza-Radlińska, *Kollątaj jako wychowawca*, Warszawa 1920.

do systematycznego zgłębiania tajników wiedzy, nieustannego doskonalenia się w swoim przedmiocie. Cechy te powinny być wsparte zdolnościami i zainteresowaniami jakąś dziedziną wiedzy. Ponadto nauczyciel musiał odznaczać się dobrymi obyczajami i łagodnym charakterem³⁶⁵.

Według Kołłątaja dla nauczycieli bardzo ważny jest status społeczny ich zawodu. Czynniki gwarantującymi prestiż tego zawodu miało być odpowiednio wysokie wynagrodzenie, przestrzeganie przywileju Zygmunta I o nominacjach szlacheckich dla profesorów Akademii Krakowskiej, ale również wewnętrzna hierarchia zawodowa. Profesorowie akademicy mieli być zrównani z godnością posła i senatora, nauczyciele szkół średnich (a zwłaszcza rektorzy tych szkół) ze stanowiskami urzędników ziemskich. Wynagrodzenie miało być zróżnicowane. Pensja profesora akademickiego miała wynosić od 3 do 6 tys. zł rocznie, profesorowie gimnazjum mieli zarabiać 400-600 rubli³⁶⁶.

Hugo Kołłątaj za powinności nauczycielskie uważał pracę nauczyciela nad własnym rozwojem, nad wzniesieniem wkładu w rozwój nauki i działalność publiczną. Powinności stanu nauczycielskiego uzasadniał tym, że *prawa tworzące obowiązki nie tworzą serc ludzkich. Jedni nadto pracować muszą, inni mało albo nic nie robią, a wszystko pod siebie podgarnąć pragną*³⁶⁷.

Kołłątaj wypowiadał się również na temat pracy nauczycieli domowych. Zadaniem guwernera było stworzenie dzieciom zdrowych i bezpiecznych warunków rozwoju, z dużą dbałością o higienę, odżywianie i rozwój fizyczny. Do jego obowiązków należało również przekazać zasady życia towarzyskiego, zapoznać z zasadami etykiety. Guwerner miał również pomagać dzieciom w nauce, m.in. potarzać lekcje szkolne. Jego zdaniem nauczyciel domowy częściej powinien zachęcać i nagradzać, aniżeli karać. Powinien oddziaływać na ambicję i poczucie honoru dziecka. Dla dzieci powinien być wzorem do naśladowania. Ich głównym zadaniem było wychowywać, wprowadzać w życie społeczne i kulturalne oraz wspierać edukację szkolną³⁶⁸.

Filozof i pedagog, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli polskiego oświecenia **Stanisław Staszic (1755-1826)**³⁶⁹, swoje *Mysli do ułożenia stanu nauczycielskiego, czyli akademickiego* (1814) poświęcił zawodowi nauczyciela, jego powinnościom i jakości pracy³⁷⁰. Twierdził, że *ludzie obojętni na dobro publiczne, których umysł jest skazany przesądem i egoizmem, nie są zdolni do wychowania wolnego narodu i młodzieży*³⁷¹.

Alojzy Skoczek informował, że we wsiach i w miasteczkach istnieje zwyczaj dwukrotnego w ciągu dnia chodzenia dzieci do szkoły. Zajęcia lekcyjne odbywały się w godzinach 8.00-11.00 i 14.00-16.00. W sytuacji, gdy na jednego nauczyciela przypada 70 lub 100 uczniów, proponował dzielić ich na dwie grupy. Pierwszą z nich uczyć z rana, a drugą

³⁶⁵ Por. K. Buczek, *Zawód nauczycielski w ujęciu Hugona Kołłątaja*, w: *Historia – społeczeństwo – wychowanie*, red. K. Bartnicka, J. Schiller, Pułtusk-Warszawa 2004, s. 199-202.

³⁶⁶ Por. tamże.

³⁶⁷ H. Kołłątaj, *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, Warszawa 1967, s. 229. Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 95-96.

³⁶⁸ Por. K. Buczek, *Zawód nauczycielski...*, dz. cyt., s. 203-204.

³⁶⁹ Zob. E. J. Kryńska, *Staszic Stanisław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 968-970; L. Bandura, *Poglądy pedagogiczne Stanisława Staszica*, Warszawa 1956; K. Chołoniewski, *Stanisław Staszic. Jego życie i czyny*, Warszawa 1919; K. Koźmian, *Stanisław Staszic*, Warszawa 1965; Z. Łotys, *Stanisław Staszic, filozof i reformator społeczny*, Olsztyn 1999; B. Szacka, *Stanisław Staszic. Portret mieszczański*, Warszawa 1962.

³⁷⁰ Por. W. Korzeniowska, *Mysł pedagogiczny...*, dz. cyt., s. 109.

³⁷¹ S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego. Oświecenie*, Warszawa 1974, s. 351. Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 96.

po południu, każdą po 2,5 godziny dziennie. Natomiast naukę „dwurazową” (tj. przed południem i po południu) dla tej samej grupy uczniów, radził stosować tylko w takich szkołach, gdzie każda klasa miała swojego nauczyciela³⁷².

Edmund Gergowicz opowiadał się też za taką nauką w szkołach ludowych. Podawał tu następujące argumenty: uczeń, zwłaszcza młodszy, nie może pracować umysłowo aż cztery godziny bez przerwy; jest to zbyt męczące dla nauczyciela; wpływ wychowawczy szkoły jest większy, jeżeli uczeń przebywa w niej dłużej w ciągu dnia. Nauczanie jednorazowe dopuszczał tylko w wyjątkowych przypadkach, kiedy uczeń miałby do pokonywania trudną drogę do szkoły (zwłaszcza w zimie), albo gdyby nie miał odpowiedniego ubrania³⁷³.

Jan Nepomucen Steczkowski zalecał, ażeby przy układaniu planu zajęć szkolnych kierować się następującymi względami: czasem, jak najbardziej dogodnym zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli; związkami pomiędzy przedmiotami nauczania mającymi wpływ na „harmonijne ukształcenie”; oraz troską o zdrowie uczniów i nauczycieli. Zwracał również uwagę na dobieranie przedmiotów, odpowiednio do pory dnia, angażowanie różnych „władz ducha”, rozumu i zmysłów. Dbał o komfort pracy nauczyciela, np. uważał za niewłaściwe wyznaczanie nauczycielowi kolejno trzech lub czterech godzin zajęć, podczas których on musi ciągle mówić³⁷⁴.

Matematyk, astronom, historyk nauki **Jan Śniadecki (1736-1830)** przywiązywał ogromną wagę do właściwego doboru kandydatów. Jego zdaniem powinni to być ludzie pracowici, przejęci powołaniem. Fundamentalną powinnością nauczyciela winno być wszechstronne wykształcenie, ciągle pogłębianie posiadanej wiedzy, znajomość podstawowych zagadnień z zakresu dydaktyki, a przede wszystkim wyróżnianie się wysokim poziomem moralnym³⁷⁵. Wskazał również na potrzebę podniesienia rangi społecznej zawodu nauczyciela. Jednym ze sposobów miało być wprowadzenie prawa nobilitacji zasłużonych nauczycieli szkół publicznych³⁷⁶.

Oświecenie przyniosło zapotrzebowanie na nauczyciela wszechstronnie wykształconego³⁷⁷. Zdecydowanie odrzucono nauczyciela z przypadku, co w znacznej mierze przyczyniło się do instytucjonalnego kształcenia i przygotowania pedagogicznego nauczycieli³⁷⁸. *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego* można uznać za pierwszą w dziejach polskiej oświaty kartę praw i obowiązków nauczyciela, troszczącą się o jego rangę i uznanie społeczne. Działania Komisji Edukacji Narodowej przyczyniły się do kształtowania zawodu nauczycielskiego jako zawodu świeckiego³⁷⁹.

³⁷² Por. A. Skoczek, *O szkole ludowej*, Kraków 1869, s. 46-48. Zob. A. Smolański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 24; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 84-85.

³⁷³ Por. E. Gergowicz, *Zapiski pedagoga*, Lwów 1879, s. 98-99. Zob. A. Smolański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 24; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 85.

³⁷⁴ Por. J. N. Steczkowski, *Dydaktyka, czyli umiejętność nauczania, do użytku nauczycieli, nauczycielek i kandydatów stanu nauczycielskiego*, Jasło 1864, s. 40-42. Zob. A. Smolański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 23; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 85.

³⁷⁵ Por. J. Śniadecki, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961, s. 113; W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 96.

³⁷⁶ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 50-51.

³⁷⁷ Por. S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje...*, dz. cyt., s. 555.

³⁷⁸ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 93.

³⁷⁹ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 442; E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 20.

ROZDZIAŁ V

NAUCZYCIEL XIX WIEKU

W XIX wieku pojawiły się nowe potrzeby edukacyjne, a wraz z nimi nowe formy organizacji i programu szkół. To czas upowszechniania i demokratyzowania się szkolnictwa oraz postulatów bezpłatnej edukacji dla wszystkich. W konsekwencji – szkoła stała się instytucją dostępną dla szerokich mas społecznych.

Na przełomie XVIII i XIX wieku, głównie w Niemczech, rozwinął się prąd filozoficzno-kulturalny zwany neohumanizmem. Był to kierunek pełen entuzjazmu dla kultury starożytnej i wartości helleńskich. Jego podstawę stanowiły studia nad dziejami kultury, myśli i estetyki starożytnej. W oparciu o hasła neohumanistyczne próbowano „odrodzić” człowieka³⁸⁰.

Neohumanisci postrzegali wykształcenie jako „współczynnik wewnętrznego rozwoju”, „odkrywanie człowieczeństwa w każdym z ludzi”. Celem wychowania – ich zdaniem – był rozwój duchowych sił jednostki.

W związku z tym zaczęto wyżej cenić kształcenie formalne (funkcjonalne) niż materialne, tzn. bardziej rozwijanie wewnętrznych sił i zdolności człowieka, jego funkcji poznawczych, wolicjonalnych i emocjonalnych, a nie tylko dostarczanie wiedzy „materialnej” (wiadomości). Swoistą wartość kształcącą przypisano nauczaniu języków starożytnych, zwłaszcza greckiego, który dopiero teraz stał się powszechnym przedmiotem nauki szkolnej w gimnazjach klasycznych. Do kultu języków antycznych dołącza się kult języka ojczystego³⁸¹.

Zdobyczą XIX wieku, która w znaczny sposób przyczyniła się do ilościowego i jakościowego rozwoju szkół elementarnych, było upowszechnienie się seminariów nauczycielskich. Do tego czasu nauczanie w szkołach elementarnych odbywało się przeważnie na zasadzie wykuwania przez dzieci poszczególnych partii podręcznika i recytowaniu ich przed nauczycielem. Dlatego też podręczniki szkolne były opracowane na wzór katechizmu: w formie pytań i odpowiedzi. Praca nauczyciela sprowadzała się do czuwania, czy recytowane przez dzieci na pamięć odpowiedzi zgadzają się z tekstem podręcznika³⁸².

³⁸⁰ Por. *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 132; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 132-133; S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów...*, dz. cyt., s. 138; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 40; R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 239; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 79.

³⁸¹ Por. S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów...*, dz. cyt., s. 138; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 79.

³⁸² Por. Ł. Kurdybacha, *Główne kierunki rozwoju oświaty XIX i początków XX w.*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 830.

Podstawy nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli dla szkół elementarnych wypracował **Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)**³⁸³. Jego system był oparty na podstawach psychologicznych. W procesie kształcenia przyszłych nauczycieli zalecał kłaść nacisk na kształtowanie ich osobowości. Wniósł on nowe spojrzenie na kompetencje zawodowe nauczyciela. Wymagał od niego nie tylko wiedzy, ale również umiejętnego postępowania wobec dzieci. Relacje między nauczycielem a uczniem powinny być oparte na miłości³⁸⁴.

W 1800 roku w Burgdorf założył seminarium nauczycielskie oraz szkołę ćwiczeń nauczycielskich, z czasem przekształconą w szkołę średnią. Szkoła Pestalozziego znacznie różniła się od tej tradycyjnej. Twierdził, że najważniejszym zadaniem jej jest przygotowanie do życia. Celem nauczania była samodzielność myślenia oraz przyswojenie przez uczniów umiejętności rozróżniania zaobserwowanych przedmiotów (ich liczby, kształtu i nazwy). Jego zdaniem, kształcenie umysłowe, religijno-moralne i fizyczne powinny się wzajemnie dopełniać³⁸⁵.

Najszerzy wykład swoich poglądów pedagogicznych przedstawił w dziele pt.: *Jak Gertruda uczy swoje dzieci. Próba podania matkom wskazówek w formie listów, jak mają uczyć swoje dzieci* (1801).

Pod wpływem metod Pestalozziego Szwajcaria i Prusy, jako pierwsze, zaczęły zakładać seminaria nauczycielskie. Ich zadaniem było wyposażyć przyszłych nauczycieli w niezbędną wiedzę i wprowadzić ich w arkania nauczania. Były to trzyletnie studia, z których dwa pierwsze lata dawały wykształcenie ogólne, a w trzecim roku kształcono umiejętności pedagogiczne. W tym celu przy seminariach tworzone szkoły ćwiczeń³⁸⁶.

W Prusach seminaria były utrzymywane przez państwo. W 1840 roku w Prusach było 45 tego typu placówek, m.in. w Gdańsku (1801), Poznaniu (1804), Malborku (1813), Grudziądzu (1816), Bydgoszczy (1820), Paradyżu (1836). Seminaria posiadały swobodę w doborze treści i metod kształcenia. Wybitniejsi rektorzy wykorzystywali tę szansę, by nadać swojej placówce indywidualny charakter³⁸⁷.

W XIX wieku nastąpiły również zmiany w systemie kształcenia nauczycieli dla szkół średnich (gimnazjów). Ostatecznie przyjęło się, że przygotowanie nauczycieli tego typu placówek odbywało się na uniwersytetach³⁸⁸.

W reformach szkolnych w duchu neohumanizmu zdecydowanie przodowały Niemcy. Ważnym inicjatorem zmian edukacyjnych był **Wilhelm von Humboldt (1767-1835)**³⁸⁹, który głosił powszechne prawo do oświaty. Celem gimnazjum było kształcenie umysłowe przez

³⁸³ Zob. E. Dąbrowska, S. Jaronowska, *Pestalozzi Johann Heinrich*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 359-363; J. K. Krzyżanowski, *Uwagi nad instytucjami Pestalozziego i Fellenberga tudzież metodom Bell-Lancastra*, Lublin 1819; F. Kierski, *Jan Henryk Pestalozzi*, Warszawa-Łódź 1927; W. Osterloff, *Prorok pedagogiki nowoczesnej Henryk Pestalozzi*, Warszawa 1910; K. Poznański, *Jan Henryk Pestalozzi*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 73-88; M. Soëtard, *Johann Heinrich Pestalozzi*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 257-270.

³⁸⁴ Por. S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje...*, dz. cyt., s. 555; A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 51.

³⁸⁵ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 241; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 82.

³⁸⁶ Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, dz. cyt., s. 167-168; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, Kielce 2000, s. 102.

³⁸⁷ Por. tamże.

³⁸⁸ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 442-443.

³⁸⁹ Zob. E. Dąbrowska, S. Jaronowska, *Humboldt Wilhelm von*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 273-275; B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989; C. Menze, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1993; G. Hohendorf, *Wilhelm von Humboldt*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 107-120.

poznawanie języka i literatury ojczystej, łaciny i greki, historii starożytnej oraz dzieł klasycznych. Poza tym nauczano matematyki, historii, geografii, nauk przyrodniczych i języków nowożytnych. Humboldt stworzył też nowe programy dla gimnazjów oraz podnosił poziom wykształcenia nauczycieli gimnazjalnych, którzy musieli posiadać wykształcenie uniwersyteckie. W 1812 roku oficjalnie wprowadzono egzamin dojrzałości (maturę), jako dowód ukończenia gimnazjum i warunek umożliwiający studia uniwersyteckie³⁹⁰.

Humboldt był autorem specjalnego egzaminu „profesorskiego” (1810), który dawał prawo nauczania w szkole średniej. Przyczyniło się to do podniesienia stopnia przygotowania i prestiżu nauczycieli gimnazjów³⁹¹, a co za tym idzie do reformy systemu kształcenia nauczycieli. Do seminariów nauczycielskich wprowadzono takie przedmioty, jak: pedagogika, dydaktyka, psychologia³⁹².

Przykładem przygotowania nauczycieli do pracy w szkole średniej była działalność niemieckiego filozofa, pedagoga i psychologa **Johanna Friedricha Herbarta (1776-1841)**³⁹³. Opracował on teorię gimnazjum, ideał wychowawczy oraz dydaktyczne podstawy nauczania i wychowania. Swoją teorię opierał na etyce (stąd wyprowadzał cele wychowania) i na psychologii (która wskazywała środki realizacji). W dydaktyce upowszechnił się jego schemat lekcji, oparty na tzw. stopniach formalnych:

- a) jasność (klarowne przedstawienie - wyłożenie tezy tematu);
- b) kojarzenie (umiejętność ogarnięcia większej ilości szczegółów);
- c) systematyzacja (uporządkowanie nabytej wiedzy);
- d) metodyczność (przywołanie bądź zastosowanie nabytej wiedzy).

Według niego nauczanie powinno mieć charakter wychowujący i podporządkowany zasadom moralnym. Kształcenie należy opierać na takiej wiedzy, która z jednej strony uszlachetnia, a z drugiej pobudza wszechstronne zainteresowania. Jako cel wychowania wskazywał uformowanie silnego charakteru wychowanka. Dlatego zalecał odpowiedni dobór treści nauczania, tak, aby zainteresowania ucznia kierowały się ku właściwym ideom. Służyć temu miało studiowanie literatury antycznej. Swoje poglądy pedagogiczne najpełniej przedstawił w dziełach: *Pedagogika ogólna wyprowadzana z celu wychowania* (1806) i *Wykłady pedagogiczne w zarysie* (1834)³⁹⁴.

W Królewcu stworzył i prowadził uniwersyteckie seminarium pedagogiczne oraz szkołę ćwiczeń, w której studenci pod jego kierunkiem prowadzili zajęcia: *Wśród prowadzonych zajęć, nauczanie pedagogiki jest szczególnie bliskie mojemu sercu. Ale to nauczanie wymaga czegoś więcej aniżeli samego tylko nauczania; musi ono również być demonstrowane i ćwiczone. Pragnę także kontynuować serię moich doświadczeń, które w tym zakresie prowadziłem od dziesięciu już prawie lat. Oto dlaczego nosiłem się od pewnego czasu z zamiarem prowadzenia zajęć lekcyjnych z niewielką liczbą uczniów w wymiarze jednej godziny dziennie w obecności studentów obeznanych z moimi pedagogicznymi poglądami; tak*

³⁹⁰ Por. S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów...*, dz. cyt., s. 138; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 168. Zob. R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 239; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 40; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 63; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 85.

³⁹¹ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 443;

³⁹² Por. J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2, *Wiek XIX i XX*, Kraków 2006, s. 22.

³⁹³ Zob. M. Grzywna, *Herbart Johann Friedrich*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 183-184; K. Schrader, *Mysł pedagogiczna Jana Fryderyka Herbarta*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 291-303; N. Hilgenheger, *Johann Friedrich Herbart*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 89-106.

³⁹⁴ Por. S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów...*, dz. cyt., s. 139; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 169; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 71-72; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 57-58; R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 239; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 86.

*oto, krok po kroku, chciałem wdrożyć tych studentów do samodzielnego, ale pod moim nadzorem, prowadzenia zajęć dydaktycznych. W ten sposób nauczyciele byłiby kształceni, a stosowane przez nich metody doskonałe w drodze wzajemnej obserwacji i wymiany doświadczeń. Ponieważ wiadomo, że program jest niczym bez nauczycieli, to znaczy nauczycieli rozumiejących jego ducha oraz znających właściwą metodę, przeto niewielka szkoła eksperymentalna, która według mnie najlepiej służy kształceniu nauczycieli, stanowiłaby zarazem optymalny wzór dla przyszłych instytucji tego typu, budowanych na szerszą już skalę. Byłoby to zgodne ze stanowiskiem Kanta, który stwierdził: najpierw szkoły eksperymentalne, a dopiero później zwyczajne*³⁹⁵.

Jego pragnieniem było wyposażyc nauczycieli w stworzony przez siebie system „pedagogiki naukowej”. Dzięki niemu utrwaliło się przekonanie, że nauczyciel, aby móc skutecznie uczyć, powinien znać nie tylko przedmiot, którego naucza, ale musi posiadać odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne oraz niezbędne umiejętności dydaktyczne i wychowawcze. Tym samym Herbart dał podstawy nowoczesnego kształcenia nauczycieli, które obejmowało kompetencje rzeczowe, metodyczne i społeczno-etyczne³⁹⁶.

Spore zasługi w reformowaniu seminariów nauczycielskich odegrał **Fryderyk Adolf Diesterweg (1790-1866)**, który pełnił funkcję dyrektora seminarium w Moers (1820-1832), a następnie w Berlinie (1832-1847). Był autorem *Przewodnika dla nauczycieli niemieckich* (1834), w którym domagał się podniesienia pozycji nauczycieli oraz poprawienia systemu kształcenia nauczycieli³⁹⁷. Uważał, że *jak nikt nie może dać drugiemu, czego nie ma, tak nie może rozwijać, wychowywać i kształcić, kto sam nie był rozwijany, wychowywany i kształcony*³⁹⁸.

Diesterweg zwracał uwagę na przygotowanie, kwalifikacje i pozycję społeczną nauczycieli. Był on wielkim obrońcą nauczycieli szkół elementarnych w XIX wieku w Niemczech. Interesowały go edukacyjna (dydaktyczna, metodologiczna, dyscyplinarna itp.) kompetencja nauczycieli oraz zagwarantowanie nauczycielowi godnej jego zawodu pozycji, a zwłaszcza zadowalającej płacy³⁹⁹.

Diesterweg był zwolennikiem uwolnienia nauczycieli spod nadzoru duchowieństwa. Domagał się, aby nadzór ten był sprawowany przez osoby, które posiadają doświadczenie nauczycielskie⁴⁰⁰.

Według niego nauczyciel powinien mieć prawo głosu w różnych gremiach lokalnych (radach szkolnych, związkach), które zajmują się sprawami szkolnymi. Dokładał wszelkich starań, aby poprawić prestiż społeczny zawodu nauczyciela. Postulował zapewnienie przez państwo godziwego wynagrodzenia nauczycielom tak, aby mogli uwolnić się od finansowej zależności względem lokalnej szlachty i ziemiaństwa. Ponadto uważał, że państwo winno zabezpieczać pozycję materialną nauczycielskich wdów i sierot⁴⁰¹.

Jego zdaniem w seminarium należy wykształcić świadome czynności nauczycielskie. Dlatego też walczył o zawodowe przygotowanie i zakładanie szkół ćwiczeń przy wszystkich seminariach nauczycielskich. Swoje stanowisko uzasadniał następująco: *Zawód nauczyciela jest praktyczny, sama teoria nie może mu dać prawdziwego wykształcenia zawodowego. Jak*

³⁹⁵ Cyt. za: N. Hilgenheger, *Johann Friedrich Herbart*, dz. cyt., s. 99.

³⁹⁶ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 443; A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 52.

³⁹⁷ Por. tamże.

³⁹⁸ Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, dz. cyt., s. 168.

³⁹⁹ Por. K. H. Günther, *Fryderyk Adolf Wilhelm Diesterweg*, w: *Mysliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 302.

⁴⁰⁰ Por. tamże.

⁴⁰¹ Por. tamże, s. 303.

*rzemieślnik i artysta najlepiej wykształci się w odpowiednim warsztacie, tak nauczyciel musi przejść przez szkołę wzorową. Jego czynność nauczająca musi zacząć od obserwacji, od wżycia się w tę pracę, podczas czego sam na sobie czyni doświadczenia i spostrzeżenia na dzieciach*⁴⁰².

Był pierwszym organizatorem i twórcą towarzystw, których celem było dokształcanie nauczycieli i czuwanie nad ich interesami zawodowymi. W latach 1832-1850 był kierownikiem seminarium nauczycielskiego w Berlinie. W kierowanej placówce zwracał uwagę na konieczność nieustannego dokształcania się, stałego ulepszania metod pracy i konfrontowania ich z doświadczeniami innych nauczycieli. W tym celu organizował zjazdy wakacyjne, kursy dokształcające, konferencje dla wymiany doświadczeń, zakładał czasopisma pedagogiczne i związki zawodowe nauczycieli. Dzięki tym wszystkim działaniom nauczyciel był świadomym swych celów i metod pracownikiem publicznym⁴⁰³.

Według niego nauczyciel ma obowiązek liczenia się z możliwościami ucznia. Jego zadaniem jest nauczyć wychowanka samodzielnego myślenia i działania⁴⁰⁴. Nauczycielom szkół podstawowych daje bardzo proste instrukcje: *Uczcie w sposób naturalny! Dostosowujcie zagadnienia do naturalnych etapów rozwojowych dziecka. Zaczynajcie nauczać z punktu widzenia dziecka i kierujcie jego rozwojem zdecydowanie, w sposób ciągły i przemyślany. Nie uczcie niczego, do czego opanowania uczeń jeszcze nie jest dojrzały, ani tego, co już wie. Prowadźcie zajęcia w żywy sposób. Postępujcie od rzeczy oczywistych do nietypowych, od prostych do złożonych, od łatwych do trudnych, od znanych do nieznanymi. Nie uczcie w sposób akademicki (stosując metody wykładów, jak na uniwersytetach), lecz prosto! Zawsze pamiętajcie, że celem waszym jest jednocześnie strona abstrakcyjna (wzrost potencjału umysłowego), jak i materialna (realizacja programu). Nigdy nie uczcie niczego, czego uczeń nie może jeszcze zrozumieć. Upewnijcie się, czy uczniowie pamiętają to, czego się już uczyli. Przyzwyczajajcie uczniów do pracy. Bierzcie pod uwagę osobowość każdego ucznia, itd.*⁴⁰⁵

Diesterweg wpajał nauczycielom wysokie poczucie godności swego powołania⁴⁰⁶. Według niego nauczyciel powinien posiadać następujące cechy charakteru: prawość, szczerłość, pilność, pracowitość, opanowanie, pogodne usposobienie i takt pedagogiczny⁴⁰⁷.

Doceniał twórczą rolę nauczyciela i znaczenie jego osobistego wpływu w procesie wychowania i nauczania. Według niego *szkoła tyle jest warta, ile jest wart pracujący w niej nauczyciel*⁴⁰⁸. Uważał, że twórcza postawa nauczyciela jest najważniejszym warunkiem efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły⁴⁰⁹.

Po stłumieniu rewolucji w Niemczech (1848) nastąpił okres reakcji, który uderzył w szkolnictwo ludowe i seminaria nauczycielskie. Przyczyn ruchów rewolucyjnych dopatrzono się w działalności nauczycieli wiejskich. W 1854 roku wydano tzw. regulatywy pruskie, które obniżyły poziom kształcenia nauczycieli do potrzeb programowych szkół ludowych. Z programu nauczania usunięto pedagogikę, psychologię i dydaktykę, a z nauki języka ojczystego arcydzieła literatury. Seminarium organizowano w małych miasteczkach

⁴⁰² Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, dz. cyt., s. 168.

⁴⁰³ Por. Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela...*, dz. cyt., s. 41-42; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 186-187.

⁴⁰⁴ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 136.

⁴⁰⁵ K. H. Günther, *Fryderyk Adolf Wilhelm Diesterweg*, dz. cyt., s. 302.

⁴⁰⁶ Por. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, dz. cyt., s. 103.

⁴⁰⁷ Por. tamże, s. 31.

⁴⁰⁸ Cyt. za: C. Kupisiewicz, *Szkice...*, dz. cyt., s. 100.

⁴⁰⁹ Por. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, dz. cyt., s. 102-103.

i wsiach. Miało to ustrzec przyszłych nauczycieli od „wywrotowych” wpływów środowiska inteligenckiego⁴¹⁰.

Po zwycięstwie Prus nad Francją (1872) niemiecka szkoła elementarna odzyskała swoją poprzednią pozycję, jako szkoła ogólnokształcąca i podbudowa szkoły średniej. Podniesiony został poziom wykształcenia nauczycieli szkół wiejskich poprzez wydłużenie nauki w seminariach do czterech lat. Nauczyciele, zorganizowani w różnych stowarzyszeniach, mieli istotny wpływ na kierunek rozwoju szkolnictwa. Na wzór niemieckich seminariów były organizowane zakłady nauczycielskie w Austrii, Rosji, a nawet we Francji⁴¹¹.

Nauczyciele otrzymywali trochę pouczeń o przedmiotach i to wystarczyło, gdyż zakładano, że nauczanie polega na przelewaniu pewnego zasobu wiadomości z jednej osoby w drugą. Tak więc, nauczycielem mógł zostać każdy, kto posiadał nieco więcej wiadomości niż uczniowie. Tego typu system nauczania przetrwał do 1840 roku⁴¹².

Zastąpiony został systemem terminatorstwa u mistrza, które trwało kilka lat (zwykle pięć). Spośród starszych uczniów kierownicy szkół wybierali najzdolniejszych, którzy sztukę nauczania zdobywali poprzez obserwację i naśladowanie swojego mentora. Po okresie terminowania, uczeń przechodził do dwuletniego Kolegium Kształcenia Nauczycieli. Ten model kształcenia nauczycieli, pomimo braków (niski poziom kultury duchowej), funkcjonował z małymi zmianami przez cały XIX wiek. W 1903 roku przepisy zezwalały tym uczniom na kontynuowanie nauki w szkole średniej, która kończyła się roczną praktyką w szkole początkowej⁴¹³.

Ambroise Marie Modeste Rendu (1778-1860), francuski generalny inspektor i członek Rady Uniwersytetu Cesarskiego (1808), zajmował się m.in. organizacją seminariów nauczycielskich. Był rzecznikiem poprawy bytu materialnego nauczycieli i warunków ich pracy. Opowiadał się za podporządkowaniem szkolnictwa władzy państwowej. Był autorem książki *Rozważania o seminariach nauczycielskich* (1839)⁴¹⁴.

Niemiecki pedagog, teoretyk szkolnictwa ludowego **Wilhelm Harnisch (1787-1864)**, w latach 1822-1842 był kierownikiem seminarium nauczycielskiego w Weissenfels, które było placówką wzorcową. Był organizatorem samokształceniowych związków nauczycielskich⁴¹⁵.

Francuski historyk **François Pierre Guillaume Guizot (1787-1874)**, w latach 1832-1837 pełnił funkcję ministra oświaty. Założył czasopismo „Manuel général de l'instruction primaire”, którego celem było upowszechnianie wśród nauczycieli nowych trendów, kierunków i metod pedagogicznych⁴¹⁶.

Samuel Read Hall (1795-1877) był pionierem zawodowego kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych. W 1823 roku założył pierwsze seminarium nauczycielskie w Concord, którym osobiście kierował przez 17 lat⁴¹⁷.

Amerykański nauczyciel **James Gordon Carter (1795-1849)**, był jednym z inicjatorów ruchu zawodowego kształcenia nauczycieli. Władze państwowe odrzuciły jego wniosek o założenie państwowej szkoły kształcącej przyszłych nauczycieli. Założył prywatne

⁴¹⁰ Por. tamże, s. 103.

⁴¹¹ Por. tamże.

⁴¹² Por. tamże.

⁴¹³ Por. tamże.

⁴¹⁴ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 133.

⁴¹⁵ Por. tamże.

⁴¹⁶ Por. tamże.

⁴¹⁷ Por. tamże, s. 140.

seminarium nauczycielskie w Lancaster. Jego pisma z 1821 roku były podstawą reform szkolnictwa, które przeprowadził Horace Mann⁴¹⁸.

Angielski lekarz, mąż stanu **James Philips Kay-Shuttleworth (1804-1877)**, był rzecznikiem budowania domów mieszkalnych dla nauczycieli. W 1840 roku założył Kolegium Nauczycieli w Battersea, przeznaczone dla nauczycieli szkół elementarnych. Po trzech latach nauki odbywała się praktyka w szkole ludowej⁴¹⁹.

Emil Adolf Rossmasler (1806-1867) interesował się głównie poprawą warunków materialnych nauczycieli szkół elementarnych oraz podniesieniem poziomu szkolnictwa ludowego. Oświatę ludu uważał za jeden z głównych czynników poprawy stosunków społecznych oraz dalszego rozwoju przemysłu i gospodarki rolnej. Krytykował ostro nadzór duchowieństwa nad działalnością nauczycieli. Występował przeciwko materialnemu i społecznemu upośledzeniu nauczycieli ludowych oraz przeciwko podporządkowywaniu oświaty pruskim celom militarnym⁴²⁰.

Jeden z najwybitniejszych działaczy w Stanach Zjednoczonych na rzecz pedagogiki **Henry Bernard (1811-1900)**, założył Państwową Radę Wychowawczą, której zadaniem było nadzorowanie szkolnictwa w stanie Connecticut (USA). Do dzisiaj stanowi ona podstawę systemu oświatowego tego stanu. Był wydawcą czasopisma „Connecticut Common School Journal”, które było przeznaczone dla nauczycieli, rad wychowawczych i czytelników zainteresowanych problemami szkolnictwa. W 1845 roku założył pierwsze w Stanach Zjednoczonych stowarzyszenie nauczycieli – Rhode Island Institute of Instruction. Był założycielem Amerykańskiego Stowarzyszenia dla Postępu Wychowania (American Association for the Advancement of Education). Z jego inicjatywy organizowane były tzw. szkoły wędrownie dla nauczycieli. Uczniowie i nauczyciele wyjeżdżali do szkół, gdzie prezentowali wzorcowe lekcje. W latach 1855-1880 wydawał czasopismo „American Journal of Education”⁴²¹.

Pisarz i wychowawca młodzieży **Jan Bosko (1815-1888)**⁴²², był twórcą oryginalnego systemu wychowania prewencyjnego. Na wychowawcę nakładał obowiązek wychowywania w atmosferze miłości wobec wychowanka. Jego zdaniem wychowawca powinien posiadać takie zalety, jak: zaufanie do młodzieży, tolerancja, takt pedagogiczny, autorytet i religijność. Wychowawca powinien być ojcem i nauczycielem młodzieży⁴²³.

Każdy nauczyciel w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej mógł korzystać z niezwykle cennych wskazówek Jana Bosko:

1. *Bądźcie powolni w osądzaniu.*
2. *Bądźcie życzliwi wobec innych; kochajcie ich, pomagajcie im i traktujcie jak braci.*
3. *Człowiek urodził się dla pracy. Kto pracuje z miłością, dla tego trud będzie lekki.*
4. *Człowiek, który jest średnio zdolny, lecz cnotliwy i pokorny, zdoła więcej dobrych i wielkich rzeczy niż pyszałkowaty mędrak.*

⁴¹⁸ Por. tamże, s. 139.

⁴¹⁹ Por. tamże, s. 148; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, dz. cyt., s. 104.

⁴²⁰ Por. K. H. Günther, *Problemy rozwoju szkolnictwa pruskiego w drugiej połowie XIX w.*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 473.

⁴²¹ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 154.

⁴²² Zob. J. Niewęglowski, *Bosko Jan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 422-425; *Książka Bosko i jego system wychowawczy*, red. J. Niewęglowski, Warszawa 2000; L. Cian, *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Warszawa 1990.

⁴²³ Por. J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 63-64.

5. *Doskonałość zdobywa się z trudnością i bardzo powoli.*
6. *Działajcie tak, jak działają ludzie poważni i roztropni.*
7. *Gdy trudzimy się, aby tylko siebie pokazać, nasze myśli, pomysły i inicjatywy mijają się z celem. Biada temu, kto pracuje dla ziemskiego uznania! Świat najczęściej nie dostrzega tego i odplaca niewdzięcznością.*
8. *Gdy napotkam trudności, choćby były bardzo duże, postępuję tak jak ktoś, kto na swej drodze napotkał duży kamień, który mu drogę blokuje. Gdy nie mogę go usunąć, przechodzę po nim lub go mijam. Bywa też, że zostawiam rozpoczęte dzieło niedokończone i zabieram się do innego, aby nie tracić czasu na próżno. Ale zaniechanego dzieła nie tracę z oczu. W międzyczasie dojrzewają szypułki, ludzie się zmieniają i same trudności znikają.*
9. *Jeżeli chcesz stać się dobrym, praktykuj tylko trzy rzeczy, a wszystko pójdzie dobrze. Jakie to rzeczy? Oto one: radość, nauka, pobożność.*
10. *Każdy powinien z całym zapalem oddać się spełnianiu swoich obowiązków, które zostały mu powierzone, a nie krytykować pracę innych.*
11. *Kiedy trzeba, prowokujcie do wybuchu wesołości. Bez radości nic się nie udaje.*
12. *Kochaj Twoje zadania, jeśli chcesz je dobrze spełnić.*
13. *Musimy umieć znosić wady innych, ponieważ na tym świecie nie znajdziemy doskonałości.*
14. *Nauczyciele, którzy niczego nie wybaczą uczniom, mają zwyczaj wybaczać wszystko sobie samym.*
15. *Nie czytajcie nigdy książek, których pożytku nie jesteście pewni, bez zapytania się o radę kogoś, kto może dać sprawiedliwą ocenę.*
16. *Nie mów zaraz tego, co wiesz, troszcz się raczej, aby dobrze wiedzieć, co mówisz.*
17. *Nie odkładajcie dobra do jutra, jeżeli można je wykonać jeszcze dziś, bo być może jutro nie starczy wam czasu na to,*
18. *Nie pysznijcie się nigdy tym, co wiecie. Im więcej ktoś wie, tym bardziej jest świadomy swojej niewiedzy.*
19. *Nie wolno podejmować żadnych decyzji, zanim się dobrze nie poradzimy.*
20. *Nie wpadajcie w złość, nawet gdyby było to usprawiedliwione. Wystrzegajcie się lodowatych uwag i słów, które ranią. Powiedzcie winnemu po prostu: Nie jestem z ciebie zadowolony.*
21. *Nie wymagajcie dyscypliny dla dyscypliny, gdyż zabija to zapal i rozmach, hamuje spontaniczność. Musicie zachować równowagę między wolnością a usprawiedliwionym przymusem. Jest to sprawa taktu.*
22. *Pamiętajcie, nie oplacą się gniewy i tupet, potrzebny jest ciągły pokój, to jest stałość, wierność i trud.*
23. *Patrzcie, jak pracuje pszczoła, tak powinniśmy pracować my: wybrać to, co pożyteczne.*
24. *Pozwólmy się zawsze prowadzić przez prawdę.*
25. *Pracujcie nad opanowaniem samych siebie. Dzięki temu będziecie mieć wielu przyjaciół, a żadnego wroga.*
26. *Starajcie się natychmiast uspokajać kłótnie.*

27. *Szemrania oziębiam serce.*
28. *Także i małe rzeczy muszą być powoli i dobrze wypracowane, ponieważ pośpiech niszczy wszelkie działanie.*
29. *Troszczcie się o swoje zdrowie. Trzeba pracować tyle, na ile pozwalają siły i nic więcej, ale też każdy powinien się bronić przed próżnowaniem.*
30. *Trzeba budzić w młodzieży zaufanie. Musi ona was lubić i chętnie do was przychodzić.*
31. *Wyświadczajcie sobie dobro, bo to świadczy, że kochacie się jak bracia. Starajmy się tak żyć, by ludzie mieli prawo dobrze o nas mówić.*
32. *Zatem odwagi! Nadzieja nas uzupełnia, gdy wydaje nam się, że cierpliwość zawodzi.*
33. *Z miłości do młodzieży polecam wam: nie pozostawiajcie młodzieży samej, bądźcie z nimi zawsze i wszędzie.*
34. *Znoś chętnie braki innych, jeśli chcesz, by inni znosili twoje*⁴²⁴.

Kształcenie realne znalazło uzasadnienie w poglądach i dziełach angielskiego filozofa **Herberta Spencera (1820-1903)**⁴²⁵. Swoje poglądy pedagogiczne przedstawił przede wszystkim w dziele *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (1861). Jego zdaniem szkoła powinna przekazać uczniom wiedzę, która ułatwi zachowanie zdrowia, przygotuje do pracy zawodowej, życia rodzinnego i w społeczeństwie, spędzania czasu wolnego. W programie nauczania proponował przedmioty: matematyczno-przyrodnicze, techniczne, pedagogikę, ekonomię, historię społeczną, języki, literaturę i sport. Uważał, że wychowanie powinno przygotowywać ludzi zdolnych „do walki o byt”, takich którzy potrafią osiągać sukces i powodzenie w swojej działalności⁴²⁶.

Według niego sposób traktowania uczniów przez nauczycieli ma ogromny wpływ na ich proces samokształcenia. Uważał, że *Stosunki pomiędzy nauczycielami a ich uczniami są, caeteris paribus, przyjazne lub wrogie - odpowiednio do tego, czy system nauczania wytwarza radość, czy niezadowolenie. Istoty ludzkie pozostają pod wpływem kojarzenia się ich wyobrażeń. Codzienny twórca przykrości musi być narażony na traktowanie go z ukrytą niechęcią; ale jeżeli wywołuje on jedynie uczucia przykre, to z konieczności musi być znienawidzony. Odwrotnie, ten, kto stale pomaga dzieciom w ich dążeniach, codziennie daje im satysfakcję zdobyczy, codziennie dodaje ducha wśród różnych trudności i wspólnie cieszy się z ich powodzenia, będzie lubiany, a nawet, jeżeli jego postępowanie jest konsekwentne, musi być kochany. I jeżeli przypomnimy sobie, jak skuteczna i dobroczynna jest kontrola nauczyciela uważanego za przyjaciela w zestawieniu z kontrolą tego, do którego uczniowie odnoszą się z odrazą albo w najlepszym razie z obojętnością, to będziemy mogli wnioskować, że pośrednie korzyści oparcia wychowania na zasadzie przyjemności nie są zbyt odległe od korzyści bezpośrednich. Wszystkim, którzy kwestionują możliwość stosowania systemu tu propagowanego, odpowiadamy tak, jak poprzednio, że nie tylko teoria na to wskazuje, ale także doświadczenie to nakazuje. Do wielu opinii wybitnych pedagogów, którzy potwierdzali to od czasów Pestalozziego, można dołączyć słowa profesora Pillansa, który twierdzi, że tam,*

⁴²⁴ Cyt. za: A. Majewska, *Być nauczycielem w stylu Jana Bosko. Subiektywna propozycja wychowawcza*, w: *Nauczyciel. Eseje i szkice pedeutologiczne*, red. K. Waligórski, Bydgoszcz 2005, s. 39-40.

⁴²⁵ Zob. J. Dybiec, *Spencer Herbert*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 883-887; L. Kasprzyk, *Spencer*, Warszawa 1967; Ł. Kurdybacha, *Dążenia do reformy szkolnictwa w Anglii*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 537-549; B. Holmes, *Herbert Spencer*, w: *Mysliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 349-372.

⁴²⁶ Por. S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów...*, dz. cyt., s. 140-141; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 170; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 40; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 61-62; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 87.

gdzie młodzież jest uczona jak należy, czuje się ona równie szczęśliwa w szkole, jak przy zabawie, rzadko mniej zainteresowana, a nawet często więcej w dobrze prowadzonych ćwiczeniach jej władz umysłowych aniżeli jej sił fizycznych⁴²⁷.

Amerykański pedagog **Edward Austin Sheldon (1823-1897)**⁴²⁸ propagował eliminowanie zbędnych różnego typu podręczników na rzecz kontaktu z nauczycielem, który ma być głównym przekazicielem wiedzy. Z jego inicjatywy w 1861 roku powstało seminarium nauczycielskie w Oswego, w którym pełnił funkcję kierownika. Za główny cel placówki uważał propagowanie metod Pestalozziego wśród amerykańskich nauczycieli⁴²⁹.

Bardzo wszechstronnym i oryginalnym przywódcą niemieckiego ruchu nauczycielskiego był **Fryderyk Dittes (1829-1896)**. Był autorem wielu rozpraw pedagogicznych, z których najważniejszą była *Szkola i pedagogika* (1876). W latach 1869-1881 był dyrektorem pedagogium w Wiedniu. W przemówieniach wygłaszanych na zebraniach i zjazdach nauczycielskich, starał się oświetlać jak najwszechstronnie aktualne problemy ówczesnych czasów. Zwracał uwagę na rolę i cele związków nauczycielskich. Jego zdaniem organizacje nauczycielskie powinny ugruntowywać wśród swoich członków przekonanie o słuszności obranej drogi, pielęgnować etykę zawodową, zwalczać reakcyjne tendencje na terenie szkół, podnosić zapał do pracy zawodowej, zachęcać do stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych i systematycznej lektury nowości wydawniczych⁴³⁰.

Edward Sack (1831-1908) należał do grupy, która najbardziej konsekwentnie zwalczała wszystkie pruskie ograniczenia oświatowe, podporządkowanie wychowania militarystyce i krzywdzący stosunek pruskiego ustawodawstwa szkolnego do oświaty mas ludowych. Swoje poglądy pedagogiczne, społeczne i polityczne przedstawiał w następujących pracach: *Nasza szkoła w służbie przeciwko wolności*, *Przeciw pedagogom pałki*, *Promień światła w sprawie oświaty ludu*. Był zdecydowanym zwolennikiem zeświecczenia oświaty⁴³¹.

Amerykański pedagog **John Lancaster Spalding (1840-1916)** uważał, że w procesie wychowawczym bardzo ważne miejsce zajmuje osoba wychowawcy-nauczyciela. Powinien on posiadać następujące cechy: pragnienie do samokształcenia, umysł refleksyjny, stałość zasad, radość życia, powagę, znajomość i szacunek wobec wychowanków. Według niego osobowość i walory osobiste nauczyciela są najważniejsze, gdyż *ciekawe wiadomości, które podaje nauczyciel, można zawsze znaleźć w podręczniku czy encyklopedii, ale życzliwość może być okazana tylko przez żywą osobę. Jest wielkim błędem pedagogicznym wierzyć, że zasady, reguły, metody i środki stanowią o efektach wychowania*⁴³².

Uważał, że *Nauczyciel wart jest tyle, ile wart jest w nim człowiek*. Tylko wybitni nauczyciele tworzą szkoły. Ich obecność wytwarza życie i siłę, pociąga do dobrego. Młodzież kształci i wychowuje człowiek. W osobowości pedagogicznej widział: prawdziwość, szczerłość, cierpliwość, łagodność, zamiłowanie do pracy, uprzejmość, umiarkowanie, wytrwałość, religijność i bezinteresowną miłość⁴³³.

Rozwijające się szkolnictwo wymagało wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, a tej było bardzo mało. Z konieczności przyjmowano więc do pracy osoby bez ukończonego seminarium. Niejednokrotnie traktowały one zawód nauczyciela tymczasowo lub jako

⁴²⁷ H. Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Warszawa 2002, s. 146-147.

⁴²⁸ Zob. W. Korzeniowska, *Sheldon Edward Austin*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 716.

⁴²⁹ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 161.

⁴³⁰ Por. K. H. Günther, *Problemy rozwoju szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 474-475.

⁴³¹ Por. tamże, s. 475.

⁴³² S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, dz. cyt., s. 90.

⁴³³ Por. tamże.

bezwzględna konieczność życiową. W celu wyrobienia sobie poglądu na tych przypadkowo zgłaszających się nauczycieli **Izba Edukacyjna** wprowadziła obowiązek składania przez nich egzaminu. Kandydat na nauczyciela musiał wykazać się umiejętnością płynnego i poprawnego czytania, pisania oraz znajomością rachunków. Sporadycznie żądano od niego przeprowadzenia próbnej lekcji. Interesowano się również, czy kandydat posiada wiedzę z zakresu jakiegoś rzemiosła, ogrodnictwa, sadownictwa, czy potrafi prowadzić gospodarstwo wiejskie. Zazwyczaj Izba Edukacyjna godziła się na jego pracę w szkole do chwili zgłoszenia się kandydata z ukończonym seminarium nauczycielskim⁴³⁴.

W 1810 roku **Towarzystwo Elementarne**, działające przy Izbie Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego, zaproponowało aby tygodniowy wymiar godzin lekcyjnych dla profesorów i nauczycieli języków w szkołach departamentowych wynosił po 18, a dla rektora 6 godzin. W szkołach wydziałowych proponowano 17 godzin tygodniowo dla nauczycieli, a 13 dla kierownika (tj. prorektora). W szkołach podwydziałowych nauczyciele mieli uczyć po 18 godzin, zaś pierwszy profesor 12 godzin tygodniowo⁴³⁵.

W Księstwie Warszawskim funkcjonowały dwa seminaria nauczycielskie: w Poznaniu i Łowiczu. **Józef Jeziorowski (1767-1856)** był założycielem i rektorem Instytutu Nauczycielskiego w Poznaniu oraz autorem *Planu urzędzenia* tej placówki⁴³⁶. Był jednym z pierwszych polskich pedagogów, którzy gruntownie zapoznali się z metodami pracy Pestalozziego. Był propagatorem jego pedagogiki, z tym, że zaproponował własne uzupełnienia: szerokie upogładowienie zakresu nauczania, poświęcenie większej uwagi praktycznym ćwiczeniom, naukę w języku ojczystym dziecka, wprowadzenie nauki rysunków oraz ćwiczenia spostrzegawczości, pamięciowe ćwiczenia rachunków. Swoje doświadczenia realizował w założonym przez siebie seminarium nauczycielskim w Poznaniu (wraz ze szkołą ćwiczeń). Program nauczania tej placówki był najnowocześniejszym programem w Europie. Istotne były upowszechniane w niej idee: nowatorstwa pedagogicznego, autonomii nauczyciela i ucznia, swobody w wychowaniu, rozwijania umiejętności oraz moralnej odpowiedzialności⁴³⁷.

W swoim seminarium nauczycielskim program dnia dzielił następująco: trzy godziny prac ręcznych, cztery godziny brania lekcji, dwie godziny przysłuchiwania się lekcjom lub dawania lekcji, cztery godziny pracy własnej, cztery godziny wypoczynku, jedzenia i zajęć rekreacyjnych, siedem godzin snu. Dla niższych szkół proponował 2-3 godziny nauki dziennie. Nauka miała odbywać się na dwóch zmianach (w jednej izbie). Dzieci młodsze miały uczyć się przed południem, a starsze po południu. Zalecał, aby początek i koniec zajęć ogłaszać dzwonkiem⁴³⁸.

⁴³⁴ Por. J. Dobrzański, *Działalność Izby Edukacyjnej na polu oświaty ludu*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 167.

⁴³⁵ Por. *Towarzystwo Elementarne do Izby Edukacyjnej*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1931, s. 554; A. Smolański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 105.

⁴³⁶ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 442;

⁴³⁷ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 119-120; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 84.

⁴³⁸ Por. J. Jeziorowski, *Plan do urzędzenia w Poznaniu seminarium nauczycieli szkolnych bakałarzy*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1931, s. 196; J. Jeziorowski, *Projekt do tymczasowej instrukcji dla nauczycieli końcem dobrego sprawowania urzędu swego*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1931, s. 115-116; A. Smolański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 22-23.

Postulował, żeby nauczyciel pracował pięć godzin dziennie. Proponował, żeby trzy godziny zajęć przed południem (np. 8.00-11.00) i dwie godziny po południu (np. 14.00-16.00), co łącznie dawałoby 30 godzin tygodniowo⁴³⁹.

Na prośbę Izby Edukacji Publicznej opracował w duchu idei Pestalozziego *Projekt do tymczasowej instrukcji dla nauczycieli końcem dobrego sprawowania urzędu swego* (1807). Było to jakby vademecum nauczyciela szkoły elementarnej. W pracy tej wskazał jego cechy: sumienność i pilność w wypełnianiu obowiązków, troskę o podnoszenie kwalifikacji zawodowych, cierpliwość, łagodność, abstynencja od alkoholu, pracowitość oraz czystość ciała i duszy⁴⁴⁰.

W 1806 roku powstało seminarium w Łowiczu. Jego rektorem został **Burgund**, autor wielu projektów i memoriałów w sprawach organizacji szkolnictwa elementarnego oraz zawodowego na terenie Księstwa Warszawskiego⁴⁴¹. Burgund początek zajęć dla uczniów wyznaczył w semestrze letnim od godziny 4.00, a w semestrze zimowym od 5.00. Zajęcia trwały do godziny 21.00. program zajęć przewidywał m.in. ok. 6-8 godzin lekcji, trzy godziny pracy własnej, prace w ogrodzie, zajęcia w „szkółce wzorowej”, posiłki, krótki odpoczynek, czas na higienę osobistą⁴⁴².

Na wniosek Stanisława Staszica Izba Edukacyjna uczyniła z tych dwóch seminariów ośrodki podnoszenia kwalifikacji dla już pracujących w szkolnictwie. Nauka trwała trzy lata. W pierwszych dwu latach uczono przedmiotów ogólnych, a w trzecim roku zwracano uwagę na przygotowanie pedagogiczne⁴⁴³.

Przy seminariach funkcjonowały szkoły ćwiczeń, w których kandydaci zdobywali przygotowanie praktycznie do zawodu pod okiem doświadczonych nauczycieli. W seminarium przekazywano również teoretyczne i praktyczne wiadomości z ogrodnictwa i pszczelarstwa, z nadzieją, że w przyszłości nauczyciele będą swoje doświadczenia z tych dziedzin życia propagować wśród mieszkańców wsi i miasteczek. W 1814 roku wprowadzono do programu studiów muzykę oraz śpiew kościelny, aby w ten sposób ułatwić nauczycielom obejmowanie stanowisk organistów. Miało to przyczynić się do poprawy sytuacji materialnej nauczycieli. Ich uposażenie było bowiem nie zbyt wysokie. Zgodnie z przepisami Izby Edukacyjnej powinno ono wynosić od 600 do 800 złotych polskich rocznie w szkołach miejskich, a na wsi od 500 do 600 rocznie. Ponadto nauczyciel posiadał jednomorgowy ogród⁴⁴⁴.

Łączenie zawodu nauczycielskiego z funkcjami organisty poprawiało sytuację materialną nauczyciela, ale równocześnie uzależniało go od proboszcza. Nauczyciel popadłszy w konflikt z pracodawcą kościelnym mógł stracić nie tylko posadę organisty, ale również i stanowisko nauczyciela, gdyż proboszcz był członkiem dozoru szkolnego⁴⁴⁵.

Nauczyciel szkoły elementarnej mógł uprawiać jakieś rzemiosło, o ile nie przynosiło ujemny jego stanowi, jak np. tkactwo, ogrodnictwo, introligatorstwo itp. Dodatkowo mógł dokonywać pomiarów gruntów chłopskich, sporządzać wszelkiego rodzaju umowy między gospodarzami,

⁴³⁹ Por. J. Jeziorowski, *Projekt do tymczasowej instrukcji...*, dz. cyt., s. 214; A. Smołański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 104.

⁴⁴⁰ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 51.

⁴⁴¹ Por. J. Dobrzański, *Działalność Izby Edukacyjnej...*, dz. cyt., s. 167.

⁴⁴² Por. Burgund, *Projekt względem urządzenia seminarium nauczycielskiego w Łowiczu*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1931, s. 256; A. Smołański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 22.

⁴⁴³ Por. J. Dobrzański, *Działalność Izby Edukacyjnej...*, dz. cyt., s. 167.

⁴⁴⁴ Por. tamże, s. 168.

⁴⁴⁵ Por. tamże.

prowadzić księgi rachunkowe, pod warunkiem, że zajęcia te nie wpływały ujemnie na wypełnianie jego obowiązków w szkole. Izba Edukacyjna pragnąc zapewnić nauczycielowi jak największy autorytet wśród chłopów przestrzegą go, aby unikał *wszelkich wad obraźliwych i upadających, toż nieprzyzwoitych zabaw i waśni z włościanami i domowników swoich od tego wstrzymywał, starając się, aby równie przykładem, jak i nauką był pożyteczny*⁴⁴⁶.

Kształcenie kandydatów do zawodu nauczycielskiego było zorganizowane w trzyletnich seminariach nauczycielskich, które były utrzymywane przez państwo. Zastąpiły one dwuletnie preparandy nauczycielskie. Ich funkcjonowanie określała ustawa państwowa z 1869 roku. Seminaria dzieliły się na żeńskie i męskie, obowiązywały w nich odmienne programy nauczania. Wspólnymi przedmiotami były: religia, pedagogika z ćwiczeniami, język wykładowy, język niemiecki, geografia, historia naturalna, fizyka, kaligrafia, rysunki odręczne, gimnastyka. W seminariach żeńskich uczono również: historii, arytmetyki, form geometrycznych, muzyki i robót ręcznych. Zaś w seminariach męskich: historii i ustroju konstytucyjnego, matematyki, rysunków geometrycznych, gospodarstwa wiejskiego i muzyki z uwzględnieniem muzyki kościelnej⁴⁴⁷.

W drugiej połowie XIX wieku na najlepszym poziomie stoją seminaria nauczycielskie w Galicji, zwłaszcza po uzyskaniu przez nią autonomii⁴⁴⁸. W 1870 roku powstały pierwsze trzyletnie seminaria nauczycielskie (6 męskich i 3 żeńskie ze szkołami ćwiczeń). Były one zorganizowane w większych miastach Galicji: Kraków (męskie i żeńskie), Przemyśl (żeńskie), Lwów (męskie i żeńskie), Nowy Sącz, Rzeszów, Przemyśl, Stanisławów, Tarnopol. Taki stan utrzymywał się przez 20 lat. Dopiero po 1890 roku powstało 9 dalszych seminariów, ale ich liczba nadal była niewystarczająca dla zaspokojenia potrzeb szkół ludowych. Na początku XX w. zaczęły powstawać prywatne seminaria, głównie żeńskie. W 1913 roku było już ich 25. Równocześnie wzrosła liczba seminariów państwowych z 12 do 18. Razem było więc 43 zakłady nauczycielskie, w których naukę pobierało ok. 8 tys. młodzieży. Od 1891 roku seminaria zaczęły przechodzić na czteroletni kurs kształcenia⁴⁴⁹.

W związku z dwutypowością szkoły ludowej, w 1907 roku wprowadzono dwutypowość seminariów nauczycielskich (czteroletnich): językowo-rysunkowy, przyrodniczo-gospodarczy. Od nauczycieli seminariów wymagano wyższego wykształcenia, z wyjątkiem nauczycieli przedmiotów artystycznych i metodycznych⁴⁵⁰.

Seminaria nauczycielskie miały charakter średnich szkół zawodowych (pedagogicznych). Kandydaci na nauczycieli zapoznawali się z przedmiotami szkoły elementarnej i metodykami ich nauczania, poznawali pedagogikę (dydaktykę) i psychologię, uprawiali gimnastykę i grę na instrumencie, uczyli się rysunku oraz pewnych zajęć praktycznych. Największym mankamentem był brak powiązania seminariów z gimnazjami dającymi pełne wykształcenie i dostęp do uniwersytetów. Kandydatami do seminariów nauczycielskich byli najczęściej absolwenci szkół elementarnych (ludowych), w których naukę pobierali uczniowie z niższych klas społecznych. Po ukończeniu seminarium wracali do tych szkół bez większego doświadczenia życiowego i głębszego wykształcenia. To powodowało niską rangę społeczną zawodu nauczyciela ludowego i wytwarzało spory dystans pomiędzy nauczycielstwem ludowym a nauczycielstwem gimnazjów⁴⁵¹.

⁴⁴⁶ Cyt. za: tamże, s. 168.

⁴⁴⁷ Por. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, dz. cyt., s. 277-278.

⁴⁴⁸ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 442;

⁴⁴⁹ Por. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, dz. cyt., s. 277-278.

⁴⁵⁰ Por. tamże.

⁴⁵¹ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 442.

Na temat zawodu nauczycielskiego napisał **Wojciech Szwejkowski (1773-1838)** w *Uwagach nad wyższymi szkołami polskimi, w porównaniu do niemieckich*. Jego zdaniem proces nauczania zależy przede wszystkim od nauczyciela. Dlatego też oprócz zdolności wrodzonych i nabytych, powinien znać i doceniać godność swego powołania, być do niego przywiązany i jemu tylko się poświęcać. Według niego: *Los nauczyciela jest nędzny i społeczeństwo nie docenia sprawiedliwie tego stanu. Żaden naród nie doszedł jeszcze do tego, żeby nauczycieli sprawiedliwie traktować*⁴⁵². W 1808 roku wystąpił z propozycją zróżnicowania tygodniowego wymiaru godzin dla nauczycieli w zależności od nauczanego przedmiotu. Postulował również zmniejszenie liczby godzin nauczycielom w wieku emerytalnym, którzy nadal pracowali zawodowo oraz nauczycielom o nienajlepszym stanie zdrowia⁴⁵³.

Edward Czarnecki (1774-1831), rektor Collegium Regium w Warszawie, współorganizator szkolnictwa w Księstwie Warszawskim. W 1808 roku na posiedzeniu Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk przedstawił rozprawę *O przymiotach i sposobieniu się do stanu nauczycielskiego*, w której dokonał analizy znaczenia edukacji elementarnej i konieczności doboru właściwych nauczycieli. Uważał, że zawód nauczyciela jest „stanem niepospolitym”, o sporym znaczeniu społecznym. Nauczyciel powinien charakteryzować się: ogładą obyczajów, gruntowną wiedzą, darem rozsądnego współzycia z ludźmi i sumiennym wypełnianiu powinności obywatelskich. Ażeby móc dobrze zrealizować swoje powołanie, nauczyciel powinien wnikać w osobowość ucznia i starać się ją zrozumieć⁴⁵⁴.

Powołując się na autorytet Fryderyka Gedike (1754-1803), kreślił ideał nauczyciela: *Pożądaną są w nauczycielu liczne wrodzone przymioty duszy i serca. Żywość z cierpliwością, która w talent zgadywania z samej twarzy i oczu, jakie przymioty dusza młodego posiada lub jaką skrytością i łagodność z powagą złączoną, duch patriotyczny dobro jedynie mający na celu, poświęcenie, zapal do nauk, stateczność w pracy i przytomność*⁴⁵⁵.

Wojciech Izidor Chojnacki (1785-1818) swoje poglądy pedagogiczne przedstawił w pracy *Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki* (1815). W kwestii osobowości nauczyciela podkreślał następujące cechy: przymioty ciała (postać bez wad, dobry wzrok i słuch, wymowę, wiek średni); przymioty serca (przywiązanie do swego stanu i dzieci); przymioty umysłu (umiejętności praktyczne i merytoryczne)⁴⁵⁶.

Teodozy Sierociński (1789-1857) uważał, że nauczyciel winien być dobrym, cnotliwym człowiekiem, cierpliwym wobec nieudolności ucznia, towarzyskim, grzecznym, skromnym, posiadać umiejętność nauczania, mieć gruntowną wiedzę z nauczanego przedmiotu oraz być rozmiłowanym w swoim przedmiocie⁴⁵⁷.

Oryginalną koncepcję kształcenia nauczycieli opracowali **filomaci wileńscy**, którzy kwalifikacje pedagogiczne zdobywali poprzez samokształcenie. Określony przez nich ideał nauczyciela oznaczał człowieka systematycznie zdobywającego wiedzę w drodze samodzielnego doksztalcenia metodycznego, przedmiotowego i pedagogicznego.

⁴⁵² Cyt. za: S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, dz. cyt., s. 228.

⁴⁵³ Por. W. Szwejkowski, *Uwagi nad wyższymi szkołami polskimi w porównaniu do niemieckich*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1931, s. 57; A. Smołański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 105.

⁴⁵⁴ Por. W. Korzeniowska, *Mysł pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 125; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, dz. cyt., s. 227-228.

⁴⁵⁵ Cyt. za: tamże, s. 229.

⁴⁵⁶ Por. tamże, s. 229-230.

⁴⁵⁷ Por. T. Sierociński, *Pedagogika czyli nauka wychowania*, Warszawa 1846, s. 142-143; A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 31.

Józef Jeżowski (1793-1855) opracował koncepcję kursów pedagogicznych, w których uwzględnił kształcenie merytoryczne oraz kształcenie z zakresu pedagogiki, dydaktyki, etyki i historii edukacji⁴⁵⁸.

Lekarz i profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego **Józef Dietl (1804-1878)**⁴⁵⁹ przekonywał, że od uposażenia nauczycieli zależy jakość szkoły. Jego zdaniem: *Nadmierne będą wszystkie nasze usiłowania o lepszy zarząd szkół, lepsze ich urządzenie wewnętrzne, pomnożenie ich liczby, lepsze kształcenie kandydatów nauczycielskich itp. środki, jeżeli nie postaramy się o polepszenie bytu materialnego naszych nauczycieli, bo jaki nauczyciel, taka szkoła – a jakie wynagrodzenie, taki nauczyciel*⁴⁶⁰.

W polskiej myśli pedagogicznej XIX wieku powstał postulat, żeby polscy nauczyciele wzięli na siebie część odpowiedzialności za przyszłość narodu. Wybitny filozof teorii pedagogicznej **Karol Libelt (1807-1875)**⁴⁶¹ bardzo wysoko cenił zawód nauczyciela, któremu przypisywał niemalże rolę kreatora narodu. W artykule *Nauczyciel pod względem narodowym* (1849) napisał: *Ten naród takim będzie, jakim się wychował, tak się wychował, jakich miał nauczycieli. I oto niesłychanie ważne i święte powołanie nauczyciela. On wychowuje i wykształca naród, w jego ręku złożona przyszłość, a losy tego narodu na jego nauczycielskiej pracy zawisły*⁴⁶². Nauczyciel powinien nauczać w języku ojczystym, być człowiekiem religijnym, znać i miłować swój naród⁴⁶³. Obowiązkiem nauczyciela jest stać na straży „ognia narodowego”, jego obyczajów, języka, wierzeń, świadomości historycznej, pamiątek narodowych⁴⁶⁴.

Bronisław Ferdynand Trentowski (1808-1869)⁴⁶⁵ w dziele *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (1842) bronił godności i praw nauczycieli oraz opowiadał się za solidnym przygotowaniem kandydatów do tego zawodu. Postulował, aby nauczycieli nie obciążać nadmiernie zajęciami dydaktycznymi, gdyż powinni mieć czas na podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Jego zdaniem nauczyciel za swoją pracę powinien otrzymywać godziwe wynagrodzenie, gdyż tylko wtedy zawód ten będzie wybierała zdolna i ambitna młodzież⁴⁶⁶.

Trentowski sugerował, by tygodniowy wymiar godzin nie był wysoki, ze względu na specyfikę pracy oraz zróżnicowany, zależnie od nauczanych przedmiotów. *Nauczycieli nie przeładuj lekcjami. Wprawdzie wielka jest różnica, co do nauczania ich przedmiotu, bo jeden przedmiot bardziej nuży niż drugi, jednakże wszelka nauka morduje okropnie. Za wielka*

⁴⁵⁸ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 20.

⁴⁵⁹ Zob. E. Dolata, *Dietl Józef*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 700-702; *Józef Dietl*, red. W. Szumowski, Kraków 1928.

⁴⁶⁰ J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*, z. 2, *Szkoły ludowe*, Kraków 1866, s. 1012. Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 79.

⁴⁶¹ Zob. Ł. Kurdybacha, *Idee oświatowe Karola Libelta*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 237-244.

⁴⁶² K. Liebelt, *Pisma o oświacie i wychowaniu*, Wrocław 1971, s. 277. Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 52.

⁴⁶³ Por. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, dz. cyt., s. 234.

⁴⁶⁴ Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 32.

⁴⁶⁵ Zob. S. Sztobryn, *Trentowski Bronisław Ferdynand*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 812-816; W. Andrukowicz, *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin 2006; J. Chobot, *Mesjanizm polski. Istota, zasady, rodowód i wskazania na przyszłość. Bronisław Trentowski, jego żywot, dzieła i nauka*, Cieszyn 1938; W. Horodyski, *Bronisław Trentowski 1808-1869*, Kraków 1913; H. Rowid, *Podstawy pedagogiki Trentowskiego*, Lwów-Warszawa 1920; K. Wróblewski, *Bronisław Trentowski 1807-1869 – szkic biograficzny*, Warszawa 1899; S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, dz. cyt., s. 276-291; K. Poznański, *Myśl pedagogiczna Bronisława Trentowskiego*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 245-256.

⁴⁶⁶ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 53.

*liczba lekcji codziennych naturalnym jest powodem, że nauczyciel z początku zaraz osowieje i w przedmiocie swym opuszczać się zacznie, że nie mając czasu do czytania i prywatnej pracy, dalej nie postępuje i wnet staje się partaczem, później zaś, że nienawidzi tortur swojego stanu*⁴⁶⁷.

Trentowski uściślił powinności i obowiązki nauczycieli. Powinności przypisuje przede wszystkim nauczycielom publicznym i profesorom uniwersytetów. W swojej klasyfikacji wyróżnia trzy grupy powinności:

- 1) wobec samego siebie (poszerzanie wiedzy z wykładanego przedmiotu, własny wkład profesorów w rozwój danej dziedziny wiedzy, walkę o postęp wiedzy);
- 2) etyczne i estetyczne (pełnia etyczna leży w doskonałości nauczyciela, który powinien być „Bogiem-człowiekiem” dla ucznia);
- 3) wobec uczniów i wychowanków (troska o ich dobro, o dobro szkoły, harmonijne współzycie z nimi, dostrzeganie indywidualności uczniów, poszanowanie ich godności, wpajanie im zasad współzycia społecznego i chowanie dobrych synów ojczyzny)⁴⁶⁸.

Propagował podniesienie rangi społecznej nauczyciela⁴⁶⁹. Uważał, że *Nauczyciel musi samego siebie, jak i wszystko na świecie, z trzech stron uważać, tj. nasamprzód ze strony zewnętrżności, bo ta jest wszędzie twierdzeniem, później ze strony wewnętrzności, jako następującego po twierdzeniu przeczenia, wreszcie ze strony całkowitości, jako stoku przeczenia z twierdzeniem, będącego życiem, działalnością. Zewnętrżnością nauczyciela jest jego własna, cielesna osoba oraz jego stosunek do innych otaczających go osób, np. jeżeli jest ochmistrem - do ojca, matki, guwernantki, do służących, do rządu krajowego. [...] Wewnętrzność nauczyciela polega na jego duchowym wykształceniu, na jego wiadomościach, na jego umiejętności, słowem: na jego nauce, a działalność nauczyciela zawisła od jego nauczania. Nauczyciel sam jest, że tak rzeknę, dydaktycznym ciałem, nauka - dydaktyczną duszą, a nauczanie - dydaktyczną jaźnią. [...] Ochmistrzy mają mieć pedagogiczny charakter, tj. spokojność duszy, wyrozumiałość, szybki namysł, cierpliwość i wytrwałość bez granic, skromność, sprawiedliwość, nieugiętą wolę, nienawiść nieprzystojności i gminności, silne uczucie własnej godności, miłość swego powołania, wesołość, ciągle humor dobry, a to wszystko na podstawach religii, moralności i upolerowanego obyczaju. Obowiązkiem ich jest spoglądać w siebie samych ustawicznie, aby porywcznością swą lub niesłusznością nie popełnili błędu; spoglądać w wychowanka, aby poznali jego naturę i umieli go prowadzić; spoglądać wreszcie we wnętrze ojca, matki i całej rodziny, by pomiarkowali wcześniej swe położenie i widzieli, jak mają postępować*⁴⁷⁰.

Opowiadał się za tworzeniem i profesjonalnym prowadzeniem seminariów nauczycielskich. Rozumiał ogromne znaczenie nauczycieli dla szkoły i potępiał ich niedoceniaenie. Są oni według niego duszą szkoły i od nich zależy proces kształcenia. Swoje stanowisko uzasadniał: *Gdzie nauczyciele niedołągi, tam czczą machinerją wszelkie rządowe przepisy, zaprowadzone formuły i formułki, instrukcje i organizacje. Nie ma nauki bez ducha świętego! Inaczej można by nawet pudła utresować na profesora uniwersytetu. Gdzie zaś nauczyciele są pełni zdolności, kochają swe powołanie, pracują z zapalem i znajdują potrzebne wsparcie ze strony rządu, tam znikną wszelkie nieprzyjazne zawady. Jeżeli chcesz*

⁴⁶⁷ B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Wrocław 1970, t. 2, s. 362. Por. A. Smołański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 105.

⁴⁶⁸ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 99.

⁴⁶⁹ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 150.

⁴⁷⁰ B. F. Trentowski, *Chowanna (Myśli wybrane)*, Kraków 2010, s. 144.

zatem porządne szkoły utworzyć lub zatrzymać, staraj się przede wszystkim o dobrych nauczycieli⁴⁷¹.

Zwracał również uwagę na kwestię wynagrodzenia nauczycieli, które często były mniejsze niż od uposażenia nawet niższych funkcjonariuszy państwowych: *Jak to nieznośnie dla oświeconego człowieka widzieć, iż rząd dworaka, kapitana, leśnego strażnika lub innego jakiego nieuka lepiej oplaca, zaczem i więcej ceni od niego. Jeżeli nauczyciel ma niedostateczną pensję i utrzymać się nie może, zniewolony jest do dawania lekcji prywatnych. Naówczas rozbijają się z wolna wszystkie jego wielkie naukowe plany. W takim położeniu geniusz nie wytrzyma, a talent staje się rutynie rem. Zwracamy na rzecz tę uwagę Polaków⁴⁷².*

Ksawery Pietraszkiewicz (1814-1887) miał głębokie przeświadczenie o ogromnej roli nauczyciela w społeczeństwie. Ma on w uczniach wskrzesić iskrę dobra, piękna i prawdy. Cel jego pracy jest wzniosły, gdyż wychowuje przyszłych obywateli kraju dla jego przyszłej potęgi, sławy i szczęścia. Nauczyciel z wielką troskliwością powinien przekazywać uczniom wiedzę. Według niego młodzież do nauczyciela przybliża: jego powaga, ufność, miłość, prawda, wiedza i doświadczenie. Powagę nauczyciel może zyskać ścisłością w wykonywaniu swojego zawodu, znajomością nauczanego przedmiotu, dobrym przykładem i sprawiedliwością. Cechą ludzi wykształconych jest przyznanie się do popełnionego przez siebie błędu. Nauczyciel, poprawiając swą pomyłkę, bądź przyznając sobie brak racji, nie tylko nie traci na powadze ale nadto zyskuje u uczniów większe uznanie: *Postawę taką wpaja nauczyciel w młode serca miłość prawdy, która odpycha fałszywy wstyd przyznania się do pomyłki lub winy. Wstyd bowiem, jego zdaniem, charakteryzuje ludzi niewykształconych. Rozczula i buduje serca dzieci, kiedy nauczyciel z całą miłością przyznaje, iż niesprawiedliwie ucznia osądził, że mu bardzo przykro, iż go zasmucił ale z drugiej strony cieszy się tą omyłką, bo woli zawsze w takim razie przegrać sprawę, aby uczeń wygrał, że jest lepszym niż go osądził, że widzi w nim lepszego obywatela kraju⁴⁷³.*

Nauczyciel gimnazjalny z Lublina **Feliks Jezierski (1817-1901)**, napisał pracę *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego* (1847). W jego poglądach pedagogicznych dominuje antyindywidualizm, antypsychologizm i antyempiryzm. Praca nauczyciela powinna polegać na wydobywaniu z umysłu ucznia ukrytych pojęć⁴⁷⁴.

Był zwolennikiem wychowania publicznego, które jako jedyne gwarantuje wszechstronny rozwój umysłu, a także przygotowuje wychowanka do życia w społeczeństwie i dla społeczeństwa. Stosunek nauczyciela do ucznia ilustruje aforyzm jego autorstwa: *dla dzieci zachowaj pełną powagi miłość, dla młodzieńców – pełną szlachetności powagę. W pierwszym razie czucie, w drugim rozum ma być w twoim postępowaniu cechą pierwszego rzędu⁴⁷⁵.*

Według niego nauczyciel powinien posiadać takie przymioty, jak: nienaganne postępowanie; poczucie, że jest dziedzicem powołania nauczycielskiego; nieuleganie ciemności i fanatyzmowi; szacunek dla norm moralnych i ich przestrzeganie; kochać swój zawód; być przyjacielem dzieci; posiadać zdolność samoanalizy i krytycznej samooceny;

⁴⁷¹ Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, dz. cyt., s. 288.

⁴⁷² B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system...*, dz. cyt., s. 362. Por. A. Smolański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 78.

⁴⁷³ Cyt. za: S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, dz. cyt., s. 328-329.

⁴⁷⁴ Por. tamże, s. 233-234.

⁴⁷⁵ Cyt. za: W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 158.

posiadać odpowiednią wiedzę naukową; znajomość psychiki dziecka i jego możliwości umysłowych⁴⁷⁶.

Eweryst Estkowski (1820-1856)⁴⁷⁷, wybitny teoretyk i metodyk nauczania elementarnego, założyciel Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu (1848), twórca i redaktor pierwszego polskiego czasopisma pedagogicznego *Szkoła Polska* (1849-1853)⁴⁷⁸. W czasopiśmie poruszano problemy edukacji elementarnej, bytu materialnego nauczycieli, funkcjonowania szkół niedzielnych, oświaty pozaszkolnej⁴⁷⁹.

Nauczyciel powinien posiadać wiedzę naukową; skłonność do znajdowania własnego szczęścia w pracy dla innych; dążenie do osobistego doskonalenia się; szerokie horyzonty umysłowe; świadomość potrzeb ludzkości, które ma traktować jako cele swojej pracy pedagogicznej. Jego zdaniem nauczyciel może wykształcić w sobie talent pedagogiczny przez pracę nad samym sobą. Najbardziej cenił charakter oparty na czynniku etycznym. Zadaniem nauczyciela jest uczyć, jak dążyć za prawdą i światłem, dlatego też swoim przykładem winien ukazywać, że sam szuka prawdy i światła⁴⁸⁰.

Pedagog, autor podręczników i książek dla dzieci i młodzieży **Henryk Wernic (1829-1905)**⁴⁸¹, sprecyzował następujące cechy nauczyciela: dojrzałość; takt; samokrytycyzm; odpowiednie poczucie wartości; zdolność do poświęceń; energia, która jest źródłem działania; cierpliwość i wytrwałość; prawdomówność; ideowość w słowach i czynach; gruntowna znajomość sztuki wychowania. Wymagał, żeby nauczyciel był wzorem osobowym dla ucznia⁴⁸².

W praktyce nauczyciele nadal byli przemęczeni nadmierną liczbą lekcji. W 1879 roku pisarz i pedagog **Tomasz Adolf Dygasiński (1839-1902)**⁴⁸³ z oburzeniem stwierdzał, że praca polskiego nauczyciela wynosi 36-48 godzin lekcyjnych tygodniowo. W tym czasie niemieccy nauczyciele pracowali po 18-23 godzin tygodniowo. Fakt ten uważał za zboczenie społeczne, a nauczyciela przyrównywał do zwierzęcia pociągowego. Zwracał również uwagę na niskie zarobki, przytaczając znane mu przykłady, gdy zmarłych nauczycieli nie było za co pogrzebać⁴⁸⁴.

⁴⁷⁶ Por. F. Jeziński, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego. Dzieło napisane dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1847, s. 84-105; A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 31.

⁴⁷⁷ Zob. M. Grzywna, *Estkowski Ewaryst*, S. Możdżeń, *Czacki Tadeusz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1056-1057; J. Hellwig, *Ewaryst Estkowski (1820-1856). Prekursor nowatorstwa pedagogicznego w Polsce*, Poznań 1984; S. Truchim, *Ewaryst Estkowski*, Warszawa 1959; Ł. Kurdybacha, *Działalność i myśl pedagogiczna Ewarysta Estkowskiego*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 405-419.

⁴⁷⁸ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 442;

⁴⁷⁹ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 159.

⁴⁸⁰ Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 32-33.

⁴⁸¹ Zob. M. Stawiak-Ososińska, *Wernic Henryk*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 55-57.

⁴⁸² Por. H. Wernic, *Przewodnik wychowania*, Warszawa 1868, s. 181-183; tenże, *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa 1891, s. 327-328; A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 31.

⁴⁸³ Zob. A. A. Zych, *Dygasiński Tomasz Adolf*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 812-813; K. Czachowski, *A. Dygasiński*, Warszawa 1939; W. Danek, *Poglądy pedagogiczne Adolfa Dygasińskiego*, Wrocław 1954; H. Wolny, *O Adulfie Dygasińskim*, Kielce 1979.

⁴⁸⁴ Por. A. Dygasiński, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1957, s. 139; A. Smołański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 105.

Historyk i pedagog **Antoni Karbowski (1856-1919)**⁴⁸⁵, w 1900 roku stwierdzał, że w związku z przemęczeniem nauczyciele nie byli w stanie solidnie i bez uszczerbku na zdrowiu podnosić swoich kwalifikacji zawodowych i przygotować się do egzaminów⁴⁸⁶.

Według **Antoniego Łuczkiwicza** nauczyciel powinien posiadać poważanie u swych uczniów; umieć zaszcześcić w nich pracowitość i wytrwałość; budzić w nich umiłowanie dobra publicznego; poświęcać się dla wychowanków; mieć talent do nauczania; nieustannie dokształcać się⁴⁸⁷.

Postulował, aby podnieść pensje nauczycielskie tak, aby zachęcały do gorliwości zawodowej. *Słusznie jest, żeby nauczyciel, dopóki nie da dostatecznych dowodów zdatności i pilności, nie otrzymywał stałej posady; lecz niemniej pożądaną jest rzeczą, żeby był nauczyciela nie zawisł od dowolności nadzorców szkolnych i żeby nauczyciel, podobnie jak inni urzędnicy, miał być ustalony. Gdy jednak zdarzyć by się mogło, że nauczyciel otrzymawszy stałą posadę nie wypełnia z należytą gorliwością swoich obowiązków, powinien być tym karany, że nie otrzyma podwyższenia płacy, do którego gorliwi nauczyciele po upływie pewnej liczby lat mają prawa*⁴⁸⁸.

Jan Karol Całczyński uważał, że nie urzędowy plan nauczania, ale nauczyciel decyduje przede wszystkim o poziomie kształcenia. Jego zdaniem: *Z najlepszego planu mądrość nie spłynie na wychowanków, najpiękniejsze instrukcje podchwyczone w drobnych szczegółach przejdą u wychowawcy w ośmieszającą go manierę. Potęgą wpływu na młodzież, wszczepianie wiedzy ze skutkiem, uszlachetnianie serc – to wszystko zależy prawie wyłącznie od talentu i przymiotów nauczyciela. Fakt jest niezawodny, że biegły w zawodzie i panujący nas wiedzą pedagog nawet według lichego planu i lichych instrukcji będzie umiał dobrze uczyć i doprowadzić naukę do dobrych rezultatów*⁴⁸⁹.

W XIX wieku ukształtował się nowy typ nauczyciela. Wykształcenie i wychowanie miało umożliwić człowiekowi udział w życiu społecznym z odpowiednią postawą moralną. Nauczyciel w swojej pracy miał kierować się powinnościami rozumowymi, do których za fundamentalne zaliczano szerzenie bezwzględnej prawdy i ciągłe jej poszukiwanie z zachowaniem własnej autonomii⁴⁹⁰. Pozycja społeczna nauczyciela w XIX wieku wzrosła, dzięki temu, że nauczyciele stają się urzędnikami państwowymi – powołują ich urzędy państwowe; poza pracą w szkole nie wolno im zajmować się inną pracą zarobkową, która mogłaby obniżyć godność ich urzędu; wysłużeni nauczyciele otrzymują emerytury⁴⁹¹.

⁴⁸⁵ Zob. S. Możdżeń, *Karbowski Antoni*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 550-552; A. K. Banach, *Antoni Karbowski*, Kraków 2000.

⁴⁸⁶ Por. A. Karbowski, *Brak nauczycieli w szkołach średnich*, Kraków 1900, s. 29. Zob. A. Smołalski, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 106.

⁴⁸⁷ Por. A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 33-34.

⁴⁸⁸ A. Łuczkiwicz, *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania podług planu przepisane dla seminariów nauczycielskich*, Lwów 1872, s. 198. Por. A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 80.

⁴⁸⁹ J. K. Całczyński, *Jak powinna wyglądać nowoczesna szkoła średnia...*, Rzeszów 1900, s. 18-19. Por. A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 24.

⁴⁹⁰ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 97.

⁴⁹¹ Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 443.

ROZDZIAŁ VI

PEDAGOG W CZASACH WSPÓŁCZESNYCH

Wiek XX to dynamiczny rozwój edukacji na każdym szczeblu szkolnictwa. Myśl edukacyjną charakteryzuje ogromna różnorodność teorii oraz praktycznych rozwiązań w zakresie pedagogiki szkolnej. We wszystkich krajach cywilizowanych powstają narodowe, jednolite ustroje szkolne.

Początki psychologii eksperymentalnej przypadają na przełom lat 70. i 80. XIX wieku w Niemczech (Wilhelm Wundt w Lipsku, Henri Ebbinghaus w Halle). Rozkwit przypada na ostatnie dziesięciolecie XIX i pierwszą połowę XX wieku w Stanach Zjednoczonych (John Dewey, Edward L. Thorndike), w Polsce (Jan Władysław Dawid), we Francji (Alfred Binet). Efektem prac psychologów było zakwestionowanie psychologicznych i pedagogicznych podstaw dydaktyki Herbart. Wykazano, że procesy poznawcze zależą od indywidualnych właściwości każdego dziecka, a kształcenie jest bardziej efektywne, jeśli uwzględnia naturalną, dziecięcą aktywność. Podważono zatem przekonanie, że istnieje uniwersalna metoda nauczania, którą można stosować wobec każdego dziecka i przedmiotu. Zaś przeprowadzone badania dowiodły, że sprawność umysłowa uzyskana w obrębie jednego przedmiotu nauczania, nie oznacza opanowania innych treści czy czynności. Podważono przekonanie o szczególnej, ogólnokształcącej wartości łaciny oraz wykazano jednostronność ówczesnych programów nauczania, głównie ich statyczność i oderwanie od życia⁴⁹².

Na przełomie XIX i XX wieku powstały nowe koncepcje kształcenia i wychowania, które w krótkim czasie zyskały dużą popularność, a niektóre znalazły zastosowanie w praktyce oświatowej. Większość objęto terminami: w pedagogice amerykańskiej – progresywizm, a w Europie – nowe wychowanie lub nowa szkoła⁴⁹³.

Nowe wychowanie bazowało na przemyślanej psychologicznie, serdecznej opiece każdego dziecka. W tym duchu doskonalono metody nauczania oraz wychowania szkolnego i pozaszkolnego. Nowa pedagogika – pądocentryzm, pedagogika kultury, personalizm, egzystencjalizm, psychologia indywidualna itp. – miała charakter pedagogiki humanistycznej, tzn. opowiadała się po stronie dziecka jako człowieka i jego niezbywalnych praw do szacunku, szczęśliwego dzieciństwa i edukacji⁴⁹⁴.

Nowe wychowanie żądało edukacji szkolnej w zakresie: indywidualizowania, uwzględniania zainteresowań i zdolności młodzieży, swobody, pielęgnowania samodzielności

⁴⁹² Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 171; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 95.

⁴⁹³ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 172; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 95.

⁴⁹⁴ Por. S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 170-171; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 95-96.

i aktywności uczniów, wspomaganie wychowanków w autoedukacji i samowychowaniu oraz uzyskiwaniu jednostkowego sukcesu⁴⁹⁵.

Podstawą teoretyczną nowego ruchu pedagogicznego był **pajdocentryzm**, według którego, dziecko stanowi centralny punkt wszelkiej działalności pedagogicznej. W myśl tej zasady – najważniejsze to wyzwolenie indywidualnych zdolności dziecka i jego spontanicznej aktywności⁴⁹⁶.

Kierunek został zapoczątkowany przez szwedzką pisarkę **Ellen Key (1849-1926)**⁴⁹⁷, która w książce *Stulecie dziecka* (1900), przedstawiła wizję szkoły jutra jako szkoły radosnego życia dziecka. Zaproponowała szkołę bez klas, bez biurokratycznego dzielenia dzieci na grupy według wieku. Miała to być szkoła w ogrodzie, z pracowniami dla prac ręcznych (rzemieślniczych), estetyczna, dostępna dla wszystkich. Jej głównym celem miało być umożliwienie wszystkim uczniom rozwoju ich osobowości w satysfakcjonujący ich sposób. Jej zdaniem szkoła powinna zapewnić uczniom samodzielną pracę, odkrywać indywidualne zdolności, a wobec jednostek przeciętnych stosować metody rozwijające ich duchowe odrębności. Szkoła przyszłości ma zapewnić wykształcenie ogólne według odmiennego planu dla każdej jednostki oraz przygotować ją do trwającego przez całe życie samokształcenia. Wskazywała również na konieczność bliskiej współpracy szkoły i domu w procesie wychowania. Była przekonana, że XX wiek zapewni szczęśliwy rozwój wychowawczy i taką szkołę wszystkim dzieciom na świecie⁴⁹⁸.

*W wizji E. Key Nauczyciele przyszłej szkoły będą musieli się kształcić w seminariach zupełnie nowego typu. Patentowana pedagogia ustąpi miejsca pedagogii indywidualnej i tylko człowiek, który z natury i przez samokształcenie doszedł do tego, że umie się z dziećmi bawić, z nimi żyć, od nich się uczyć i za nimi tęsknić, będzie mógł być mianowanym nauczycielem w szkole i tam sobie swą własną osobistą metodę stworzyć. Stanowisko takie będzie mógł otrzymać dopiero po roku praktyki, a kwalifikacje jego oceniać będą nie tylko egzaminatorzy śledzący przez cały rok jego działalność, lecz dzieci same. Sąd dzieci nie może mieć naturalnie wartości bezwzględnej, lecz względnie dość wysoką, gdyż one nieraz z nieomylnym instynktem umieją wybrać to, co najdoskonalsze*⁴⁹⁹.

Jej zdaniem nauczyciele mieli mieć krótki dzień pracy, dużo odpoczynku, wysokie wynagrodzenie, możliwość doskonalenia zawodowego i najwyżej dwudziestoletni staż pracy. Po zakończeniu pracy mieli być członkami rady szkolnej lub cenzorami przy egzaminach dojrzałości⁵⁰⁰.

⁴⁹⁵ Por. S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, dz. cyt., s. 165; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 96.

⁴⁹⁶ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 172; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 83; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 96.

⁴⁹⁷ Zob. T. Mizia, *Poglądy Ellen Key na wychowanie*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 809-815; T. Lengborn, *Ellen Key*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 189-202; A. A. Zych, *Key Ellen Karoline Sofia*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 576-577.

⁴⁹⁸ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 172; S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, dz. cyt., s. 170; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 83. Zob. I. Kość, *Percepcja poglądów Ellen Key we współczesnym systemie oświatowo-wychowawczym w Szwecji*, w: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 2, red. K. Jakubiak, W. Jamrożek, Bydgoszcz 2002, s. 71-72.

⁴⁹⁹ E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005, s. 164.

⁵⁰⁰ Por. tamże, s. 165.

Francuski socjolog **Émile Durkheim (1858-1917)**⁵⁰¹ podkreśla fundamentalną rolę nauczyciela jako jednostki i nauczycieli jako grupy zawodowej. Proces nauczania i wychowania dokonuje się przede wszystkim na poziomie postaw nauczyciela w jego relacjach z uczniami. Relację między nauczycielem a uczniem porównywał do relacji między kolonizatorem a kolonizowanym. W obydwu przypadkach grupy jednostek o nierównej kulturze znajdują się w kontakcie ze sobą. Uważa, że zawsze działa „prawo ogólne”, które może być sformułowane następująco: *Za każdym razem, kiedy dwie populacje, dwie grupy jednostek, ale o nierównej kulturze, znajdują się w kontakcie, to rozwijają się pewne uczucia, które skłaniają grupę bardziej wykształconą, czy też tę, która się za taką uważa, do stosowania przemocy wobec drugiej.* Tutaj ukryte jest ryzyko „nadużycia władzy” związane z tym, że relacja pedagogiczna jest również relacją wiedzy⁵⁰².

Niemiecki nauczyciel i długoletni inspektor szkolny w Monachium **Georg Kerschensteiner (1854-1932)**⁵⁰³, opracował własną koncepcję pracy szkoły. W książce *Dusza nauczyciela i problem kształcenia nauczycieli* (1949) do cech dobrego nauczyciela zalicza: optymizm, wyrozumiałość, zdolność do głębokich przeżyć emocjonalnych, wrażliwość i taktowność jako wstępne warunki empatii wobec innych. Nauczyciela powinien charakteryzować prawdziwy humanitaryzm⁵⁰⁴.

Włoska lekarka, pedagog, reformatorka wychowania przedszkolnego **Maria Montessori (1870-1952)**⁵⁰⁵, stworzyła koncepcję szkoły swobodnego dojrzewiania. Opracowany przez nią system wychowania oparty został na idei samorządności umysłowej, emocjonalnego i fizycznego rozwoju dziecka. Głównym założeniem było kształcenie wrażliwości wszystkich zmysłów oraz rozwój umysłowych i manualnych sprawności dziecka przez dostarczanie mu materiału „dydaktycznego” (do manipulowania) i umożliwienie spontanicznej aktywności w warunkach zbliżonych jak najbardziej do prawdziwego życia. Koncepcja ta była realizowana w zakładanych przez nią „domach dziecięcych”⁵⁰⁶. W procesie wychowania i kształcenia rola nauczyciela sprowadza się do organizowania środowiska wychowawczego oraz dyskretnej kontroli i pomocy, według zasady: *Pomóż mi, a zrobię to sam*⁵⁰⁷.

⁵⁰¹ Zob. A. A. Zych, *Durkheim Émile*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 796-797; J. C. Filloux, *Emil Durkheim*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 305-324; J. Szacki, *Durkheim*, Warszawa 1964.

⁵⁰² Por. J. C. Filloux, *Emil Durkheim*, dz. cyt., s. 316.

⁵⁰³ Zob. I. Szybiak, *Koncepcja szkoły pracy Kerschensteiner*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 775-780; H. Röhrs, *Georg Kerschensteiner*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 169-188.

⁵⁰⁴ Por. tamże, s. 184.

⁵⁰⁵ Zob. B. Sandler, *Maria Montessori i jej system wychowania przedszkolnego*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 816-824; R. Kucha, *Pedagogika Marii Montessori*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 324-334; M. Miksza, E. Łatacz, *Metoda Montessori*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 173-180; E. Łatacz, *Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*, Kraków 1995; E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź 1996; *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994; M. Miksza, *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 1998; B. Stein, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce 2003.

⁵⁰⁶ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 172-173; S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, dz. cyt., s. 171; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 83; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 98.

⁵⁰⁷ Por. A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 245.

Szwajcarski lekarz i psycholog **Édouard Claparède (1873-1940)**⁵⁰⁸, stawiał wymagania nauczycielowi z psychologicznego punktu widzenia. Jego zdaniem psychologia wychowawcy-nauczyciela przejawia się w trzech płaszczyznach: zdolności do nauczania, wychowywania i oceniania dzieci, rozumienia ich. Pedagog może w wysokim stopniu posiadać jeden talent i jednocześnie być pozbawionym pozostałych. Pracę jego determinują następujące czynniki: płeć, wiek, typ umysłowy, cechy fizyczne, usposobienie codzienne, powołanie, zdolności nauczania, talent wychowawczy i zdolność oceniania uczniów⁵⁰⁹.

Żydowski filozof, pisarz, pedagog i działacz społeczny **Martin Mordechai Buber (1878-1965)**⁵¹⁰, w pedagogice podkreślał znaczenie relacji dialogowej między wychowawcą (autorytetem) a wychowankiem. Podstawowym czynnikiem rozwoju ludzkości jest dialog. Dialog wychowawczy wyraża się w obejmowaniu wychowanka w sensie duchowym i poszerzaniu swego Ja poprzez przeżywanie tego, czego doświadcza rozmówca⁵¹¹.

Według niego najlepszym przykładem nauczyciela jest cadyk, religijny przywódca chasydów, *który czyni wszystko tak, jak czynić trzeba, i którego podstawowe nauczanie polega na tym, że pozwala dzieciom uczestniczyć w swoim życiu, a czyniąc to, wprowadza w sekrety własnej działalności*⁵¹².

Klasycznym przykładem wpływu wywieranego przez nauczyciela na ucznia, we wszystkich dziedzinach życia było bliskie współdziałanie mistrza i jego czeladnika w średniowieczu. Buber wychowanie traktuje jako *wybór przez istotę ludzką rzeczywistości afektywnej*. Jest to spełniane przez wychowawcę, który porządkuje chaotyczną rzeczywistość, jaka narzuca się duszy dziecka. Wychowawca pełni rolę „filtra”, który sortuje różne przesłanki przekazywane przez otoczenie. Ażeby dobrze zrealizować swoje zadanie nauczyciel musi być osobiście obecny w spotkaniu z uczniem, pozwalać mu na wyrażanie siebie i na kształtowanie w toku dialogu. Taki sposób widzenia, to przyznanie nauczycielowi roli „selekcjonera”⁵¹³.

Współczesny nauczyciel jest zagrożony przez „namiętności duszy”: nietzscheańską wolę mocy i Eros sokratesowy. Wola mocy dominuje wówczas, gdy maleje tradycyjny autorytet nauczyciela. Natomiast Eros pojawia się, gdy nie może on ujawniać swojej przewagi. Eros zmierza do korzystania z drugiego człowieka, a wola mocy dąży do kierowania ludźmi. Obie tendencje są zaprzeczeniem wychowania. Eros wybiera swoich faworytów, podczas gdy współczesny nauczyciel znajduje się wobec swoich uczniów w rzeczywistości chaotycznej, a nie erotycznej. Wola mocy nie może być zaspokojona, gdyż współczesny nauczyciel utracił funkcję społeczną⁵¹⁴.

Buber podkreśla również ascetyczny charakter prawdziwego wychowawcy. Dla dobra swych uczniów powinien on panować nad swoimi żądzami. Jego zadaniem jest wywieranie wpływu na uczniów poprzez udział w ich życiu, ale nie mieszanie się doń. Podczas procesu pedagogicznego wola mocy powinna przekształcić się we wspólnotę, a Eros przeobrazić się w bezinteresowną troskę o wychowanka. Przeniesienie (transfer) konstruktywnych sił

⁵⁰⁸ Zob. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1918-1945*, Kielce 2000, s. 8-9; D. Hameline, *Edward Claparède*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 185-199; A. A. Zych, *Claparède Édouard*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 532.

⁵⁰⁹ A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 53.

⁵¹⁰ Zob. A. A. Zych, *Buber Martin Mordechai*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 437-438; K. Yaron, *Martin Buber*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 145-160.

⁵¹¹ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 197.

⁵¹² K. Yaron, *Martin Buber*, dz. cyt., s. 149-150.

⁵¹³ Por. tamże, s. 150.

⁵¹⁴ Por. tamże, s. 150-151.

wszechświata, którego potrzebuje uczeń, by tworzyć własną osobowość, dokonuje się jedynie w ramach relacji między Ja i Ty⁵¹⁵.

Jego zdaniem: *Między nauczycielami i uczniami istnieje taka sama rozpiętość, jak między dwiema populacjami o nierównej kulturze. A nawet trudno, by mogła istnieć między dwiema grupami o różnej świadomości większa odległość, ponieważ jedni są obcy cywilizacji, podczas gdy drudzy są całkowicie przez nią przeniknięci. Tymczasem, z samej swojej natury, szkoła ściśle je do siebie przybliża, wytwarza między nimi stały kontakt. (...) Kiedy pozostaje się w nieustannym kontakcie z istotami, wobec których ma się moralną i intelektualną wyższość, jak powstrzymać się od pewnego przesadnego uczucia wyrażonego gestem, postawą, językiem. (...) Jest więc w samych warunkach szkolnego życia coś takiego, co skłania do ostrej dyscypliny*⁵¹⁶.

Pedagogiczne kształcenie nauczycieli powinno obejmować „kulturę psychologiczną”. Prace socjologów powinny pomagać nauczycielom w lepszym usytuowaniu się w procesie pedagogicznym. W ramach programu kształcenia należy angażować nauczycieli w rozważania (indywidualne i zbiorowe), których celem będzie lepsze ujmowanie sensu praktyki pedagogicznej, wychodzenie poza rutynę oraz uświadamianie sobie wymagań społecznej dynamiki. Uważał, że głębokie uwrażliwienie na nauki humanistyczne konieczne jest w kształceniu i osiągnięciu „kultury pedagogicznej” każdego nauczyciela. Pozwalają one poznać sposoby kierowania grupą klasową, kontrolowania własnych postaw autorytarnych i zrozumienia wychowanka⁵¹⁷.

Francuski pedagog **Roger Cousinet (1881-1973)**⁵¹⁸ był założycielem „szkoły aktywnej”⁵¹⁹. W pedagogice dokonał kopernikańskiego przewrotu, ponieważ zamiast tradycyjnego układu „czynny nauczyciel - bierny uczeń” zaproponował jego przeciwieństwo⁵²⁰. Był jednym z animatorów ruchu „École nouvelle française”. Twórca metody „swobodnej pracy w grupach”, która polega na stawianiu uczniom kształcących zadań. Autor pracy *Metoda swobodnej pracy w grupach* (1949)⁵²¹.

Obserwacje zabaw dziecięcych doprowadziły go do następujących wniosków: *odtąd wydaje się trudne utrzymywanie, iż zabawa stanowi naturalną aktywność dziecka. Mimo iż od niej daleka, jest to aktywność bliższa naszej pracy niż naszej zabawie; można w niej odnaleźć zastosowanie, upodobanie do trudności, świadomość pożytku, a nawet radość. Dziecko łączy powagę z wesołością, które, w naszym odczuciu, stanowią przeciwieństwo. W tym leży, być może, najbardziej trafna charakterystyka jego aktywności, z czego wywodzi się cała reszta. Ścisłej mówiąc, dziecko nie lubi się bawić, lubi natomiast pracować, bawiąc się i bawić się – pracując. To właśnie tak bardzo utrudnia nam jego zrozumienie, utrudnia pomoc poprzez wychowanie, ale nadchodzi dzień, kiedy staje się ono gotowe i poddane proponowanej przez nas formie pracy*⁵²².

Na jednym z międzynarodowych kongresów pedagogicznych (1954) w swoim referacie stwierdził: *Wychowanie nie może już dłużej być traktowane jako oddziaływanie nauczyciela na uczniów, co zresztą okazuje się zhudzeniem; w istocie bowiem polega ono na aktywności, dzięki której uczeń sam pracuje nad swoim rozwojem, znajdując się w sprzyjających temu*

⁵¹⁵ Por. tamże, s. 151.

⁵¹⁶ Cyt. za: J. C. Filloux, *Emil Durkheim*, dz. cyt., s. 316-317.

⁵¹⁷ Por. tamże, s. 318-319.

⁵¹⁸ Zob. L. Raillon, *Roger Cousinet*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 215-228.

⁵¹⁹ Por. R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 239; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 103.

⁵²⁰ Por. C. Kupisiewicz, *Szkice...*, dz. cyt., s. 131; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 103.

⁵²¹ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 200; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 103.

⁵²² Cyt. za: L. Raillon, *Roger Cousinet*, dz. cyt., s. 217. Por. P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 103-104.

warunkach i korzystając z pomocy nauczyciela, który jest jedynie pedagogicznym doradcą. A zatem metody aktywne są instrumentem nie nauczania, ale uczenia się, i ten instrument powinien być oddany wyłącznie w ręce uczniów, a ten, kto wprowadza go do swojej klasy i zgadza się, by się nim nie posługiwać, zrzeka się tym samym nauczania⁵²³.

W pracy dydaktycznej proponuje pracę grupową uczniów. Zaletą tej pracy jest to, że jej wartość nie polega na wejściu w posiadanie – zgodnie ze szkolnym rozumieniem słowa uczenie się – takich czy innych wiadomości, lecz porównywaniu, klasyfikowaniu, gromadzeniu odpowiednich danych itp., by w końcu samemu skonstruować, a nie pozyskać od kogoś takie czy inne wiadomości⁵²⁴.

W nauczaniu grupowym uczniowie łączą się dobrowolnie w pięcioosobowe lub większe zespoły, z których każdy pracuje nad rozwiązaniem innego problemu, bądź wszystkie zespoły rozwiązują ten sam problem, a uzyskane wyniki są omawiane pod koniec lekcji w formie dyskusji. Ta metoda uczy współpracy i ma ogromne znaczenie wychowawcze⁵²⁵.

Rosyjski pedagog i psycholog **Paweł Piotrowicz Błoński (1884-1941)**⁵²⁶ w swych publikacjach dużo miejsca poświęcał nauczycielom. Wielokrotnie podkreślał potrzebę ich kształcenia i doksztalcania. Misją nauczycieli jest kształcenie ludzi, którzy zbudują nowe społeczeństwo. Najważniejsze jest, aby nauczyciel kochał dzieci, był z nimi w bliskim kontakcie i wiedział, jak należy je uczyć i wychowywać. Do obowiązków nauczycieli zaliczał doskonałą znajomość swego przedmiotu i umiejętność zainteresowania nim uczniów, znajomość metod i technik nauczania, zdolność wdrażania uczniów do myślenia, orientację w charakterystykach poszczególnych grup wiekowych, dbałość o zdrowie dzieci oraz wkład w kształtowanie ich przekonań i rozwój zasad moralnych, świadomości estetycznej oraz trafności sądów⁵²⁷.

Jego zdaniem nauczyciel powinien ciągle doskonalić swą wiedzę i umiejętności. Nauczyciel, który sam się nie uczy, nie jest dobrym nauczycielem. Bez samokształcenia i twórczego rozwoju niemożliwe jest nauczanie, gdyż zanim zaczniesz się rozwijać umysły uczniów, wcześniej należy doskonalić się samemu⁵²⁸.

Błoński kierował Akademią Wychowania Socjalnego, której celem było szkolenie politycznie aktywnych, zdolnych do samodzielnego zdobywania wiedzy jednostek. Jako rektor uczelni kładł nacisk na wdrażanie nauczycieli do pracy poprzez zaangażowanie w pracę wytwórczą. Studenci, już od pierwszego roku studiów, zapoznawali się z fabrykami, warsztatami, muzeami i innymi miejscami pracy w Moskwie i jej najbliższej okolicy. Jednocześnie rozpoczęli kursy praktyczne w różnych gałęziach przemysłu. Studenci podejmowali pracę w halach fabrycznych, laboratoriach i na roli. Ta pionierska działalność Błońskiego przyjęła formę pracy produkcyjnej w przemyśle oraz rolnictwie⁵²⁹.

Uczelnia zapewniała studentom warunki niezbędne do przygotowania do zawodu nauczyciela. W trakcie studiów duży nacisk kładziono na wykształcenie artystyczne (sztukę, muzykę, recytację itp.). Wielką wagę przykładano również do praktyk nauczycielskich, które

⁵²³ Cyt. za: C. Kupisiewicz, *Szkice...*, dz. cyt., s. 131. Por. P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 104.

⁵²⁴ Cyt. za: C. Kupisiewicz, *Szkice...*, dz. cyt., s. 131-132. Por. P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 104.

⁵²⁵ Por. C. Kupisiewicz, *Szkice...*, dz. cyt., s. 132; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 104.

⁵²⁶ Zob. M. G. Daniłczenko, *Paweł Piotrowicz Błoński*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 131-144; A. A. Zych, *Błoński Paweł Piotrowicz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 411-412; W. Łubniewski, *Błoński i jego szkoła pracy*, Warszawa 1965.

⁵²⁷ Por. M. G. Daniłczenko, *Paweł Piotrowicz Błoński*, dz. cyt., s. 142.

⁵²⁸ Por. tamże.

⁵²⁹ Por. tamże, s. 143.

były aktywne i obowiązkowe. Studenci pracowali w przedszkolach, w szkole ćwiczeń przy Akademii, w domach dziecka i placówkach opiekuńczych⁵³⁰.

Amerykański badacz **W. T. Norman** wyróżnia pięć czynników osobowości nauczyciela: a) ekstrawersja: rozmowny – milczący; szczery, otwarty – zamknięty; śmiały – ostrożny; towarzyski – samotnik; b) łatwość we współżyciu: dobroduszny – gniewliwy; brak zazdrości – zazdrosny; delikatny, miły – ostry; współpracujący – negatywistyczny; c) sumienność: drobiazgowy, schludny – beztroski; odpowiedzialny – mało odpowiedzialny; skrupulatny – brak skrupulatności; persewerujący – niestały; d) równowaga emocjonalna: zrównoważony – nerwowy i napięty; spokojny – pełen niepokoju; opanowany – łatwo podniecający się; brak hipochondrii – hipochondryczny; e) kultura: wrażliwy artystycznie – niewrażliwy artystycznie; intelektualnie nastawiony – nierefleksyjny; mający ogładę, wyrafinowany – nieogładzony, prostacki; obdarzony wyobraźnią – prosty, konkretny⁵³¹.

Przełom XIX i XX wieku to gwałtowny rozwój psychologii, w której rozwija się nowy nurt naukowej refleksji nad osobowością nauczyciela. Powstaje nowa dyscyplina pedagogiki - pedeutologia. Problematyką osobowości nauczyciela, istotą jego pracy i wpływem na wychowanka zajmowali się: Jan Władysław Dawid, Zygmunt Mysłakowski, Stefan Baley, Henryk Rowid, Mieczysław Kreutz, Stefan Szuman, Władysław Spasowski, Aniela Szygówna⁵³².

Fundamentalną pracą pedeutologiczną była rozprawa **Jana Władysława Dawida (1859-1914)**⁵³³ pt. *O duszy nauczycielstwa* (1912). Autor przedstawił w niej jedną z najwszechstronniejszych koncepcji, dotyczących osoby nauczyciela. Najważniejszą dyspozycją kierunkową osobowości nauczyciela jest powołanie. W swojej rozprawie wyróżnił trzy główne cechy znamionujące nauczyciela z powołania: miłość dusz ludzkich; poczucie odpowiedzialności, obowiązku; potrzeba doskonałości; wewnętrzna prawdziwość i moralna odwaga⁵³⁴.

Powołanie nauczyciela wyraża się w „miłości dusz ludzkich”. W związku z tym wskazuje, że: *nauczyciel nie może „po prostu być tylko wykładowcą”, że oprócz tego powinien spełniać takie funkcje, jak funkcja wychowawcy, opiekuna, doradcy, partnera, inicjatora różnorodnych poczynań poznawczych uczniów, rozjemcy, sędziego... Wymaga to, oczywiście, odpowiedzialności, wrażliwości „na ludzką niedolę”, ustawicznego samokształcenia, „społecznikostwa” (dzisiaj powiedzielibyśmy raczej - prospołecznego nastawienia), wysokiej kultury umysłowej i moralnej, tolerancji i obiektywizmu w ocenie innych, ale przede wszystkim samego siebie*⁵³⁵.

W procesie wychowania i nauczania kluczowe znaczenie ma osoba nauczyciela. W związku z tym Dawid omówił ideał pedagoga. Jego zdaniem dobry nauczyciel powinien mieć: poczucie odpowiedzialności, świadomość celu wychowania, odwagę i konsekwencję

⁵³⁰ Por. tamże.

⁵³¹ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 190-191.

⁵³² Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 99-100.

⁵³³ Zob. E. Walewander, *Dawid Jan Władysław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 621-623; W. Bułat, T. Sarnecki, *Jan Władysław Dawid (1859-1914)*, Warszawa 1976; Z. Denelówna, *Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida*, Warszawa 1945; Ł. Kurdybacha, *Jan Władysław Dawid a walka o nową szkołę w Królestwie pod koniec XIX wieku*, Wrocław 1960; W. Okoń, *Dawid*, Warszawa 1980; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000, s. 19-66.

⁵³⁴ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 100; R. Fudali, *Role społeczne...*, dz. cyt., s. 228-229; J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 187; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 29-30.

⁵³⁵ Cyt. za: C. Kupisiewicz, *Jan Władysław Dawid*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 235.

w pokonywaniu trudności, zgodność z samym sobą oraz zamiłowanie do pracy społecznej⁵³⁶. Przedstawił też piękne rozważanie nad tym, co gwarantuje większe powodzenie w pracy nauczyciela: wiedza fachowa i pedagogiczna czy walory osobowościowe? Według niego: *gdyby trzeba było wybierać między nauczycielem, który posiada dużą wiedzę fachową, poznał psychologię, metody i technikę wychowania, ale któremu obca jest zupełnie ta miłość dusz, i z drugiej strony takim, który przy bardzo skromnej wiedzy, braku metodycznego przygotowania ma w sobie żywe i w czyn przechodzące poczucie duchowej wspólności, który dusze uczniów swoich - swoją ogarnia i jak swoją kocha; gdyby trzeba było wybierać między nimi, pierwszeństwo bezwzględnie oddać by należało temu drugiemu. Ale wybierać nie trzeba, nie ma tu: albo - albo. Przeciwnie, nauczyciel, który ma w sobie rozwinięte życie wewnętrzne i czuje swą duchową z uczniem wspólność, ma jednocześnie silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebę doskonałości*⁵³⁷.

Wraz z Anielą Szycówną i Izą Moszczeńską przeprowadził badania zespołowe warszawskich dzieci za pomocą kwestionariuszy obserwacji psychologicznych i pedagogicznych. Wyniki zostały opublikowane w książce *Zasób umysłowy dziecka* (1896), wykazały one, że czynnikiem różnicującym jest przede wszystkim środowisko. Opracowany przez nich kwestionariusz mógł służyć nauczycielom jako narzędzie doskonalenia zawodowego i być podstawą do systematycznych badań⁵³⁸.

Dawid, traktując pracę nauczycielską jako powołanie, jednocześnie zdawał sobie sprawę z tego, że czynnikiem decydującym o realizacji tej misji jest odpowiednie kształcenie nauczycieli. Był autorem koncepcji organizacji studiów nauczycielskich na poziomie uniwersyteckim. Opracował projekt utworzenia Polskiego Instytutu Pedagogicznego, który miał być nie tylko szkołą kształcąca nauczycieli, lecz również centrum badań naukowych w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych⁵³⁹.

Program studiów miał składać się z trzech grup przedmiotów:

- a) dotyczących dziecka i jego rozwoju (m.in. anatomia i fizjologia, psychologia ogólna, psychologia dziecka, psychologia stosowana, patologia wieku dziecięcego, metodologia i technika psychologii);
- b) dotyczących metod i technik nauczania oraz ich historii (m.in. logika i teoria poznania, socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania, dydaktyka ogólna, nauczanie przedszkolne, nauczanie w szkole ludowej, średniej i wyższej, metodyka przedmiotów poszczególnych, podstawy wychowania moralnego, wychowanie fizyczne, higiena dziecka i higiena szkolna, wychowanie estetyczne, organizacja szkolnictwa, historia szkół i systemów pedagogicznych, oświata pozaszkolna);
- c) związanych z rozwijaniem osobowości nauczyciela (m.in. nauka o społeczeństwie, historia Polski porobiorowej, historia filozofii, psychologia i filozofia religii, systemy etyki)⁵⁴⁰.

W książce *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* (1911), przedstawił opis empirycznych badań psychologicznych i pedeutologicznych wraz ze wskazaniem m.in. praktycznych konsekwencji tych badań dla kształcenia nauczycieli. Główną tezą jest, iż *wiedzieć, chcieć i móc to trzy źródła ożywiający ludzkie życie*. Według niego wiedzieć to być inteligentnym, chcieć to wykazywać wolę, a umieć i móc to pracować, przekształcać plany w rzeczywistość.

⁵³⁶ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 53.

⁵³⁷ Cyt. za: W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 52.

⁵³⁸ Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 184.

⁵³⁹ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 54; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 53.

⁵⁴⁰ Por. tamże, s. 54.

Te trzy źródła są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie na siebie oddziałują. Żadne z nich nie może sprawnie funkcjonować w oderwaniu od pozostałych⁵⁴¹.

Jan Władysław Dawid uważał, że w porównaniu z pracą lekarza, prawnika i dziennikarza, praca nauczyciela jest najmniej męcząca. Wyjaśniał to następująco: *Nauczanie i wykładanie, jak wzmiankowaliśmy, należą do rzędu najłatwiejszych, najmniejszą ilość pracy wymagających czynności: odtwarzanie i powtarzanie rzeczy przyswojonych, przechodzące prędko w rutynę, przy zupełnym prawie braku odpowiedzialności za rezultaty pracy. Jednocześnie zdawał sobie sprawę z przykrych momentów pracy nauczycielskiej, jak: *monotonność zajęcia, częste poczucie bezowocności wysiłków, brak zainteresowania, a nadto natężenie i rozdzielanie uwagi, jakiego wymaga w klasie utrzymanie karności i umyślowego napięcia uczniów, odpowiedni dobór zadawanych pytań itp.*⁵⁴²*

Psycholog, pedagog, metodyk i działacz społeczny **Aniela Szycówna (1809-1921)**⁵⁴³ przyczyniła się do upowszechniania poglądów pedagogicznych. W rozprawie *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu* (1916) postulowała udostępnienie nauczycielstwu wszystkich poziomów kształcenia⁵⁴⁴.

Szycówna podjęła próbę uporządkowania powinności nauczycielskich. Za kryterium przyjęła społeczną rolę nauczyciela i zadania w procesie kształcenia i wychowania. Pierwsze kryterium określa powinności, które odnoszą się do osoby nauczyciela. Jej zdaniem pedagog powinien być dobrym człowiekiem, o określonej postawie moralnej, dobrym charakterze, posiadający głęboką i rzetelną wiedzę. Powinien znać sztukę nauczania i wychowania, podstawy psychologii, pedagogiki oraz metody badań obu nauk. Obowiązuje go znajomość przedmiotu nauczania, umiejętność doboru treści i metod. Jego powinnością musi być nieustanny rozwój. W procesie kształcenia preferuje znaczenie wpływu osobistego nauczyciela na ucznia. Jej zdaniem praca nauczyciela jest taka jak praca artysty „musi kochać swoją sztukę”⁵⁴⁵.

Druga grupa powinności dotyczy nauczyciela jako obywatela kraju. Szycówna zalicza do nich: świadome i celowe wychowanie obywatelskie, kształtowanie ducha narodowego, dbałość o język ojczysty, o znajomość literatury i historii Polski, rozwijanie uczuć patriotycznych. Nauczyciel, tak jak każdy obywatel, powinien służyć krajowi w sposób zgodny z jego przekonaniami⁵⁴⁶.

Filolog klasyczny, pedagog i historyk wychowania **Antoni Danysz (1853-1925)**⁵⁴⁷ uważał, że wychowanie powinno opierać się na posłuszeństwie i karności uczniów wobec nauczycieli. Podstawą takiej postawy miała być absolutna powaga nauczyciela, której miało towarzyszyć zaufanie ze strony uczniów⁵⁴⁸.

Językoznawca, pedagog i etnograf **Roman Zawiliński (1855-1932)** uważał, że dobrym nauczycielem jest się tylko z powołania. Taki nauczyciel winien posiadać następujące cechy: *1) pragnienie wiedzy, 2) pragnienie poznawania duszy ludzkiej, a szczególnie duszy*

⁵⁴¹ Por. C. Kupisiewicz, *Jan Władysław Dawid*, dz. cyt., s. 236.

⁵⁴² J. W. Dawid, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Warszawa 1911, s. 465-468. Zob. A. Smołalski, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 106.

⁵⁴³ Zob. M. Stawiak-Ososińska, *Szycówna Aniela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 379-382; S. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968.

⁵⁴⁴ Por. A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 213.

⁵⁴⁵ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 101.

⁵⁴⁶ Por. tamże.

⁵⁴⁷ Zob. S. Możdżeń, *Danysz Antoni*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 615-616.

⁵⁴⁸ Por. A. Danysz, *O wychowaniu*, Lwów-Warszawa 1925, s. 208; A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 26.

dziecięcej, 3) łatwość zbliżania się do umysłów młodych i prostych, 4) jasność w rozwiązywaniu zagadnień i objaśnianiu świata, 5) usposobienie spokojne, chociaż żywe i energiczne, 6) wytrwałość w przedsięwzięciu i hartowna wola⁵⁴⁹.

Publicystka, feministka i działaczka społeczna **Iza Moszczeńska (1864-1941)**⁵⁵⁰ reprezentowała pogląd o decydującej roli nauczyciela w szkole. Według niej: *Wychodząc z zasady, że szkoła stoi nie programem lub podręcznikiem, lecz osobą nauczyciela, jego talentem, wykształceniem, charakterem, jego indywidualnością, należałoby przede wszystkim jak największą bacność zwrócić na stworzenie uzdolnionego stanu nauczycielskiego, otoczyć go jak największym szacunkiem i jak najserdeczniejszą opieką społeczeństwa. Należy na nauczycieli patrzeć nie jak na urzędników do dawania lekcji, zależnych, polujących na awanse i odznaczenia, wiecznie wyzyskiwanych i z psią pokorą i wiernością spoglądających w oczy dygnitarzy szkolnych, pragnąc na ich łaskę zasłużyć, lecz jako na działaczy społecznych, wpływowych i zasłużonych obywateli, trzymających w ręku klucz narodowego postępu*⁵⁵¹.

Filozof, psycholog i pedagog **Kazimierz Twardowski (1866-1938)**⁵⁵² w zakończeniu swojej pracy *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki* (1901) omawia obowiązki zawodowe nauczyciela. Według niego najważniejszym obowiązkiem jest „udzielanie nauki wychowawczej”: *Do najważniejszych zadań wychowawczych nauczyciela należy nauczanie. Jak ważnym czynnikiem wychowawczym jest nauka, wskazuje to, że w życiu codziennym wychowawcę nazywamy przede wszystkim nauczycielem. Kto chce być dobrym nauczycielem, musi umieć uczyć*⁵⁵³.

Nauczyciel ponadto posiada obowiązki administracyjne, związane z kierowaniem szkołą czy klasą, a także obowiązki osobiste (praca nad sobą, nad swym dalszym wykształceniem zawodowym i nad wykształceniem ogólnym). Na nauczycielu spoczywają również obowiązki społeczne m.in. odpowiedzialność za młode pokolenie. Szkoła powinna być „ogniskiem cywilizacyjnym”. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel bierze żywy udział we wszystkich usiłowaniach zmierzających do duchowego i materialnego dobrobytu mieszkańców danej miejscowości oraz troszczy się o podnoszenie moralnego poziomu swojego środowiska⁵⁵⁴.

Twardowski wyznaczał nauczycielowi ważną rolę. Uważał, że *Bez dobrego nauczyciela szkoła, nawet w warunkach sprzyjających, dobrą nie będzie, ale dobry nauczyciel potrafi w znacznej mierze zrównoważyć braki samego systemu i urzędnienia szkolnictwa*⁵⁵⁵.

Pedagog, publicystka i działaczka społeczno-oświatowa **Stefania Aniela Sempołowska (1870-1944)**⁵⁵⁶ reprezentowała pogląd, że wartość szkoły można podnieść, o ile podniesie się poziom nauczyciela. Jej zdaniem poziom nauczyciela można podnieść: poprzez jego

⁵⁴⁹ R. Zawiliński, *Życie a szkoła*, Kraków 1917, s. 52. Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 38-39.

⁵⁵⁰ Zob. E. Górnikowska-Zwolak, *Moszczeńska Iza*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 416-419.

⁵⁵¹ I. Moszczeńska, *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905, s. 69. Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 24.

⁵⁵² Zob. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 447-470.

⁵⁵³ Tamże, s. 469.

⁵⁵⁴ Por. tamże, s. 468.

⁵⁵⁵ K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, Lwów 1906, s. 104. Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 24.

⁵⁵⁶ Zob. J. Gulczyńska, *Sempołowska Stefania Aniela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 704-706; S. Michalski, *Spoleczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki*, Warszawa 1973; H. Mortkowicz-Olczakowa, *Panna Stefania. Dzieje życia i pracy Stefanii Sempołowskiej*, Warszawa 1961; D. Wawrzykowska-Wiercichowa, *Stefania Sempołowska*, Warszawa 1981.

wykształcenie, zapewnienie mu odpowiednich warunków bytu materialnego oraz stworzenie odpowiednich warunków moralnych⁵⁵⁷.

Wybitny polski przyrodnik, geofizyk i badacz polarny, a zarazem humanista i pedagog **Antoni Bolesław Dobrowolski (1872-1954)**⁵⁵⁸ był twórcą koncepcji upowszechnienia 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Według niego zadaniem szkoły jest wdrożyć ucznia do samodzielnego uczenia się. Był zwolennikiem tzw. „naczelnego postulat dydaktycznego”. Był nim *postulat możliwie jak największego i coraz większego zbliżenia się nauki w szkole do pracy samodzielnej naprawdę, nie w postaci »heurezy«, owego prowadzenia wychowanka na pasku z pozorami samodzielnego dochodzenia*. Wobec nauczycieli głosił następujący postulat: *Uczcie swoich wychowanków myśleć – i tylko tego, nic więcej*. Dobrowolski w swoich poglądach nie był skrajny. Uznawał ogromne znaczenie wiedzy i pod tym kątem planował program swego gimnazjum powszechnego, usiłując objąć w nim wszystkie podstawowe i powszechnie uznane przedmioty ogólnokształcące. Według niego planowa i systematyczna nauka tych przedmiotów powinna przedzierzgnąć się w szkole średniej w planową i systematyczną naukę myślenia, zaś nauczyciel przedmiotu winien przedzierzgnąć się w nauczyciela myślenia⁵⁵⁹.

Pedagog, matematyk, dydaktyk, twórca koncepcji wychowania narodowego **Lucjan Zarzecki (1873-1925)**⁵⁶⁰ zwracał uwagę na ogromne znaczenie osoby nauczyciela. Uważał, że *za każdą ideą trzeba szukać człowieka, który robi z niej żywą treść życia. Skoro jego nie ma, idea jest martwa; skoro nie ma nauczyciela dobrego, nie może być dobrego nauczania*⁵⁶¹. Według niego do zawodu nauczycielskiego przygotowują głównie cztery czynniki: szkoła, literatura pedagogiczna, „życie korporacyjne” (organizacje zawodowe) i praktyka nauczania⁵⁶².

Pedagog i działacz oświatowy **Tadeusz Łopuszański (1874-1955)**⁵⁶³ charakteryzując zawód nauczyciela, za najważniejszą jego cechę uważał twórczość. Jest ona niezbędna w każdej dziedzinie jego pracy – realizacji programu nauczania, w wyborze metod nauczania, w pracy pozalekcyjnej, we współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym. W „twórczości” upatruje on również istotę i piękno zawodu nauczycielskiego⁵⁶⁴.

Filozof, pedagog i działacz oświatowy **Władysław Spasowski (1877-1941)**⁵⁶⁵ krytykował ówczesną szkołę, której zarzucał m.in. przeładowanie programów szkolnych, przeciążenie uczniów nauką pamięciową, oderwanie szkoły od życia oraz niedocenywanie wartości pracy. Jego zdaniem: *Wiedza, podawana w miarę potrzeby wewnętrznej młodzieży,*

⁵⁵⁷ Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 25.

⁵⁵⁸ Zob. A. A. Zych, *Dobrowolski Antoni Bolesław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 711-712; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 67-96; E. Sajdak-Michnowska, *Poglądy Antoniego Bolesława Dobrowolskiego na religię, naukę i wychowanie*, Warszawa 1961; Z. Tomaszewski, *Antoni Bolesław Dobrowolski o wychowaniu i religii*, Warszawa 1962.

⁵⁵⁹ Por. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 85.

⁵⁶⁰ Zob. E. Brodacka-Adamowicz, *Zarzecki Lucjan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 803-806; F. Filipowicz, *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego (1873-1925)*, Warszawa 1974.

⁵⁶¹ L. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Lwów 1920, s. 200. Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 26.

⁵⁶² Por. tamże, s. 63.

⁵⁶³ Zob. M. Grzywna, *Łopuszański Tadeusz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1104-1106.

⁵⁶⁴ Por. T. Łopuszański, *Zawód nauczycielski. Z cyklu odczytów pod protektoratem ministerstwa Oświecenia i Wyznań Religijnych „O wyborze zawodu”*, Warszawa 1927, s. 14-15. Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 39-40.

⁵⁶⁵ Zob. D. Drynda, *Spasowski Władysław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 868-869.

nie powinna przygniatać indywidualności z zewnątrz, tylko tę indywidualność zadowolić, zasilać, rozwijać, powinna pozostawiać jednostce dostateczną swobodę dla jej samodzielnego uzupełniania w miarę potrzeby i chęci⁵⁶⁶.

Wśród czynników tworzących szkołę, na pierwszym miejscu stawia nauczyciela, a następnie pomoce dydaktyczne, metody i programy. Według niego nauczyciel powinien być twórczy, dobrze znać swoją wartość indywidualną i społeczną, świątły i uspołeczniony⁵⁶⁷.

Rozwój i postęp zależy od zdolności nauczyciela, od jego ducha i osobowości. W kształtowaniu uczniów dominującą rolę odgrywa zapał nauczyciela, jego przygotowanie oraz świadomość swojej roli. Twórczy nauczyciel powinien być człowiekiem młodym duchowo, szlachetnym i dzielnym. Powinien również wykazywać prawdziwe zainteresowanie dzieckiem i współodczuwanie z nim, bystrość i giętkość umysłu, szeroki widnokrąg myślowy, umiejętność i łatwość schodzenia na stanowisko dziecka, by je pociągnąć potem na wyższy poziom, (...) stanowczość i wyrozumiałość, sumiennosc, odwaga przekonań i głębokie poczucie obowiązku społecznego⁵⁶⁸.

Najbardziej oryginalną wizję szkoły pracy w Polsce przedstawił **Henryk Rowid (1877-1944)**⁵⁶⁹ w dziele: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły* (1929). W swojej koncepcji zwrócił uwagę na moment twórczości jako cel i środek procesu wychowawczego. Zadaniem tego typu szkoły było wychowanie człowieka zdolnego do pracy produktywnej⁵⁷⁰.

Swoją koncepcję nazwał „szkołą twórczości”: *W szkole twórczej pierwsze miejsce zajmuje dziecko pracujące i zdobywające wiedzę samodzielnie. Dzieci uczą się, są czynne, a rola nauczyciela polega więcej na kierowaniu ich pracą, na pobudzaniu, na pomaganiu w szukaniu wskazówek, materiałów i środków. [...] Szkoła twórcza dba o harmonijny rozwój fizyczny i duchowy i w tym celu stwarza jak najkorzystniejsze warunki pod względem higieny ciała i ducha. Umieszczenie szkoły w okolicy zdrowej, o ile możliwości w otoczeniu pięknej przyrody, wśród pól i łąk, ogrodów i lasów, zapewnia dzieciom korzystne warunki rozwoju [...]. Istota wychowania twórczego i szkoły twórczej polega na tym, że stwarzamy tu w związku ze środowiskiem warunki i sytuacje, które wyzwalają energię psychiczną dziecka i umożliwiają ich wyrażanie się w różnej postaci, ich rozwój i ciągłe doskonalenie przy pomocy wysiłku samodzielnego*⁵⁷¹.

Rowid wskazał na następujące cechy pożądane u nauczycieli: zdrowie fizyczne, mocny system nerwowy, miłość duszy dziecięcej, umiejętność oddziaływania wychowawczego, szczerosc, skromność, wytworność, konsekwencję i stanowczość, pogodne usposobienie, wrażliwość na piękno, odpowiedni poziom kultury ogólnej, twórczość, silnie rozwinięte uczucia społeczne i moralne, gruntowną znajomość nauczanego przedmiotu oraz dobrą

⁵⁶⁶ W. Spasowski, *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*, Warszawa 1963, s. 556-557. Por. M. Okrasa, *Nauczyciel kreatorem twórczych postaw młodzieży w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009, s. 185.

⁵⁶⁷ Por. A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 47.

⁵⁶⁸ W. Spasowski, *Wyzwolenie człowieka...*, dz. cyt., s. 636. Por. M. Okrasa, *Nauczyciel kreatorem...*, dz. cyt., s. 186.

⁵⁶⁹ Zob. M. Grzywna, *Rowid Henryk*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 443-445; A. Szumski, *W walce o postępową szkołę. Rzec o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977.

⁵⁷⁰ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 69-70; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 100.

⁵⁷¹ H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Kraków 1929, s. 5-8. Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 70. Por. P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 100.

pamięć. Wśród nauczycieli wyróżniał trzy typy: intelektualistów, społeczników i altruistów⁵⁷².

Nauczyciel szkoły twórczej powinien wyróżniać się pomysłowością, inicjatywą i twórczością w zakresie metod nauczania oraz umiejętnością kierowania samodzielną pracą uczniów. Nauczyciel winien pełnić rolę inspiratora i pomocnika w zdobywaniu wiedzy, osoby inspirującej i pobudzającej do samodzielności i działania. Według niego: *Nauczyciel współdziała i współpracuje z uczniami, starając się o obudzenie sił i energii potencjalnych drzemiących w duszy dziecka. Im doskonalszy nauczyciel, tym mniej zawdzięczają mu uczniowie w osiągnięciu zdobyczy wiedzy i techniki, a tym więcej polegają na własnych siłach i własnej pracy*⁵⁷³.

Pedagog i działaczka społeczno-oświatowa **Helena Radlińska (1879-1954)** wskazywała na potrzebę harmonijnego wspierania wychowanka (jego umysłu, motywacji, uczuć i umiejętności). Akcentowała rolę nauczyciela w budzeniu i rozwijaniu postawy twórczej ucznia, poprzez kształcenie umysłu (dostarczenie określonych technik pracy umysłowej) i samokształcenie. Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie ucznia do swobodnej twórczości, zarówno indywidualnej, jak i zespołowej. Nauczyciel miał pełnić rolę mistrza w kreowaniu postaw twórczych wychowanków. Powinien odkrywać siły wychowanka, inspirować go do twórczości i wzmacniać w samodzielnym dążeniu do celu⁵⁷⁴.

Pedagog i historyk myśli pedagogicznej **Bogdan Nawroczyński (1882-1974)**⁵⁷⁵ zajął się ustaleniem i opisaniem cech, które składają się na wizerunek „dobrego nauczyciela”. Zaliczył do nich: zalety osobiste (charakter moralny, obywatelskość i uspołecznienie), uzdolnienie pedagogiczne, gruntowną znajomość przedmiotu nauczania, doświadczenie nabyte drogą praktyki pedagogicznej, wiedzę pedagogiczną⁵⁷⁶.

Zalety osobiste traktował jako pewnik oczywisty. Za Russellem przyjmował tezę, że nauczycielstwo *powołane jest do tego, aby stworzyć wspólny zasób przekonań naukowych i zasad moralnych*. Stąd też zadaniem nauczyciela jest wdrażanie młodzieży do bezstronnego badania każdej sprawy, do wydawania o zdarzeniach i osobach tylko sądów uzasadnionych i odrzucania sądów pozornie prawdziwych. W postępowaniu nauczyciela bardzo surowo oceniał „grzech obłudy”. Według Nawroczyńskiego: *dobry nauczyciel powinien odznaczać się nie tylko niezależnością charakteru, lecz również niezależnością intelektualną. Ona to dopiero pozwala mu mieć swoją prawdę, czyni go tej swojej prawdy głosicielem, obrońcą i bojownikiem*⁵⁷⁷.

Nawroczyński wysoko cenił uzdolnienie pedagogiczne. Jednakże stwierdzał, że nauczycieli naprawdę utalentowanych jest stosunkowo mało. Uważał wszakże, że nawet przy średnim uzdolnieniu pedagogicznym można być dobrym nauczycielem, o ile posiada się wiadomości o dzieciach i młodzieży oraz zgruntowało teorie wychowania i nauczania wraz z odpowiednim doświadczeniem pedagogicznym. Dlatego też domagał się przygotowywania

⁵⁷² Por. A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 45. Zob. E. Krochmalska-Gawrosińska, *Aktualność poglądów Henryka Rowida we współczesnym kształceniu nauczycieli*, w: *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria – praktyka*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce 2006, s. 99-104.

⁵⁷³ H. Rowid, *Szkoła twórcza...*, dz. cyt., s. 6. Por. M. Okrasa, *Nauczyciel kreatorem...*, dz. cyt., s. 182-183.

⁵⁷⁴ Por. tamże, s. 181-182.

⁵⁷⁵ Zob. H. Kaczorowski, *Nawroczyński Bogdan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 602-609; *Bogdan Nawroczyński, uczoney, humanista, wychowawca*, red. A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. A. Kotusiewicz, Warszawa 1996; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 334-364.

⁵⁷⁶ Por. tamże, s. 361.

⁵⁷⁷ Cyt. za: tamże, s. 362.

nauczycieli do naukowego ujmowania skomplikowanych zagadnień swego zawodu oraz doskonalenia metod własnej pracy i analizy własnych doświadczeń⁵⁷⁸.

Gruntowna znajomość przedmiotu nauczania polega przede wszystkim na pogłębionej wiedzy przedmiotowej. Ustalenie jej zakresu i stopnia należy do reprezentantów poszczególnych dyscyplin naukowych⁵⁷⁹.

Nauczyciel w szkole ma być czynny, ale jego działalność nie może tłumić aktywności ucznia. Powinna ona stwarzać jak najlepsze warunki do jej rozwoju. Według Nawroczyńskiego: *chcąc skutecznie kierować pracą młodzieży, nauczyciel powinien wytwarzać taką sytuację, aby jego uczniowie poczuli potrzebować jego rad i wskazówek. Niech odczuwają ich głód, niech sami o nie proszą. Wówczas będą je przyjmowali z prawdziwym pożytkiem i wdzięcznością*⁵⁸⁰.

Na doświadczenie nauczyciela, oparte na studiowaniu wiedzy o wychowaniu, składają się następujące rodzaje działalności:

- a) czynności przygotowawcze - planowanie pracy na najbliższą lekcję, na większe okresy czy na cały rok szkolny;
- b) prowadzenie lekcji – w miejsce tradycyjnej formy: przerabianie nowego materiału, zbieranie uzyskanych wyników, kontrolę i ocenę postępów oraz zadawanie pracy domowej; proponuje pracę laboratoryjną, warsztatową, ćwiczenia i wycieczki;
- c) za najważniejsze zadanie metodyczne nauczyciela uważał „nauczanie, jak się uczyć”⁵⁸¹.

Nawroczyński przyczynił się do wyzwalań sił twórczych nauczycieli w celu tworzenia oryginalnych inicjatyw pedagogicznych. Uważał, że w pracy pedagogicznej należy być otwartym na indywidualizm, a także uwzględniać zainteresowania, uzdolnienia i potrzeby uczniów. Według niego nauczyciel jest nośnikiem kreatywnych postaw uczniów. Stąd też nauczyciel powinien dążyć do postępu pedagogicznego poprzez ulepszanie metod nauczania i wychowania⁵⁸².

Literat i pedagog **Józef Mirski (1882-1943)** na Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei (1932) przedstawił zwarty program systematycznych badań nad osobą i zawodem nauczyciela⁵⁸³. Według niego nauczyciel powinien być współtwórcą szeroko pojętej kultury. W pracy nauczyciela decydujące znaczenie posiada jego osobowość, jego właściwości osobiste i twórcze, a przede wszystkim struktura duchowa, w której eksponował: miłość, szacunek dla ucznia oraz talent⁵⁸⁴.

Pedagog i pedeutolog, propagatorka nowego wychowania **Wanda Dzierzbicka (1882-1977)**⁵⁸⁵, największą uwagę przywiązywała do wszechstronności zainteresowań nauczyciela. Na podstawie przeprowadzonych badań określiła typy nauczycieli: uczuciowy, uczuciowo-intelektualny, uczuciowo-aktywny, aktywny, intelektualny, intelektualno-aktywny oraz

⁵⁷⁸ Por. tamże.

⁵⁷⁹ Por. tamże.

⁵⁸⁰ Cyt. za: tamże, s. 363.

⁵⁸¹ Por. tamże, s. 364.

⁵⁸² Por. M. Okrasa, *Nauczyciel kreatorem...*, dz. cyt., s. 183-184.

⁵⁸³ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 54. Zob. J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii*, „Oświata i Wychowanie” 1932 nr 9, s. 847-859.

⁵⁸⁴ Por. tamże, s. 849; A. Smolański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 41.

⁵⁸⁵ Zob. A. Meissner, *Dzierzbicka Wanda*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 901-903.

mieszany⁵⁸⁶. Wyróżniła właściwości modelowe nauczyciela: wczuwanie się, optymizm, zamiłowanie do zawodu, tkliwe wzruszenie, opanowanie wewnętrzne⁵⁸⁷.

Filozof i psycholog **Mieczysław Kreutz (1883-1971)**⁵⁸⁸ w rozprawie *Osobowość nauczyciela wychowawcy* (1947) przedstawił warunki skutecznej wychowawczo osobowości nauczyciela. Do specyficznych zawodowych cech osobowości nauczyciela zalicza: miłość do ludzi, skłonność do społecznego działania, zdolności sugestywne⁵⁸⁹.

Zdolności sugestywne zależą bardziej od inteligencji emocjonalnej niż od inteligencji umysłowej. Dużą rolę odgrywają właściwości fizyczne, takie jak: wygląd zewnętrzny, brzmienie głosu, pewna doza aktorstwa. Osoby obdarzone tymi zdolnościami charakteryzuje pewność siebie, wiara w siebie, bezkompromisowość i prostolinijność działań⁵⁹⁰.

Nauczyciel oddziałuje na wychowanka całą swoją osobowością (świadomie i nieświadomie). Dlatego też ogromne znaczenie wychowawcze mają zalety etyczne nauczyciela (potrzeba doskonałości; poczucie odpowiedzialności, obowiązkowości; wewnętrzna prawdziwość i moralna odwaga)⁵⁹¹.

Pedagog, dydaktyk i filozof **Kazimierz Sośnicki (1883-1976)**⁵⁹² żądał od nauczyciela kultury ogólnej wyższej od tej, jaką miał otrzymać uczeń danej szkoły; wszechstronnej wiedzy; wysokiego poziomu inteligencji; wysokiego poziomu moralnego i społecznego; orientacji w celach szkoły oraz w jej organizacji i środkach, którymi te cele ma realizować⁵⁹³.

Pedeutolog i działacz oświatowy **Stanisław Marian Dobrowolski (1883-1978)**⁵⁹⁴ w 1921 roku powołał Państwowy Instytut Nauczycielki, którego celem było umożliwienie kontynuacji kształcenia absolwentom Wyższych Kursów Nauczycielskich. W placówce kształcono nauczycieli szkół powszechnych, średnich (ogólnokształcących oraz seminariów nauczycielskich) w zakresie języka polskiego, historii, matematyki i przyrody. Dostrzegał konieczność pozytywnej selekcji do zawodu nauczycielskiego, który uważał za najważniejszy w procesie kształcenia. Był zwolennikiem organizowania specjalistycznych poradni wychowawczych, które badałyby poziom intelektualny kandydatów na nauczycieli. W pracy badawczej zajmował się m.in. osobowością nauczycieli – *Struktury umysłów nauczycieli* (1979)⁵⁹⁵. Jego zdaniem dobry i wybitny nauczyciel posiada silną dominację którejś z cech: zdolności organizacyjne, wyobraźnia, intuicja, inteligencja, systematyczność, ekspresja⁵⁹⁶.

⁵⁸⁶ Por. W. Dzierzbicka, *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. Na podstawie ankiety*, Lwów-Warszawa 1926, s. 52-55; A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 44.

⁵⁸⁷ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 188.

⁵⁸⁸ Zob. A. A. Zych, *Kreutz Mieczysław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 829-830.

⁵⁸⁹ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 188; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 32.

⁵⁹⁰ Por. tamże, s. 32-33.

⁵⁹¹ Por. A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 48; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 32.

⁵⁹² Zob. E. Rodziewicz, *Sośnicki Kazimierz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 863-864; H. Gajdamowicz, *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Łódź 1997; S. Nalaskowski, *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Toruń 1977; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 365-390.

⁵⁹³ Por. K. Sośnicki, *Zarys dydaktyki*, Lwów 1925, s. 15; A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 44.

⁵⁹⁴ Zob. T. Jałmużna, *Dobrowolski Stanisław Marian*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 712-715.

⁵⁹⁵ Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 202-203.

⁵⁹⁶ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 188.

Psycholog, neurolog i psychiatra, współtwórca polskiej psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej **Stefan Baley (1885-1952)**⁵⁹⁷ jako podstawowe kategorie osobowości nauczyciela podaje: przychylność do dzieci i młodzieży, poznanie i rozumienie potrzeb wychowawczych, nastawienie na praktyczne zajmowanie się dziećmi i młodzieżą, cierpliwość, takt, czynną postawę pedagogiczną, zdolności artystyczne⁵⁹⁸. Jego zdaniem podstawą dobrej pracy jest zdatność wychowawcza, a więc cechy ułatwiające wychowanie innych (życzliwość, przychylność, zrozumienie ucznia, takt pedagogiczny, zdolności perswazyjne)⁵⁹⁹. Był twórcą pojęcia „wychowawcy integralnego”, był nim ten, kto posiadał wyżej wymienione cechy w stopniu ponadprzeciętnym⁶⁰⁰.

Filozof, logik i prakseolog, zajmujący się również zagadnieniami pedagogiki, **Tadeusz Kotarbiński (1886-1981)**⁶⁰¹ w pracy *Medytacje o życiu godziwym* (1976) przedstawił oryginalną wizję opiekuna spolegliwego, któremu można zaufać, że *nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach*. Tym idealnym spolegliwym opiekunem powinien być nauczyciel - wychowawca⁶⁰².

Według niego opiekun, to nie tylko ten, kto według potocznego rozumienia opiekuje się dziećmi, osobami starymi czy pacjentami, lecz ten, którego zadaniem jest dbać o kogoś, pilnując takiego lub innego jego dobra. Różnica ta nabiera wyrazistości w następującym sformułowaniu Kotarbińskiego: *W pełni dbać o sprawy cudze może tylko ten, kto jest uosobiony życzliwie względem podopiecznych, nadaje się więc na opiekuna bodaj najbardziej człowiek dobry, o dobrym sercu, wrażliwy na cudze potrzeby i skłonny do pomagania*⁶⁰³.

Rozszerzone pojęcie opiekuna spolegliwego ma swój głęboki sens pedagogiczny. Pozostaje ona w pełnej harmonii z ideami pedagogiki humanistycznej. W obu koncepcjach podkreśla się troskę o rozwój indywidualności człowieka, o wychowanie humanistyczne oparte na wczuwaniu się w potrzeby drugiego człowieka i przychodzeniu mu z pomocą, o szerzenie poczucia ludzkiej wspólnoty, o aktywność intelektualną i niezależność duchową⁶⁰⁴.

Rosyjski filozof neokantysta, pedagog kultury **Sergiusz Hessen (1887-1950)**⁶⁰⁵, zadania dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela uzależniał od charakteru dydaktyki stosowanej w szkole. Był krytycznie nastawiony wobec tradycyjnej szkoły z jej pedagogizmem, który zakładał wiarę w doskonałość metody nauczania. Głosił zasady nowej dydaktyki, która według niego *polega nie na metodycznych chwytach i różnych »formalnych stopniach nauczania«, lecz na takiej organizacji nauki w szkole, jaka najbardziej sprzyjałaby uczeniu się młodzieży. Prawdziwe wykształcenie jest bowiem zawsze samokształceniem i prawdziwe nauczanie jest przede wszystkim organizacją uczenia się*⁶⁰⁶.

Przeciwstawianie się pedagogizmowi było równoznaczne z opowiedzeniem się za różnorodnością dróg kształcenia nauczycieli. Każdy stopień i typ szkoły powinien posiadać

⁵⁹⁷ Zob. A. A. Zych, *Baley Stefan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 309-310.

⁵⁹⁸ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 188.

⁵⁹⁹ Por. A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, dz. cyt., s. 54.

⁶⁰⁰ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 33.

⁶⁰¹ Zob. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 282-308.

⁶⁰² Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 189.

⁶⁰³ Cyt. za: *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 299.

⁶⁰⁴ Por. tamże.

⁶⁰⁵ Zob. S. Sztobryn, *Hessen Sergiusz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 192-196; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 146-194.

⁶⁰⁶ Por. tamże, s. 191.

swój własny typ nauczyciela o specjalnym przygotowaniu i o swoistej postawie pedagogicznej. Łączy się to z koniecznością głębszego przygotowania się do pracy na danym stopniu szkoły czy w danym przedmiocie, np. nauczyciel klas początkowych powinien posiadać dobrą znajomość środowiska lokalnego, a także swoiste nastawienie umysłu i własnej działalności poznawczej, będącej wyrazem głębokiego zainteresowania przedmiotem⁶⁰⁷.

Dostrzegał również potrzebę poprzecznego zróżnicowania nauczycieli. Uważał, że w każdej szkole powinien być przynajmniej jeden nauczyciel, który będzie posiadał wiedzę techniczną i możliwości racjonalnego wykorzystania radia, telewizji i filmu. Jeden z nauczycieli powinien specjalizować się w bibliotekarstwie, żeby prowadzić bibliotekę szkolną i zorganizować służbę biblioteczną. Podobnie jakiś nauczyciel może mieć specjalne wykształcenie psychologiczne i pełnić funkcję psychologa w szkole. Każdy nauczyciel może być specjalistą w wybranej dziedzinie – wychowania artystycznego, fizycznego, kulturalnego itp.⁶⁰⁸

Według Hessena dobrym nauczycielem, jest ten kto posiada zrozumienie i miłość bliźniego, którą określał mianem „Caritas”. Za Dawidem nazywał ją także: „miłością dusz ludzkich”, którą traktował jako miłość konkretnych uczniów wraz z ich słabościami i wadami, zdolnościami i pozytywnymi cechami. Drugą niezbędną cechą jest zapal do wiedzy, miłość piękna i pragnienie sprawiedliwości, co określał platońskim terminem „Eros”. W pracy *Pedagog* pisał: *obydwie i te miłości: ewangeliczna miłość bliźniego i platońska miłość dalekiego (nieosiągalnej w swej pełni doskonałości) stanowią niezbędny rekwizyt dobrego nauczyciela i dobrego wychowawcy*⁶⁰⁹.

W ścisłym powiązaniu z badaniami dedukcyjnymi, które zdążyły do określenia wzoru nauczyciela, rozwijał się nurt badań empirycznych. Jednak wysiłek badaczy koncentrował również głównie na określeniu cech nauczyciela doskonałego, które zapewniłyby mu sukces pedagogiczny. Do nich należała **Maria Grzegorzewska (1888-1967)**⁶¹⁰, która mówiła o wyzwającym typie osobowości nauczyciela, co łączyło się z oddziaływaniem na ucznia przez sympatię, miłość i życzliwość. W swoich *Listach do młodego nauczyciela* (1947-1962) zwracała na to szczególną uwagę, pisząc o miłości duszy młodego człowieka. Doceniała rolę i znaczenie pracy nauczyciela, jej doniosłość dla przyszłości. Podkreślała znaczenie chęci u nauczyciela i dobrej woli, bardziej niż talentu czy geniuszu zawodowego. Jej zdaniem im nauczyciel jest lepszym człowiekiem, dobrze przygotowanym do pracy, ma zakorzenione poczucie odpowiedzialności, tym większy ślad zostawia w duszach dzieci. Powinnościami nauczyciela są: człowieczeństwo, radość tworzenia, żywe poczucie łączności z dzieckiem, troska o jego przyszłość i poszanowanie godności⁶¹¹.

Praca nauczyciela musi przede wszystkim wypływać z głębi jego serca, z wewnętrznego przekonania o misji, jaką ma do wykonania nauczyciel: *Im [nauczyciel] jest lepszym człowiekiem, lepiej do pracy przygotowanym, im ma większą dla innych życzliwość, głębszą o nich troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym głębszy zostawi ślad*

⁶⁰⁷ Por. tamże.

⁶⁰⁸ Por. tamże, s. 192.

⁶⁰⁹ Tamże.

⁶¹⁰ Zob. B. Matyjas, *Grzegorzewska Maria*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 140-142; E. Żabczyńska, *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1985; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 123-145.

⁶¹¹ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 102.

w duszach dzieci. Może więc można by powiedzieć, że im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka? - Może...?⁶¹².

W swojej charakterystyce osobowości nauczyciela położyła nacisk na sprawę kształtowania się relacji wychowawczej pomiędzy nauczycielem i uczniami. Nauczycieli dzieliła na dwie kategorie: wyzwalających lub hamujących aktywność i rozwój swoich uczniów⁶¹³.

Wartości humanistyczne winne towarzyszyć codziennej pracy nauczyciela: *I Ty (młody nauczycielu) jesteś mi bliski, bo jesteś ze mną razem na wspólnej drodze życia i pracy. Jesteś młody jeszcze, zaczynasz tę pracę dopiero, nic o niej pewnie nie wiedząc -właściwie nie interesując się nią zupełnie. Szkoda - z taką postawą do życia i pracy będzie Ci źle, nudno, szaro i ciasno, będziesz pędził życie podporządkowane tylko jakimś wskazówkom, przypadkom, nie rozwinięsz myśli i uczuć swoich, ujarzmisz twórczość Twoją, będziesz niewolnikiem posady i zarobku - niewolnikiem pracy. Tym bardziej chciałabym wiedzieć, czy zdołasz ujrzeć przed sobą i rozwiązać tę zagadkę - dokąd i w jakim celu zmierzasz - czy zdołasz spojrzeć głębiej, zrozumieć doniosłość pracy, w której masz brać udział i rozpocząć żyć, i pracować ze świadomością celu? Wierzę, że spróbujesz i - jeśli Ci się to uda - będziesz wolnym człowiekiem, twórczość w pracy będzie Ci niosła zapal i radość. Nuda już Ciebie nie odnajdzie w tej pracy. Nie będziesz już niewolnikiem pracy, będziesz jej twórcą*⁶¹⁴.

Nauczyciel wyzwalający dąży do wzajemnego zbliżenia, a w dalszym etapie rozwoju – do duchowej wspólnoty. Stosunek wyzwalający dokonuje się poprzez wzajemną chęć pomocy, sympatię czy też miłość. Są to więc czynniki, które wyzwalają w wychowankach zaufanie, chęć do wysiłku i do pracy oraz czynną postawę wobec życia. Wszystko to sprzyja kształtowaniu się autorytetu nauczyciela oraz duchowego porozumienia między nauczycielem i wychowankami. Jednocześnie sprzyja to także wewnętrznemu wpływowi na nich oraz doskonaleniu ich osobowości. Natomiast nauczyciel hamujący w swojej pracy opiera się przede wszystkim na takich środkach, jak: rozkaz, przymus czy sankcje karne. Ich efektem jest osłabienie zainteresowania i chęci do pracy, znużenie, nieufność i bierność. Wywołują one poczucie obcości i niechęci uczniów do nauczyciela. Oddziaływanie wychowawcze ma tutaj postać czysto zewnętrzna, a jego skutki są nietrwałe. Brak porozumienia z nauczycielem i działanie pod przymusem powoduje zamknięcie się w sobie wychowanka i pełne „oddalenie” od wychowawcy⁶¹⁵.

Wspólnota nauczyciela z uczniami wyjaśnia sens jego nauczycielskiej pracy: *Radość z wyników choćby najdrobniejszych, ale dobrych w pracy, radość realizowania jakiejś myśli swojej, radość budzenia inicjatywy i zapału innych, radość budzącej się do życia coraz wyraźniej całej gromady i poszczególnych jednostek, radość życzliwej i skutecznej pomocy w procesie wrastania wychowanków w kulturę, w zdobywanie wiedzy, pogłębianie się, słowem, stawanie się Człowiekiem wyjaśnia im wartość życia własnego*⁶¹⁶.

W 1930 roku Maria Grzegorzewska, przy współudziale Władysława Radwana, utworzyła Państwowy Instytut Nauczycielski. Studia trwały dwa lata i przeznaczone były dla osób pracujących w szkołach powszechnych, ale posiadających tylko ukończony roczny wyższy

⁶¹² M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1996, s. 17. Por. K. Biliński, „Listy do młodego nauczyciela” Marii Grzegorzewskiej a rzeczywistość dzisiejszej szkoły i nauczycieli, w: *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009, s. 118.

⁶¹³ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 188.

⁶¹⁴ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, dz. cyt., s. 9. Por. K. Biliński, „Listy do młodego nauczyciela”..., dz. cyt., s. 124.

⁶¹⁵ Por. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 131-132.

⁶¹⁶ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, dz. cyt., s. 35. Por. K. Biliński, „Listy do młodego nauczyciela”..., dz. cyt., s. 119.

kurs nauczycielski. Celem kształcenia było zorientowanie na doskonalenie osobowości słuchaczy, na spotęgowanie aktywności ich życia duchowego, na wdrożenie do krytycznej postawy wobec rozpatrywanych zagadnień, na pogłębianie wykształcenia pedagogicznego oraz zrozumienia praktycznych zadań zawodowych⁶¹⁷.

Program studiów uwzględniał trzy grupy przedmiotów, wzajemnie ze sobą powiązanych:

- a) przedmioty dające podstawy naukowe pracy pedagogicznej (wybrane zagadnienia z filozofii, pedagogiki, psychologii, socjologii, ekonomii, prawa i higieny społecznej);
- b) przedmioty i zajęcia związane z praktyką nauczania i wychowania (realizowane głównie na seminariach);
- c) przedmioty i zajęcia wprowadzające w zagadnienia kultury i estetyki (kultura żywego słowa, historia sztuki, historia muzyki itp.); a także obowiązkowy lektorat jednego z języków obcych: francuskiego, niemieckiego lub angielskiego⁶¹⁸.

Realizowana przez Marię Grzegorzewską koncepcja kształcenia nauczycieli była nowatorska i tak nowoczesna, że wykraczała poza wzory znanych w świecie uczelni pedagogicznych. F. Domański, jeden z absolwentów, w następujących słowach przedstawia klimat placówki: *Było coś fascynującego w atmosferze tej uczelni. Zetknięcie się nas, prowincjonalnych nauczycieli, z wybitnymi przedstawicielami nauki, dyskusje na seminariach powodowały ścieranie się różnych poglądów i stanowisk, a często przenosiły się z sal seminaryjnych do prywatnych mieszkań, sal internatu czy hoteli ZNP. Zaostrzało to krytycyzm, zmuszało do czytania, do przemyślenia każdej kwestii, służyło rozbudzaniu czynnych zainteresowań*⁶¹⁹.

Lekarz, psycholog i pedagog **Stefan Szuman (1889-1972)**⁶²⁰ odrzucał teorię talentu i specyficznych wrodzonych cech osobowości nauczyciela. Jego zdaniem powodzenie wychowania tkwi w bogactwie osobowości wychowawcy, umiejętności oddziaływania oraz dojrzałości jego charakteru⁶²¹. Uważał, że: *W zawodzie pedagogicznym osobowość wychowawcy gra rolę istotną. Bo przecież nauczyciel nie jest bezdusznym zbiornikiem wiedzy, nie jest mówionym podręcznikiem, nie jest naczyniem, w którym wiedza zostaje mechanicznie zdeponowana i nagromadzona, aby ją stąd niejako rozlewano mechanicznie do – na razie – jeszcze mniej pojemnych naczyń, którymi są umysły uczniów. Jako wychowawca, nauczyciel też nie jest zbiorem norm i przepisów etycznych i wychowawczych, nie jest bezosobistym prawem i kodeksem wychowania (...), lecz autonomiczną jednostką wychowującą, która uczy i wychowuje zawsze swoim stylem, swoją manierą, swoją osobowością*⁶²².

Wybitny teoretyk wychowania **Zygmunt Karol Mysłakowski (1890-1971)**⁶²³ w 1925 roku opublikował rozprawę *Co to jest talent pedagogiczny?* Według niego talent wiązał ze stroną realizacyjną, tj. z samym urzeczywistnieniem zamiarów twórczych. Cechą dominującą

⁶¹⁷ Por. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 128.

⁶¹⁸ Por. tamże, s. 129.

⁶¹⁹ Cyt. za: tamże.

⁶²⁰ Zob. M. Kielar-Turska, *Szuman Stefan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 346-352; M. Przetacznik-Gierowska, A. Wszyńska, *Stefan Szuman (1889-1989). W stulecie urodzin*, Kraków 1990; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 418-446.

⁶²¹ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 188.

⁶²² S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, Kraków 1947, s. 23-24. Por. A. Smołański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 50; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 31.

⁶²³ Zob. T. Aleksander, *Mysłakowski Zygmunt Karol*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 451-454; *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890-1971)*, red. T. Nowacki, Warszawa 1999; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 309-333.

talentu pedagogicznego jest kontaktowość. Według Mysłakowskiego, kontakt polega na tym, że *dwie osoby, mimo fizycznego oddalenia, są ze sobą w takim stale podtrzymywanym porozumieniu, że nie tracą wzajemnej kontroli nad sobą, informują się o sobie dostatecznie (...)*. Brak kontaktu jest równoznaczny z brakiem właściwego sposobu reagowania, dlatego też ma on tak wielkie znaczenie w pracy nauczyciela⁶²⁴.

Do podstawowych składników talentu pedagogicznego zaliczał także: żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski, pobudliwość, zdolność do wyrażania uczuć i nastawienie całokształtu psychiki na zewnątrz. Cechy te sprzyjają kontaktowości. Żywość wyobraźni umożliwia wczuwanie się w cudze stany psychiczne. Nauczyciel powinien posiadać instynkt rodzicielski, który określał jako *upodobanie do rozwijającego się dokoła życia* oraz zdolność do wyrażania uczuć *za pomocą zwykłych środków gestu, mimiki, intonacji i wypowiedzeń*. Ostatnią cechą powinno być ekstrawertyczne nastawienie psychiki, czego przeciwieństwem jest zamknięcie się we własnym świecie wewnętrznym⁶²⁵.

Mysłakowski dostrzegając w terminologii określającej czynności nauczycielskie dużą wieloznaczność, dokonał próby ich ujednoczenia. W 1970 roku listę czynności nauczycielskich obejmującej trzy podstawowe terminy (nauczanie, kształcenie, wychowywanie) rozszerzył o dwa dodatkowe: wdrażanie i wyrabianie. Oto jego propozycja:

1. *Uczymy się (i nauczamy) wiadomości, sprawności elementarnych materiału językowego, operacji rachunkowych, pomiarowych itp.*
2. *Wdrażamy nawyki, przyzwyczajenia.*
3. *Wyrabiamy prakse, techniki elementarne, ogólną zręczność fizyczną, zaradność w życiu praktycznym, takt (zręczność w postępowaniu).*
4. *Kształcimy funkcje (np. myślenie naukowe), przekonania, postawy, światopogląd, smak estetyczny, umiejętności twórcze, uczucia.*
5. *Wychowujemy całego człowieka jako aktywnego i twórczego członka społeczności, niekiedy w znaczeniu większych całości, na przykład wychowanie fizyczne*⁶²⁶.

Mysłakowski bardzo cenił czynności badawcze nauczyciela. Dostrzegał w nich ogromne korzyści samokształceniowe. W samym nauczycielu widział badacza rzeczywistości pedagogicznej i jej reformatora: *Ten duch badawczy, ta potrzeba wnikliwej analizy i rekonstrukcji nie jest obowiązkiem ani domeną jakiegoś jednego człowieka, a nie jakiejś niewielkiej grupy osób wybranych; jest to obowiązek wszystkich, przede wszystkim zaś ludzi wykwalifikowanych i zawodowo poświęcających się wychowaniu. Twierdzą, że nauczyciel i wychowawca nie może być dobrym nauczycielem i wychowawcą, jeżeli nie posiada samokrytycyzmu, to jest zdolności do analizy własnego postępowania w perspektywie jego skutków, jeżeli nie jest czujny i nie posiada gotowości do rewizji własnych poglądów i nawyków i jeżeli uwierzył w swą nieomylną pedagogiczną*⁶²⁷.

Pedagog i pedeutolog **Jan Bohucki (1901-1991)**⁶²⁸ za podstawowe kategorie osobowości nauczyciela przyjmuje: umysłowość bogato wyposażoną we wszystkie wartościowe cechy psychiczne oraz skryzalizowany własny naukowy pogląd na świat; moralność – jako zespół właściwości warunkujących świadome przestrzeganie obowiązujących w danym czasie norm

⁶²⁴ Por. tamże, s. 331.

⁶²⁵ Por. tamże, s. 331-332; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 30-31.

⁶²⁶ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 332.

⁶²⁷ Por. tamże, s. 333.

⁶²⁸ Zob. P. Kowolik, *Bohucki Jan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, suplement, red. T. Pilch, Warszawa 2010, s. 43-44.

społecznych; humanizm społeczny w postaci wartościowania i poszanowania każdego człowieka⁶²⁹.

Historyk, pedagog i pisarz **Aleksander Kamiński (1903-1978)**⁶³⁰ zajął się problematyką etyki zawodu nauczycielskiego, a zwłaszcza kwestią obowiązków moralnych nauczyciela wobec uczniów. Przedstawił ogólne normy moralne, które regulują relacje nauczyciel-uczeń: dobrze uczyć; być życzliwym dla dzieci; zachowywać się tak, jakby chciał nauczyciel, aby zachowywali się jego uczniowie; wprowadzać dzieci i młodzież w wartości kultury. Według Kamińskiego respektowanie przez nauczyciela etyki zawodowej jest decydującym ogniwem w pracy i może pobudzać pomyślny rozwój uczniów. Jego zdaniem dobrą realizację „rzemiosła” nauczycielskiego można osiągnąć poprzez życzliwość, przykładowy sposób zachowania się nauczyciela, skuteczne wprowadzanie ucznia w świat wartości⁶³¹.

Zasadniczym walorem pedagogii Kamińskiego jest wyeksponowanie wzajemności perspektyw działania wychowawców i wychowanków jako podmiotów i partnerów. Jego zdaniem: *Podstawa demokratycznego kierownictwa wychowawczego, która stanowi fundament partnerskiej więzi z wychowankami, sprowadza się do tego w gruncie rzeczy, iż wychowawca nie stawia siebie ponad, ani poza młodzieżą, lecz wśród niej. Jest czynny razem z młodymi i wśród młodych. Doradza – nie narzuca, inspirowa i sprawdza, a nie wykonuje czegoś za młodzież. Kontroluje, gdyż wie, że młodzież lubi być kontrolowana przez tych, którzy jej przewodzą*⁶³².

Filozof, pedagog, historyk nauki i kultury **Bogdan Suchodolski (1903-1992)**⁶³³ wyeksponował dwie cechy nauczyciela, które wynikają z jego pracy zawodowej. Pierwsza z nich to „pełnowartościowy start”, tzn. podejmuje wykonywanie obowiązków zawodowych w pełnym zakresie, bez okresu wstępnego przyuczania, od początku posiada pełne prawa i obowiązki. Druga cecha polega na tym, że przez cały okres swej pracy robi to samo, nie otwiera się przed nim żadna kariera. Jest szczególnym funkcjonariuszem, któremu należy się szczególne traktowanie. Jego zdaniem zawód nauczycielski *należy do zawodów, których dobre wypełnianie zależy w najwyższej mierze od wartości człowieka*⁶³⁴.

Dydaktyk i pedeutolog **Leszek Ryszard Bandura (1904-1984)**⁶³⁵ w pracy *W jaki sposób wychowuje szkoła* (1956) porusza problem wychowania moralnego i jaką rolę w tym procesie powinien spełniać nauczyciel. Jego zdaniem pedagog ma dominujące znaczenie w dziedzinie świadomego i planowego oddziaływania wychowawczego. Nauczycielowi przypisywał rolę

⁶²⁹ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 188. Zob. J. Bohucki, *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży*, Katowice 1965.

⁶³⁰ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003, s. 77-89; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 195-221; I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, *Kamiński Aleksander*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 511-515; A. Janowski, *Aleksander Kamiński – pedagog dzielności i służby*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 515-518; M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 1999, s. 61-66.

⁶³¹ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 105-106.

⁶³² Cyt. za: B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, dz. cyt., s. 87.

⁶³³ Zob. I. Wojnar, *Suchodolski Bogdan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 7-15; *Profesor Bogdan Suchodolski, Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, red. I. Wojnar, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Warszawa 1996; *Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin, trwałość inspiracji*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 2004; L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001; A. Ciążęła, *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej*, Radom 2005; B. Truchlińska, *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów...*, dz. cyt., s. 391-417.

⁶³⁴ Por. B. Suchodolski, *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Warszawa 1937, s. 106; A. Smolański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 51.

⁶³⁵ Zob. E. Rodziewicz, *Bandura Ludwik Ryszard*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 310-312.

społecznego aktywisty. Podkreślał wysoką ideowość nauczycieli wynikającą z ukształtowanego światopoglądu oraz poczucia odpowiedzialności za wykonywaną pracę⁶³⁶.

Za pożądane cechy osobowości nauczyciela uważał: wytrwałość, cierpliwość, wyrozumiałość, optymizm, żywe usposobienie, sumienność, pracowitość, uczciwość, prawość, rzeczowość⁶³⁷.

Pedagog, profesor Uniwersytetu Gdańskiego **Romana Miller (1906-1983)** wskazała na brak przygotowania nauczyciela do współpracy ze środowiskiem szkoły, brak umiejętności wpływu na uczniów oraz demoralizację nauczyciela, która wynika ze złej organizacji pracy szkoły⁶³⁸.

Filozof i historyk filozofii **Jan Wawrzyniec Legowicz (1909-1992)** w pracy *O nauczycielu* (1975) przedstawił uzasadnienie humanistycznej filozofii nauczania i wychowania, zwłaszcza osobowościowej struktury nauczyciela, jego postawy człowieczej (*humanum*), potrzeby komunikatywności i prowadzenia dialogu osobowościowego, współżycia i przyjaźni z kształconym wychowankiem oraz ustawicznego samorozwoju i samodzielności⁶³⁹.

Wincenty Okoń (1914-2011) sformułował trójstopniowy system wartości wzoru osobowego nauczyciela, na który składają się:

a) jego walory osobiste – postawa moralna, charakter, rzetelna wiedza, talent. Według niego: *Jeśli mamy określić, jakiego nauczyciela uważać należy za doskonałego z punktu widzenia jego wartości osobistej, to można odpowiedzieć, iż pod tym względem najlepszy będzie ten nauczyciel, który w stopniu wysokim poznał i wcielił w życie wiedzę o świecie oraz podstawowe normy społeczno-moralne, ucieleśnia w swoim życiu ideały prawdy, dobra i piękna, udoskonala własny system wartościowania, stale dążenie do stawiania się mądrzejszym, lepszym i wrażliwym na piękno, a zarazem do czynienia innych takimi.*

b) pozytywny stosunek do uczniów, dodatni wpływ wychowawczy, zaspokojenie ich potrzeb. Nauczyciel powinien posiadać takie cechy, jak: sprawiedliwość, wysokie wymagania, stanowczość, wyrozumiałość, cierpliwość, życzliwość, poczucie humoru, pogodne usposobienie itp.;

c) stosunek do społeczeństwa – postawa aktywna i zaangażowana, uspołecznienie, zaradność, ukierunkowanie na dobro grupy. Jego zdaniem: *Nauczyciel ma być tym, kto z tytułu swego uspołecznienia poczuwa się do odpowiedzialności za własne społeczeństwo, kto w miarę swych sił przyczynia się do uspołeczniania młodego pokolenia i całego społeczeństwa*⁶⁴⁰.

Socjolog wychowania i działacz społeczny **Mikołaj Kozakiewicz (1923-1998)**⁶⁴¹ na łamach „Nowej Szkoły” zaprezentował badania empiryczne na temat: „Ideał nauczyciela w oczach uczniów”. Autor przedstawił wyniki badań Henryka Rowida i Romany Miller, z których wynikało, że młodzież ma skonkretyzowany obraz „dobrego nauczyciela”, pewien wzorzec osobowości obrazujący jego właściwości fizyczne i psychiczne. Kozakiewicz wskazał, jakie cechy osobowości nauczyciela są szczególnie cenione i jakich cech negatywnych nie powinien posiadać⁶⁴².

⁶³⁶ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 102-103.

⁶³⁷ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 190.

⁶³⁸ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 103.

⁶³⁹ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 189.

⁶⁴⁰ Por. tamże, s. 191.

⁶⁴¹ Zob. Z. Izdebski, M. S. Szymański, *Kozakiewicz Mikołaj*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 817-819.

⁶⁴² Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 103.

Józef Kozłowski (1910-1990) wyróżnia kilka typów nauczycieli: tych, którzy są bardzo lubiani przez swoich uczniów, do których dzieci „lgną”; nauczycieli, którzy uważają, że jedyną metodą bycie surowym sędzią, stawiającym wysokie wymagania, nieustannie strofującego i karcącego; nauczycieli obojętnych, którzy nie są w stanie pobudzić dzieci do żywej reakcji. Według niego nie można skutecznie oddziaływać na uczniów, nie utrzymując z nimi żywego kontaktu. W pracy nauczyciela najważniejsze jest oddziaływanie wychowawcze i duchowe. Jego zdaniem: *Wychowawcą może być tylko taki człowiek, którego sfera duchowa przekracza daleko granice jego własnych interesów i pobudza inne sfery duchowe*⁶⁴³.

W sylwetce nauczyciela wyróżnia trzy warstwy: zawodową: ukierunkowanie na działalność oświatową, ogólną orientację polityczną, system wartości, wiedza pedagogiczna; specjalność: wiedza, umiejętności, postawa; cechy osobiste: temperament, aspiracje, zakres i nasilenie aktywności, styl pracy, podatność na innowacje, twórcze działanie⁶⁴⁴.

Tadeusz Malinowski wskazuje na następujące cechy osobowości nauczyciela, które warunkują efektywność jego pracy: żywy temperament, stanowczość i konsekwencja, miłość do dzieci, sumienność i obowiązkowość, pracowitość, gruntowne wykształcenie, szerokie zainteresowania społeczne⁶⁴⁵.

Dyrektor Instytutu Pedagogicznego w Warszawie **Paweł Sosnowski**, sprecyzował wymagania stawiane przyszłemu nauczycielowi. Według niego nauczyciel powinien posiadać:

- a) kulturę naukową, która powinna być krzewiona już w szkole średniej;
- b) przygotowanie pedagogiczne (powinien nabyć umiejętność pracy samodzielnej, metodę pracy naukowej, tak by, dobrze pokierować pracą ucznia);
- c) kulturę społeczną (świadomość obowiązków i praw ucznia i innych nauczycieli, poczucie odpowiedzialności);
- d) kulturę estetyczną, którą szkoła średnia miała wyrabiać poprzez naukę rysunków, muzyki, wycieczki i utrzymanie w szkole ładu, porządku i piękna; a w szkołach wyższych miały temu służyć wykłady z dziedziny sztuki;
- e) odpowiednie obycie towarzyskie⁶⁴⁶.

Kandydat na nauczyciela powinien poznać zadania i cele wychowania, sposoby, środki obserwacji i badania młodzieży. Miał również poznać wartość wychowawczą i naukową swojego przedmiotu specjalnościowego oraz metody i środki jego nauczania. Według Sosnowskiego *Najlepszą broń nauczycielowi – wychowawcy damy, gdy wdrożymy go do pracy nad sobą. Kto potrafi siebie obserwować oraz poznać, siebie uczyć, oraz siebie wychowywać, ten będzie miał najlepsze zadatki do pracy wychowawczej nad innymi*⁶⁴⁷.

Filozof **Józef Stanisław Tischner (1931-2000)** uważał, że *podstawową powinnością wychowawcy jest przekazywanie nadziei w wierności i prawdzie*⁶⁴⁸.

⁶⁴³ Por. J. Kozłowski, *Analiza i ocena pracy nauczyciela*, Warszawa 1966, s. 45. Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 104.

⁶⁴⁴ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 188. Zob. J. Kozłowski, *Nauczyciel a zawód*, Warszawa 1966; tenże, *Wzór osobowy współczesnego nauczyciela*, Warszawa 1963.

⁶⁴⁵ Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 190. Zob. T. Malinowski, *Nauczyciele i społeczeństwo*, Warszawa 1955.

⁶⁴⁶ Por. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1918-1945*, dz. cyt., s. 101.

⁶⁴⁷ Cyt. za: tamże.

⁶⁴⁸ Cyt. za: J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, dz. cyt., s. 189.

W Polsce w okresie międzywojennym wypracowano koncepcję kształcenia nauczycieli dla szkół średnich na poziomie uniwersyteckim. Studia pedagogiczne odbywały się przede wszystkim w trzech uniwersytetach: Jagiellońskim, Warszawskim i Poznańskim⁶⁴⁹.

W zakresie koncepcji kształcenia nauczycieli sięgano do dorobku pedentologicznego Jana Władysława Dawida, Anieli Szycówny, Stanisława Karpowicza, Stefani Sempołowskiej, Józefy Jotejko, Henryka Rowida⁶⁵⁰.

W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości szkolnictwo borykało się z wielkimi problemami kadrowymi. Brakowało przede wszystkim dostatecznej liczby nauczycieli, a ich przygotowanie ogólne i zawodowe nie odpowiadało stawianym wymaganiom⁶⁵¹.

*Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych z 7 lutego 1919 r.*⁶⁵² ustanawiał seminaria nauczycielskie jako obowiązkowe zakłady kształcenia nauczycieli. Przyjmowano do nich kandydatów po ukończeniu siedmioletniej szkoły powszechnej. Były to zakłady pięcioletnie, w których realizowano program nauczania na poziomie średnich szkół ogólnokształcących oraz przygotowywania praktycznego do zawodu. Odgrywały one wybitną rolę w przygotowaniu wyspecjalizowanej kadry pedagogicznej⁶⁵³.

Przez pierwsze trzy lata uczniowie zdobywali wykształcenie ogólne, natomiast kolejne dwa lata były przeznaczone na przedmioty pedagogiczne. Praktyki pedagogiczne odbywały się w szkołach ćwiczeń, które były tworzone przy seminariach. Absolwenci seminarium mieli prawo do objęcia stanowiska nauczyciela tymczasowego w szkole powszechnej. Po dwu latach pracy odbywał się drugi egzamin, który polegał na przeprowadzeniu lekcji, weryfikacji znajomości ustawodawstwa szkolnego, organizacji szkolnictwa, jednego przedmiotu pedagogicznego oraz ogólnokształcącego, którego znajomość należało pogłębić w drodze

⁶⁴⁹ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 20-21. Zob. O. Anweiler, *Nauki uniwersyteckie i kształcenie nauczycieli w Niemczech i w Polsce – uwagi historyczne*, w: *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, red. W. Hörner, M. Szymański, Warszawa 2005, s. 33-34; R. Stankiewicz, *Nauczyciel w czasach II Rzeczypospolitej*, w: *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – terażniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Poznań-Zielona Góra 2002, s. 55-71.

⁶⁵⁰ Zob. A. Szycówna, *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, Warszawa 1915; H. Rowid, *Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921 nr 1, s. 54-59; A. Smolański, *Wizje nauczyciela...*, dz. cyt.; tenże, *Polska historiografia pedeutologiczna*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001 nr 3-4, s. 5-24; L. Kowalczyk, *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1918-1939)*, Bydgoszcz 1978.

⁶⁵¹ Por. P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, dz. cyt., s. 121.

⁶⁵² DzUMWRiOP 1919, nr 2, poz. 3.

⁶⁵³ Por. E. Druć-Olejarnik, *Szkolnictwo powszechne w województwie lubelskim w latach 1918-1939*, Lublin 1980 (mps), s. 244; J. Doroszewski, *Praca oświatowa i kulturalna na Lubelszczyźnie w latach II Rzeczypospolitej*, Lublin 1995, s. 34; J. Chodakowska, *Reforma kształcenia nauczycieli szkół średnich w pierwszym dziesięcioleciu Polski międzywojennej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 445-452. P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, dz. cyt., s. 124. Zob. M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*, Warszawa 1978; R. Stankiewicz, *Nauczyciel w czasach II Rzeczypospolitej*, w: *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – terażniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Poznań-Zielona Góra 2002, s. 20-21; E. Dereń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970)*, Mysłowice 2010, s. 56-96; R. Stankiewicz, *Nauczyciel w czasach II Rzeczypospolitej*, w: *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – terażniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Poznań-Zielona Góra 2002, s. 13-54; A. Cwer, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008, s. 95-104; E. Brodacka-Adamowicz, *Kształcenie nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich w Polsce w latach 1918-1924 w świetle obowiązujących przepisów*, w: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008, s. 105-118.

samokształcenia. Po pomyślnie zdanym egzaminie nauczyciel nabywał uprawnienia nauczycielskie na stałe⁶⁵⁴.

Kandydaci do zawodu nauczycielskiego uczyli się pracy oświatowo-kulturalnej w środowisku. Młodzież zapoznawała się z prowadzeniem biblioteki, zajęć w świetlicy, działalnością chórów i teatrów ludowych, pracą spółdzielni i kółek rolniczych. Seminarium wypracowały charakterystyczny styl nauczania i wychowania oraz wyjątkową atmosferę wychowawczą, która sprzyjała kształtowaniu osobowości wychowanków oraz realizacji wyznaczonych celów. W zakładach kształcenia nauczycieli kładziono nacisk na wychowanie w organizacjach młodzieżowych i uspołecznienie wychowanków, wdrażano pedagogikę „nowego wychowania” oraz rozwijano regionalizm⁶⁵⁵.

Program seminarium określił sylwetkę przyszłego nauczyciela, który miał odznaczać się: aktywnością, samodzielnym myśleniem, umiejętnością rozwiązywania problemów, czynnym zaangażowaniem w pracę zawodową i działalność społeczną, potrzebą doskonalenia zawodowego i samokształcenia. Seminarium kładło nacisk na kształtowanie postawy służby dla państwa, odpowiedzialności za niepodległe państwo i przygotowywało do pracy w środowisku i dla niego. Rozwijano takie cechy, jak: pracowitość, sumienność, rzetelne wypełnianie obowiązków oraz rozbudzano potrzebę nieustannego dokształcania i pracy społecznej⁶⁵⁶.

Seminarium nauczycielskie nie były w stanie zaspokoić ogromnych potrzeb szkolnictwa powszechnego. Dlatego też Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego organizowało Państwowe Kursy Nauczycielskie. W 1920 roku przekształcono je w Wyższe Kursy Nauczycielskie. Były to roczne kursy pedagogiczne dla absolwentów pełnych szkół średnich ogólnokształcących oraz dwuletnie dla młodzieży z ukończoną co najmniej szóstą klasą szkoły średniej. Celem ich było podniesienie zawodowego wykształcenia nauczycieli. Dawały one słuchaczom podstawy wiedzy pedagogicznej, zapoznawały z nowymi metodami pracy oraz pogłębiały wiadomości z zakresu wykładowego przedmiotu⁶⁵⁷.

Dla absolwentów seminarium nauczycielskich uniwersytety były niedostępne. Dlatego też z myślą o nich uruchomiono nowy typ uczelni – instytuty: Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie (1919-1925), Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie (1921-1926, ponownie od 1930), Instytut Pedagogiczny w Katowicach, Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiczny ZNP w Warszawie (od 1932)⁶⁵⁸,

⁶⁵⁴ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 22-23.

⁶⁵⁵ Por. tamże, s. 22.

⁶⁵⁶ Por. tamże, s. 21-22. Zob. J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław 1963; J. Doroszewski, *Seminarium nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937)*, Lublin 2002; J. Chodakowska, *Reforma kształcenia nauczycieli...*, dz. cyt., s. 445-452; B. Wierzchowska-Konera, *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących w latach 1918-1939 w świetle obowiązujących przepisów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2 (1989), s. 55-63; F. Śliwiński, *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej*, Lwów-Warszawa 1932; M. Iwanicki, *Spółeczna działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w latach 1918-1939*, Olsztyn 1984; J. Doroszewski, *Działalność kulturalna i artystyczna nauczycieli szkolnictwa pedagogicznego na Lubelszczyźnie w latach 1918-1939*, „Acta Universitatis Vratislaviensis” 1995, s. 163-173; B. Szyszka, *Zakłady kształcenia nauczycieli na Lubelszczyźnie w okresie międzywojennym – stan badań i propozycje badawcze*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 205-213; *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych*, t. 1, oprac. Z. Kiwatkowski, S. Białas, Lwów 1937.

⁶⁵⁷ Por. B. Szyszka, *Zakłady kształcenia...*, dz. cyt., s. 206; J. Doroszewski, *Działalność kulturalna...*, dz. cyt., s. 164; P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, dz. cyt., s. 126. Zob. R. Stankiewicz, *Nauczyciel w czasach II Rzeczypospolitej*, w: *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – teraźniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Poznań-Zielona Góra 2002, s. 29-30.

⁶⁵⁸ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 24-25. Zob. R. Stankiewicz, *Nauczyciel w czasach...*, dz. cyt., s. 42-43.

Instytut Pedagogiczny w Lublinie przy KUL (od 1920), Instytut Nauczycielski TNSW w Łodzi (od 1921)⁶⁵⁹.

Absolwenci tych instytucji byli zobowiązani po 2-5 latach pracy w szkole publicznej do zdania egzaminu praktycznego, który miał wykazać umiejętność stosowania wiedzy teoretycznej w działalności edukacyjnej. Pozytywny wynik egzaminu był niezbędny do stabilizacji nauczyciela⁶⁶⁰.

Reforma jędrzejewiczowska z 11 marca 1932 roku wprowadziła również zmiany w kształceniu nauczycieli. Z początkiem roku szkolnego 1937/38 zlikwidowano seminaria nauczycielskie, a ich miejsce zajęły trzyletnie licea pedagogiczne, do których przyjmowano kandydatów z ukończonym gimnazjum. Drugą formą kształcenia nauczycieli szkół powszechnych było dwu lub trzyletnie pedagogium, które oparte było na pełnym wykształceniu średnim⁶⁶¹.

Program pedagogium zbudowany był na bazie nauk pedagogiczno-społecznych oraz uwzględniał specjalizację w wybranej grupie przedmiotów: humanistycznych, matematyczno-fizycznych, geograficzno-biologicznych. Kandydaci byli przygotowywani do nauczania dwóch przedmiotów w siedmioklasowej szkole powszechnej. W programie studiów można było wyróżnić cztery grupy przedmiotów kształcenia: przedmioty pedagogiczne i nauki pomocnicze (filozofia, socjologia, psychologia, biologia wychowawcza); metodykę przedmiotów i praktykę pedagogiczną; przedmioty artystyczno-techniczne (rysunki, roboty ręczne, śpiew i ćwiczenia cielesne); przedmiot naukowy⁶⁶².

Ustawa z 26 września 1922 r.⁶⁶³ określała, że nauczycielem może być wyłącznie osoba, która zda egzamin państwowy na pedagoga szkół średnich. Składał się on z dwóch części – praktycznej i teoretycznej (w formie pisemnej i ustnej). Kandydaci, którzy zdali pomyślnie, otrzymywali dyplom nauczyciela szkoły średniej. Okres przejściowy dla nauczycieli na uzupełnienie braków w wykształceniu upływał wraz z końcem roku szkolnego 1928/1929. Na stanowisku mogli pozostać jedynie ci, którzy zdali egzamin. W związku z trudną sytuacją materialną nauczycieli termin ten był kilkakrotnie przekładany. Koniec roku szkolnego 1932/1933 wyznaczono jako ostateczny termin składania egzaminów kwalifikacyjnych⁶⁶⁴.

Przed niewykwalifikowanymi nauczycielami zawisła groźba zapowiadanych redukcji personalnych. Wielu pedagogów w wyniku reformy szkolnictwa miało przejść do szkół powszechnych, a część postanowiono przenieść w „stan spoczynku”. Okoliczności te zmobilizowały nauczycieli do starania się o dyplom⁶⁶⁵.

W okresie międzywojennym dokonano istotnego przełomu w kształceniu nauczycieli. Druga Rzeczpospolita stworzyła państwowy system edukacji nauczycieli. Nauczyciele szkół średnich odpowiednie przygotowanie do zawodu uzyskiwali podczas studiów na

⁶⁵⁹ Por. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1918-1945*, dz. cyt., s. 96.

⁶⁶⁰ Por. tamże.

⁶⁶¹ Por. P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, dz. cyt., s. 125; E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 25. Zob. R. Stankiewicz, *Nauczyciel w czasach...*, dz. cyt., s. 30-36; E. Dereń, *Kształcenie nauczycieli...*, dz. cyt., s. 99-111.

⁶⁶² Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 25.

⁶⁶³ DzUMWRiOP 1922, nr 90, poz. 828.

⁶⁶⁴ Por. B. Wierzchowska-Konera, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w województwie lubelskim w latach 1918-1939*, Lublin 1981 (mps), s. 171-175, 178; P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, dz. cyt., s. 123-124.

⁶⁶⁵ Por. B. Wierzchowska-Konera, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące...*, dz. cyt., s. 179. P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, dz. cyt., s. 124.

uniwersytetach, natomiast nauczycieli szkół powszechnych kształcono w seminariach, a później w liceach pedagogicznych i pedagogiach⁶⁶⁶.

Polski nauczyciel w okresie międzywojennym na ogół cieszył się szacunkiem w społeczeństwie i przypisywano mu ogromną rolę w życiu narodu. Dnia 10 września 1923 r. na V zjeździe delegatów Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Warszawie marszałek Józef Piłsudski mówił o zadaniach nauczycieli w odrodzonej Polsce: *Stanęliście do pracy odrodzenia w odrodzonej Ojczyźnie, aby odrodzić dusze, które się w niewoli splugawiły i znikczemiały. Odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, wyższym, potężniejszym i silniejszym – oto wasze zadanie. Obok pracy wojskowej, która byt nasz utrzymała krwią wylaną, jesteście tymi, którzy w odrodzeniu Polski i człowieka macie największe prawo do zasługi. Życie wasze płynie w tej samej ciężkiej pracy, w jakiej płynęło życie żołnierskie. Życzę wam jedynie moję, dziękując za to przyjęcie, abyście w tej pracy mieli powodzenie i odczuwali płynące z niej szczęście; aby te dzieci, co przez wasze nauczycielskie ręce przechodzą, o was tak serdecznie wspominały, jak chcecie łaskawie o mnie i o mojej pracy wspominać*⁶⁶⁷.

Nauczyciel, przystępujący do pierwszej pracy w szkolnictwie, składał w obecności dyrektora i dwóch świadków przyrzeczenie służbowe: *W wykonywaniu swych obowiązków służbowych, szczególnie w zakresie wychowania i nauczania powierzonej mi młodzieży, przyczyniać się będę ze wszystkich sił do ugruntowania wolności, niepodległości i potęgi Rzeczypospolitej Polskiej, której zawsze wiernie służyć będę. Wszystkich obywateli kraju w równe mając zachowaniu, przepis prawa strzec będę pilnie, obowiązki mego stanowiska spełniać gorliwie i sumiennie, polecenia moich przełożonych wykonywać dokładnie, a tajemnicy urzędowej dochowam... Tak – przyrzekam*⁶⁶⁸. Po wypowiedzeniu tych słów nauczyciel składał podpis pod tekstem przyrzeczenia.

Nauczyciele szkoły powszechnej mieli obowiązek przepracowania 30 godzin zajęć lekcyjnych w ciągu tygodnia. Wymiar godzin dydaktycznych dla nauczycieli szkół średnich był zróżnicowany od 21 do 27. Nauczyciele ze stażem pracy powyżej 15 lat mogli otrzymać obniżenie pensum o 1-3 godzin na tydzień. Dyrektor gimnazjum miał zrealizować 6 godzin lekcji tygodniowo⁶⁶⁹.

Karol Falkiewicz wskazywał, że jedną z przyczyn niskiego poziomu nauczania jest przeciążenie nauczyciela nadmierną liczbą godzin pracy. Według niego pensum nauczycieli w szkołach powszechnych powinno zostać obniżone do maksimum 24 godzin tygodniowo⁶⁷⁰.

Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r.⁶⁷¹ zaliczała nauczycieli do drugiej grupy urzędników państwowych X stopnia służbowego. Po przepracowaniu sześciu lat awansowano nauczyciela do IX grupy, po szesnastu do VIII, a po dwudziestu sześciu do VII. Nauczyciele otrzymywali osobne wynagrodzenie za kierowanie szkołą. Wysokość tego dodatku zależała od stopnia organizacyjnego szkoły⁶⁷².

⁶⁶⁶ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 25.

⁶⁶⁷ J. Piłsudski, *Pisma zbiorowe. Wydanie prac dotychczas drukiem ogłoszonych*, t. 6, Warszawa 1937, s. 142.

⁶⁶⁸ Cyt. za: H. Łukasik, *Wspomnienia o nauczycielach, uczniach, początku i rozwoju Szkoły Odzieżowej w Lublinie – w 70-tą rocznicę jej założenia*, Lublin 1989, s. 36. P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, dz. cyt., s. 138.

⁶⁶⁹ Por. F. Śliwiński, *Organizacja szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 189. Zob. A. Smołański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 107.

⁶⁷⁰ Por. K. Falkiewicz, *Ustrój i program nauki szkół powszechnych*, Lwów 1924, s. 9-11. Zob. A. Smołański, *Historyczne podstawy...*, t. 2, dz. cyt., s. 107.

⁶⁷¹ DzUMWRiOP 1920 nr 20, poz. 132.

⁶⁷² Por. E. Druć-Olejarnik, *Szkolnictwo powszechne...*, dz. cyt., s. 242; B. Wierzchowska-Konera, *Prawna i materialna pozycja nauczycieli szkół średnich w okresie międzywojennym na przykładzie województwa*

Ustawa z 1 lutego 1934 r. przeseregowała nauczycieli o jedną kategorię niżej, w wyniku czego ich pensje zmalały od 7 do 10%⁶⁷³. W roku szkolnym 1933/34 przeciętna pensja nauczyciela kwalifikowanego po studiach wyższych, z 10-letnim stażem pracy, wynosiła około 355 zł. Warunki materialne pedagogów poprawiły się nieco dopiero w ostatnich latach przed wybuchem II wojny światowej⁶⁷⁴.

Po II wojnie światowej kształcenie nauczycieli szkół podstawowych odbywało się w czteroletnich, a od 1957 roku pięcioletnich liceach pedagogicznych, które funkcjonowały do 1970 roku⁶⁷⁵.

W 1954 roku powstał drugi typ zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych – studium nauczycielskie. Po 1965 roku te zakłady były likwidowane. W ich miejsce powstawały Wyższe Szkoły Nauczycielskie. Pierwsze placówki powstały w 1968 roku. W latach 1973-1974 przekształcono je w wyższe szkoły pedagogiczne lub filie uniwersytetów. Od tego czasu kształcenie nauczycieli nastąpiło na wyższym poziomie – na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych⁶⁷⁶.

W okresie powojennym znacznie rozszerzył się zakres badań pedeutologicznych. Model nauczyciela, jego osobowość i postawę pedagogiczną rozpatrywano pod kątem społecznych funkcji nauczania i wychowania, jak również wpływu nauczyciela na kształcenie młodzieży, która ma w przyszłości być twórczym i aktywnym członkiem społeczeństwa⁶⁷⁷.

W XX wieku dzięki psychologii poszerzył się zakres wiedzy empirycznej o nauczycielu, jego osobowości, talencie, zdolnościach wychowawczych. W przygotowaniu zawodowym nauczycieli akcentuje się ideę wielostronności kształcenia, która ukierunkowana jest na wielość i różnorodność czynników decydujących o rezultatach edukacji. Podkreśla się potrzebę różnych rodzajów aktywności (poznawczej, uczuciowo-emocjonalnej, działaniowej) i form organizacyjnych (jednostkową, zbiorową, grupową), które nauczyciel powinien wykorzystywać w procesie nauczania⁶⁷⁸.

lubelskiego, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 144; P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, dz. cyt., s. 131.

⁶⁷³ Por. E. Druć-Olejarnik, *Szkolnictwo powszechne...*, dz. cyt., s. 258; B. Szyszka, *Szkolnictwo Zamościa w dwudziestolecie międzywojennym*, Warszawa 1987, s. 37. Siła nabywcza pieniądza z 1929 r.: chleb (kg) – 56 gr, masło (kg) – 9 zł, mleko (l) – 70 gr, jajka (szt.) – 25 gr, mięso (kg) – 3,50 zł, para butów – 60 zł, ubranie (garnitur) – 225 zł, opłata za mieszkanie (2 pokoje + kuchnia) – 87 zł (por. B. Wierzchowska-Konera, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące...*, dz. cyt., s. 421).

P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, dz. cyt., s. 132.

⁶⁷⁴ Por. Wierzchowska-Konera, *Prawna i materialna...*, dz. cyt., s. 144; P. Mazur, *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie...*, dz. cyt., s. 132.

⁶⁷⁵ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 26. Zob. E. Dereń, *Kształcenie nauczycieli...*, dz. cyt., s. 116-201. Zob. E. Wąsowicz, *Informator o zakładach kształcenia nauczycieli w latach 1944-1971*, Warszawa 1976; B. Ratus, *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej (1944-1970)*, Warszawa-Poznań 1974; W. Wojtyński, *Kształcenie nauczycieli w pierwszym ćwierćwieczu Polski Ludowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1969 nr 3; W. Chmielewski, *Licea pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli w latach 1944-1956*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2002 nr 1-2, s. 145-162; *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945-1975)*, red. J. Jarowiecki, B. Nowecki, Kraków 1983; K. Kochan, *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w Polsce (1945-2000)*, w: *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – terażniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Poznań-Zielona Góra 2002, s. 85-136.

⁶⁷⁶ Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty...*, dz. cyt., s. 26. Zob. E. Kahl, *Doskonalenie nauczycieli w Polsce (1945-2000)*, w: *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – terażniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Poznań-Zielona Góra 2002, s. 137-242.

⁶⁷⁷ Por. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych...*, dz. cyt., s. 102.

⁶⁷⁸ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 26.

ZAKOŃCZENIE

Wykształcenie i wychowanie umożliwia człowiekowi udział w rozwoju i postępie ludzkości, daje mu możliwość samodoskonalenia oraz zapewnia właściwą postawę moralną. Odmowną rolę ma w tej kwestii do spełnienia nauczyciel, bowiem jest tym, który wszczepia swoim wychowankom poczucie konieczności ładu i życiowej dyscypliny, przysposabia na użytek społeczeństwa, a także go umoralnia⁶⁷⁹.

Dlatego też za istotne, uznać należy pytania: Kim jest nauczyciel? Czym jest etos nauczyciela? Jaką pełni on rolę w społeczeństwie? Każde pokolenie poszukuje odpowiedzi na te fundamentalne pytania dotyczące misji i powołania nauczycielskiego. Biorąc pod uwagę, że etos (gr. *étos* – zwyczaj, obyczaj) to *całokształt społecznie uznawanych i przyswojonych w danej zbiorowości społecznej norm regulujących zachowanie jej członków*⁶⁸⁰, chciałem w niniejszym opracowaniu przedstawić poglądy pedagogów na temat roli i znaczenia pracy nauczyciela (wymiar teoretyczny), a także ukazać warunki pracy i realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli w poszczególnych epokach (wymiar praktyczny).

W swojej publikacji skupiłem się głównie na pracy zawodowej nauczyciela w Europie. Porządek książki przedstawia ogólną sylwetkę nauczyciela w danej epoce i jej uwarunkowania społeczno-kulturowe.

Już w starożytności wyodrębniła się grupa profesjonalnych nauczycieli, którzy za przekazywaną wiedzę otrzymywali wynagrodzenie. Starożytny nauczyciel miał przede wszystkim przygotować ucznia do działania w życiu publicznym. Jego powinności zawodowe sprowadzały się do znajomości treści przedmiotu, nadzoru nad uczniem oraz umiejętnego doboru metod nauczania i wychowania.

W okresie średniowiecza nauczycielami byli przede wszystkim duchowni. Najczęściej zakonnicy, którzy troszczyli się o wychowanie religijne swoich podopiecznych. Za najważniejszą powinność nauczyciela uważano uległość władzy duchownej. Od nauczyciela wymagano surowego egzekwowania wiedzy i wymierzania kar uczniom w przypadku jej braku. Nauczyciel średniowieczny wniósł nowe wartości pedagogiczne w zakresie instytucjonalnej integracji pragmatycznej nauczania i wychowania, co przyczyniło się do ugruntowania bezwzględnej autorytetu nauczyciela w następnych wiekach.

Czas renesansu to humanizacja zawodu nauczyciela. Od nauczyciela oczekiwano rozbudzania w uczniach ambicji i chęci poznawania wiedzy. W pracy zawodowej zwracano uwagę na: konieczność budowania odpowiedniej atmosfery; stworzenie klimatu nauczania, a także odpowiedniej postawy wobec ucznia, która charakteryzowała się łagodnością i wyrozumiałością w traktowaniu wychowanków. Po raz pierwszy bardzo mocno zostało wyeksponowane zagrożenie godności dziecka. Podstawą działalności nauczyciela miało być

⁶⁷⁹ Por. J. Legowicz, *O nauczycielu...*, dz. cyt., s. 22-23.

⁶⁸⁰ *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 203.

umiłowanie ucznia. Nauczyciel miał być przyjacielem i życzliwym przewodnikiem. Stąd za istotny fundament edukacji uznano zaufanie między nauczycielem i uczniem.

W epoce oświecenia podstawowym zadaniem nauczyciela było kształcenie umysłów. Zawód nauczycielski traktowano jako urząd oświecania w prawdzie i sposobienia ucznia w tym, co godne człowieka. Nauczycielem miał być człowiek otwarty na rozwój i postęp. Oświeceniowy nauczyciel stał się członkiem stanowego zespołu nauczycielskiego i „preceptorem”, którego zadaniem było wskazywać drogę i zasady myślenia oraz postępowania. Wymagano od niego wszechstronnej wiedzy i rzetelności zawodowej, co w znacznej mierze przyczyniło się do instytucjonalnego kształcenia i przygotowania pedagogicznego nauczycieli.

Wiek XIX ukształtował nowy typ nauczyciela. Nauczyciel miał kierować się przede wszystkim powinnościami rozumowymi, wśród których za fundamentalne uznano szerzenie bezwzględnej prawdy i ciągłe jej poszukiwanie z zachowaniem własnej niezależności. Jego pozycja społeczna wzrosła, dzięki temu, że nauczyciele stali się urzędnikami państwowymi.

Czasy współczesne wniosły nowe spojrzenie na zawód nauczyciela. W wieku XX, za sprawą psychologii, poszerzono znacznie zakres wiedzy empirycznej o nauczyciela, jego osobowości, talencie, zdolnościach wychowawczych. Nowe wychowanie żądało od nauczyciela: indywidualnego podejścia do uczniów, uwzględniania ich zainteresowań i zdolności, pielęgnowania ich samodzielności i aktywności, wspomaganie wychowanków w autoedukacji i samowychowaniu oraz uzyskiwaniu jednostkowego sukcesu. W przygotowaniu zawodowym nauczycieli zwracano uwagę na ideę wielostronności kształcenia. W procesie nauczania podkreślano, iż nauczyciel powinien korzystać z różnych rodzajów aktywności (poznawczej, uczuciowo-emocjonalnej, działaniowej) oraz form organizacyjnych (jednostkowej, zbiorowej, grupowej).

Rozwój człowieka zawsze domaga się wsparcia ze strony środowiska. Podobnie jest i ze zdobywaniem wiedzy. Człowiek niewiele może dokonać bez wsparcia ze strony swojego nauczyciela. To jemu zawdzięczamy najwięcej – umiłowanie prawdy, inspirację do twórczego myślenia i działania. To właśnie jego wiara w nasze możliwości, życzliwe słowa otuchy dodają sił do pokonywania wszelkich trudności.

Antoine de Saint-Exupery w swojej książce *Twierdza* daje następujące wskazówki. Jakże są one aktualne dla wszystkich wychowawców i nauczycieli:

*Wasz obowiązek nie polega na tym,
żeby w dzieciach zabijać człowieka,
ani żeby go zamieniać w mrówkę,
której przyjdzie żyć w mrowisku.
Nieważne jest w moich oczach czy człowiek
będzie mniej, czy więcej posiadał.
Ważne jest czy będzie mniej, czy więcej człowiekiem.
Nie zasypujcie ich więc pustymi formułami,
ale obfitością obrazów, z których rodzą się struktury.
Nie wpajajcie im martwej wiedzy,
ale dawajcie im pewien styl myślenia,
który pozwoli ująć istotę rzeczy
i dać im możliwość własnego sukcesu i spełnienia.*

BIBLIOGRAFIA

1. Aldrich R., *John Locke*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 203-220.
2. Aleksander T., *Mysłakowski Zygmunt Karol*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 451-454.
3. Alt R., *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, Warszawa 1957.
4. Andreau J., *Wyzwoleniec*, w: *Człowiek Rzymu*, Warszawa 2000.
5. Andrukowicz W., *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin 2006.
6. Andrzejewski B., *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989.
7. Anweiler O., *Nauki uniwersyteckie i kształcenie nauczycieli w Niemczech i w Polsce – uwagi historyczne*, w: *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, red. W. Hörner, M. Szymański, Warszawa 2005, s. 33-34.
8. Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, Warszawa 2010.
9. Baczko B., *Rousseau – samotność i wspólnota*, Warszawa 1964.
10. Banach A. K., *Antoni Karbowski*, Kraków 2000.
11. Banach C., *Cechy osobowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1995 nr 3, s. 39-40.
12. Bandura L., *Poglądy pedagogiczne Stanisława Staszica*, Warszawa 1956.
13. Banniard M., *Geneza kultury europejskiej*, Warszawa 1995.
14. Bartnicka K., Szybiak I., *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół KEN 1774-1794*, Wrocław 1976.
15. Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.
16. Bartnicka K., *Wychowanie patriotyczne w szkołach KEN*, Warszawa 1998.
17. Berdecka A., Turnau I., *Życie codzienne w Warszawie okresu oświecenia*, Warszawa 1969.
18. Bieńkowski T., *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000.
19. Bieńkowski T., *Komeński w nauce i tradycji*, Wrocław 1980.
20. Biliński K., *„Listy do młodego nauczyciela” Marii Grzegorzewskiej a rzeczywistość dzisiejszej szkoły i nauczycieli*, w: *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009, s. 117-125.

21. Błaszczuk I., *Kwintylian*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1007-1009.
22. Błaszczuk I., *Seneka Młodszy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 708-710.
23. *Bogdan Nawroczyński, uczonek, humanista, wychowawca*, red. A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. A. Kotusiewicz, Warszawa 1996.
24. *Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin, trwałość inspiracji*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 2004.
25. Bohucki J., *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży*, Katowice 1965.
26. Brodacka-Adamowicz E., *Kształcenie nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich w Polsce w latach 1918-1924 w świetle obowiązujących przepisów*, w: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008, s. 105-118.
27. Brodacka-Adamowicz E., *Zarzecki Lucjan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 803-806.
28. Buczek K., *Zawód nauczycielski w ujęciu Hugona Kollątaja*, w: *Historia – społeczeństwo – wychowanie*, red. K. Bartnicka, J. Schiller, Pułtusk-Warszawa 2004, s. 199-206.
29. Bułat W., Sarnecki T., *Jan Władysław Dawid (1859-1914)*, Warszawa 1976.
30. Burgund, *Projekt względem urządzenia seminarium nauczycielskiego w Łowiczu*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1931.
31. Całczyński J. K., *Jak powinna wyglądać nowoczesna szkoła średnia...*, Rzeszów 1900.
32. Cambiano G., *Stać się człowiekiem*, w: *Człowiek Grecji*, red. J. P. Vernant, Warszawa 2000, s. 105-141.
33. Chamcówna M., *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1957.
34. Chaunu P., *Cywilizacja wieku oświecenia*, Warszawa 1989.
35. Chmielewski W., *Licea pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli w latach 1944-1956*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2002 nr 1-2, s. 145-162.
36. Chobot J., *Mesjanizm polski. Istota, zasady, rodowód i wskazania na przyszłość. Bronisław Trentowski, jego żywot, dzieła i nauka*, Cieszyn 1938.
37. Chodakowska J., *Reforma kształcenia nauczycieli szkół średnich w pierwszym dziesięcioleciu Polski międzywojennej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 445-452.
38. Chołoniewski K., *Stanisław Staszic. Jego życie i czyny*, Warszawa 1919.
39. Chrzanowski I., *Wielka reforma szkolna Konarskiego*, Warszawa 1908.
40. Cian L., *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Warszawa 1990.
41. Ciążela A., *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej*, Radom 2005.
42. Cisowski M., *Parafialne szkoły*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 44-45.

43. Cwer A., *Kształcenie nauczycieli w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008, s. 95-104.
44. Czachowski K., *A. Dygasiński*, Warszawa 1939.
45. Czerka E., *Basedow Johann Bernhard*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 315-316.
46. Danek W., *Poglądy pedagogiczne Adolfa Dygasińskiego*, Wrocław 1954.
47. Daniłczenko M. G., *Paweł Piotrowicz Błoński*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 131-144.
48. Danysz A., *O wychowaniu*, Lwów-Warszawa 1925.
49. Daszykowska J., *Powinności nauczyciela w czasach trudnych*, w: *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2003, s. 373-379.
50. Dawid J. W., *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Warszawa 1911.
51. Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, oprac., wstęp i przypisy E. Walewander, Lublin 1997.
52. Dąbrowa E., Jaronowska S., *Humboldt Wilhelm von*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 273-275.
53. Dąbrowska E., Jaronowska S., *Pestalozzi Johann Heinrich*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 359-363.
54. Delumeau J., *Cywilizacja odrodzenia*, Warszawa 1993.
55. Denelówna Z., *Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida*, Warszawa 1945.
56. Dereń E., *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970)*, Mysłowice 2010.
57. Dettlaff M. T., „*Sursum corda*”, w: *Miłość krzyża się nie lęka... Listy Julii Ledóchowskiej – bł. Urszuli i wspomnienia o niej*, Warszawa 1991, s. 162-165.
58. Dietl J., *O reformie szkół krajowych*, z. 2, *Szkoły ludowe*, Kraków 1866.
59. Dobrzański J., *Działalność Izby Edukacyjnej na polu oświaty ludu*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 164-169.
60. Dolata E., *Dietl Józef*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 700-702.
61. Doroszewski J., *Działalność kulturalna i artystyczna nauczycieli szkolnictwa pedagogicznego na Lubelszczyźnie w latach 1918-1939*, „Acta Universitatis Vratislaviensis” 1995, s. 163-173.
62. Doroszewski J., *Praca oświatowa i kulturalna na Lubelszczyźnie w latach II Rzeczypospolitej*, Lublin 1995.
63. Doroszewski J., *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937)*, Lublin 2002.
64. Dowiat J., *Krąg uczony i jego instytucje*, w: *Kultura Polski średniowiecznej X-XIII w.*, red. J. Dowiat, Warszawa 1985, s. 252-300.
65. Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania*, t. 2, *Wiek XIX i XX*, Kraków 2006.

66. Druć-Olejarnik E., *Szkolnictwo powszechne w województwie lubelskim w latach 1918-1939*, Lublin 1980 (mps).
67. Drynda D., *Spasowski Władysław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 868-869.
68. Dutkova R., *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności*, wybór materiałów źródłowych, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
69. Dybiec J., *Spencer Herbert*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 883-887.
70. Dygasiński A., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1957.
71. Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 553-567.
72. Dzierzbicka W., *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. Na podstawie ankiety*, Lwów-Warszawa 1926.
73. Erazm z Rotterdamu, *Pochwała głupoty*, Wrocław 1953.
74. Falkiewicz K., *Ustrój i program nauki szkół powszechnych*, Lwów 1924.
75. Filipowicz F., *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego (1873-1925)*, Warszawa 1974.
76. Filloux J. C., *Emil Durkheim*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 305-324.
77. Fudali R., *Role społeczne nauczycieli. Od roli heroicznej do roli chimerycznej*, w: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2005, s. 227-231.
78. Gajdamowicz H., *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Łódź 1997.
79. Gawlik S., *Myśl pedagogiczna i szkoła ludowa Jana Ignacego Felbigera*, Opole 1991.
80. Gergowicz E., *Zapiski pedagoga*, Lwów 1879.
81. Górnikowska-Zwolak E., *Moszczeńska Iza*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 416-419.
82. Górską L., *Wizje zawodu nauczycielskiego w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000.
83. Grabski W. M., *Prekursorzy idei Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 2000.
84. Grabski W. M., Suchodowski B., *U podstaw wielkiej reformy*, Łódź 1984.
85. Grimal P., *Seneka*, Warszawa 1994.
86. Grzebień L., *Nauczyciele świeccy w szkołach jezuickich w Polsce od XVI do XVIII wieku*, w: *Historia – społeczeństwo – wychowanie*, red. K. Bartnicka, J. Schiller, Pułtusk-Warszawa 2004, s. 235-240.
87. *Grzegorz Piramowicz i jego epoka*, red. K. A. Boreczek, A. A. Witusik, Kraków 2001.
88. Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1996.
89. Grzywna M., *Estkowski Ewaryst, S. Możdżeń, Czacki Tadeusz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1056-1057.

90. Grzywna M., *Herbart Johann Friedrich*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 183-184.
91. Grzywna M., *Łopuszczański Tadeusz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1104-1106.
92. Grzywna M., *Piramowicz Grzegorz Wincenty*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 376-378.
93. Grzywna M., *Popławski Jacek Antoni Ignacy Hiacynt*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 679-680.
94. Grzywna M., *Rowid Henryk*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 443-445.
95. Gulczyńska J., *Sempełowska Stefania Aniela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 704-706.
96. Günther K. H., *Fryderyk Adolf Wilhelm Diesterweg*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 295-304.
97. Günther K. H., *Problemy rozwoju szkolnictwa pruskiego w drugiej połowie XIX w.*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 470-476.
98. Hameline D., *Edward Claparède*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 185-199.
99. Hellwig J., *Ewaryst Estkowski (1820-1856). Prekursor nowatorstwa pedagogicznego w Polsce*, Poznań 1984.
100. Hilgenheger N., *Johann Friedrich Herbart*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 89-106.
101. Hohendorf G., *Wilhelm von Humboldt*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 107-120.
102. Holmes B., *Herbert Spencer*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 349-372.
103. Horodyski W., *Bronisław Trentowski 1808-1869*, Kraków 1913.
104. Huanyin Y., *Konfucjusz*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 465-474.
105. Hummel C., *Platon*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, Warszawa 2000, s. 287-302.
106. Ibàñez R. M., *Jan Ludwik Vives*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 443-459.
107. Iwanicki M., *Spółeczna działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w latach 1918-1939*, Olsztyn 1984.
108. Izdebski Z., Szymański M. S., *Kozakiewicz Mikołaj*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 817-819.
109. Jałmużna T., *Dobrowolski Stanisław Marian*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 712-715.
110. Janik M., *Hugo Kollątaj. Monografia*, Lwów 1913.

111. Janowski A., *Aleksander Kamiński – pedagog działalności i służby*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 515-518.
112. Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
113. Jaronowska S., *Rousseau Jan Jakub*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 440-443.
114. Jezierski F., *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego. Dzieło napisane dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1847.
115. Jeziorowski J., *Plan do urzędzenia w Poznaniu seminarium nauczycieliów szkolnych bakałarzy*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1931.
116. Jeziorowski J., *Projekt do tymczasowej instrukcji dla nauczycieli końcem dobrego sprawowania urzędu swego*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1931.
117. Joachimowicz L., *Seneka*, Warszawa 1977.
118. Jobert A., *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773-1794)*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979.
119. Jodłowska B., *Sokrates*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 852-855.
120. *Józef Dietl*, red. W. Szumowski, Kraków 1928.
121. Juchacz P. W., *Sokrates*, Warszawa 1958.
122. Jundziłł J., *Cyceron*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 544-547.
123. Jundziłł J., *Wykształcenie w Rzymie cesarskim – uwarunkowania społeczno-kulturowe*, w: *Historia – społeczeństwo – wychowanie*, red. K. Bartnicka, J. Schiller, Pułtusk-Warszawa 2004, s. 435-446.
124. Kaczorowski H., *Nawroczyński Bogdan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 602-609.
125. Kahl E., *Doskonalenie nauczycieli w Polsce (1945-2000)*, w: *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – terażniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Poznań-Zielona Góra 2002, s. 137-242.
126. Karbowski A., *Brak nauczycieli w szkołach średnich*, Kraków 1900.
127. Kasia A., *Święty Augustyn*, Warszawa 1960.
128. Kasprzyk L., *Spencer*, Warszawa 1967.
129. Kemp B. J., *Starożytny Egipt. Anatomia cywilizacji*, Warszawa 2009.
130. Key E., *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005.
131. Kielar-Turska M., *Szuman Stefan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 346-352.
132. Kierski F., *Jan Henryk Pestalozzi*, Warszawa-Łódź 1927.
133. Kipa E., *Hugo Kolltataj*, Lwów 1912.

134. Kitowicz J., *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Warszawa 1985.
135. Klingier A., *Myśl filozoficzno-społeczna Andrzeja Frycza Modrzewskiego*, Zielona Góra 1978.
136. Kochan K., *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w Polsce (1945-2000)*, w: *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – teraźniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Poznań-Zielona Góra 2002, s. 85-136.
137. Kochanowicz J., *Pedagogia ignacjańska – założenia teoretyczne i praktyka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2007 nr 2, s. 165-179.
138. Kołłątaj H., *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, Warszawa 1967.
139. Komeński J. A., *Pampaedia*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
140. Konarski S., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław-Kraków 1959.
141. Konarski S., *Pisma wybrane*, Warszawa 1955.
142. Konopczyński W., *Stanisław Konarski*, Warszawa 1921.
143. Korolko M., *Andrzej Frycz Modrzewski. Humanista, pisarz*, Warszawa 1978.
144. Korzeniowska W., *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*, Kraków 2010.
145. Korzeniowska W., *Sheldon Edward Austin*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 716.
146. Kosznicki M., *Kształcenie i wychowanie w literaturze zachodniego chrześcijaństwa od I do IV wieku*, Gdańsk 1999.
147. Kość I., *Percepcja poglądów Ellen Key we współczesnym systemie oświatowo-wychowawczym w Szwecji*, w: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 2, red. K. Jakubiak, W. Jamrożek, Bydgoszcz 2002, s. 64-74.
148. Kot S., *Andrzej Frycz z Modrzewa. O wychowaniu i szkole. Na tle ówczesnej literatury pedagogicznej*, Lwów 1910.
149. Kot S., *Historia wychowania*, t. 1, *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa 1996.
150. Kot S., *Historia wychowania*, t. 2, *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, Warszawa 1996.
151. Kot S., *Komisja Edukacji Narodowej*, Kraków 1923.
152. Kowalczyk L., *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w rozwój koncepcji kształcenia i doksztalcania nauczycieli (1918-1939)*, Bydgoszcz 1978.
153. Kowolik P., *Bohucki Jan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, suplement, red. T. Pilch, Warszawa 2010, s. 43-44.
154. Kozłowski J., *Analiza i ocena pracy nauczyciela*, Warszawa 1966.
155. Kozłowski J., *Nauczyciel a zawód*, Warszawa 1966.
156. Kozłowski J., *Wzór osobowy współczesnego nauczyciela*, Warszawa 1963.
157. Koźmian K., *Stanisław Staszic*, Warszawa 1965.
158. Kramer S. N., *Historia zaczyna się w Sumerze*, Warszawa 1961.

159. Krochmalska-Gawrosińska E., *Aktualność poglądów Henryka Rowida we współczesnym kształceniu nauczycieli*, w: *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria – praktyka*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce 2006, s. 99-104.
160. Krokiewicz A., *Sokrates*, Warszawa 1958.
161. Krońska I., *Sokrates*, Warszawa 1985.
162. Kryńska E. J., *Staszic Stanisław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 968-970.
163. Krześniak-Firlej D., Firlej W., *Komisja Edukacji Narodowej*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 681-690.
164. Krzyżanowski J. K., *Uwagi nad instytucjami Pestalozziego i Fellenberga tudzież metodom Bell-Lancastra*, Lublin 1819.
165. *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, red. J. Niewęglowski, Warszawa 2000.
166. *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945-1975)*, red. J. Jarowiecki, B. Nowecki, Kraków 1983.
167. Kucha R., *Pedagogika Marii Montessori*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 324-334.
168. Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław 1963.
169. Kumaniecki K., *Cyceron i jego współcześni*, Warszawa 1959.
170. Kupisiewicz C., *Jan Władysław Dawid*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 229-243.
171. Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
172. Kupisiewicz C., *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010.
173. Kürbis B., *Na progach historii. O świadectwach do dziejów kultury Polski średniowiecznej*, Poznań 2001.
174. Kurdybacha Ł., *Dążenia do reformy szkolnictwa w Anglii*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 537-550.
175. Kurdybacha Ł., *Działalność i myśl pedagogiczna Ewarysta Estkowskiego*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 405-419.
176. Kurdybacha Ł., *Główne kierunki rozwoju oświaty XIX i początków XX w.*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 825-840.
177. Kurdybacha Ł., *Idee oświatowe Karola Libelta*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 237-244.
178. Kurdybacha Ł., *Idee pedagogiczne francuskiego oświecenia*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 599-636.
179. Kurdybacha Ł., *Jan Władysław Dawid a walka o nową szkołę w Królestwie pod koniec XIX wieku*, Wrocław 1960.
180. Kurdybacha Ł., Mitera-Dobrowolska M., *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.

181. Kurdybacha Ł., *Oświata w Polsce w okresie kontrreformacji*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 421-468.
182. Kurdybacha Ł., *Pedagogika angielskiej rewolucji burżuazyjnej*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 518-554.
183. Kurdybacha Ł., *Początki polskiej teorii pedagogicznej*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 400-420.
184. Kurdybacha Ł., *Reforma Stanisława Konarskiego*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 584-598.
185. Kurdybacha Ł., *Reformy szkolnictwa ludowego na ziemiach niemieckich i austriackich*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 637-644.
186. Kurdybacha Ł., *Rozwój oświaty kościelnej wieków średnich*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 180-199.
187. Kurdybacha Ł., *Starożytna Grecja*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 56-110.
188. Kurdybacha Ł., *System pedagogiczny Jana Amosa Komeńskiego*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 491-510.
189. Kurdybacha Ł., *Wychowanie i szkolnictwo w okresie Odrodzenia*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 268-339.
190. Kurdybacha Ł., *Wychowanie w Asyrii i Babilonii*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 46-51.
191. Kurdybacha Ł., *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Warszawa 1948.
192. Kuźma J., *Nauczyciele przyszej szkoły*, Kraków 2000.
193. Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2008.
194. *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych*, t. 1, oprac. Z. Kiwatkowski, S. Białas, Lwów 1937.
195. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
196. Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.
197. *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
198. Lengborn T., *Ellen Key*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 189-202.
199. Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E., *Kamiński Aleksander*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 511-515.
200. Leśniak K., *Platon*, Warszawa 1993.
201. Lewandowski S., *Akademia Platona*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 57-58.
202. Liebelt K., *Pisma o oświacie i wychowaniu*, Wrocław 1971.
203. Litak S., *Edukacja początkowa w polskich szkołach XIII-XVIII wieku*, Lublin 2010.

204. Litak S., *Historia wychowania*, t. 1, *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2006.
205. Litak S., *Od reformacji do oświecenia. Kościół katolicki w Polsce nowożytnej*, Lublin 1994.
206. Locke J., *Myśli o wychowaniu*, Warszawa 2002.
207. Lubieniecka J., *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960.
208. Łagowski F., *Konarski jako reformator szkół publicznych*, Warszawa 1884.
209. Łatacz E., *Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*, Kraków 1995.
210. Łatacz E., *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź 1996.
211. Łobocki M., *ABC wychowania*, Lublin 1999.
212. Łopuszański T., *Zawód nauczycielski. Z cyklu odczytów pod protektoratem ministerstwa Oświecenia i Wyznań Religijnych „O wyborze zawodu”*, Warszawa 1927.
213. Łotys Z., *Stanisław Staszic, filozof i reformator społeczny*, Olsztyn 1999.
214. Łozińska A., *Nie ma zasług bez cierpienia*, w: *Miłość krzyża się nie lęka... Listy Julii Ledóchowskiej – bł. Urszuli i wspomnienia o niej*, Warszawa 1991, s. 168-170.
215. Łubniewski W., *Błoński i jego szkoła pracy*, Warszawa 1965.
216. Łuczkiwicz A., *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania podług planu przepisane dla seminariów nauczycielskich*, Lwów 1872.
217. Łukasiewicz S., *Nauczyciele*, Warszawa 1956.
218. Łukasik H., *Wspomnienia o nauczycielach, uczniach, początku i rozwoju Szkoły Odzieżowej w Lublinie – w 70-tą rocznicę jej założenia*, Lublin 1989.
219. Magiera E., *Historyczne konteksty edukacji nauczyciela jutra*, w: *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Toruń 2006, s. 11-30.
220. Majewska A., *Być nauczycielem w stylu Jana Bosko. Subiektywna propozycja wychowawcza*, w: *Nauczyciel. Eseje i szkice pedeutologiczne*, red. K. Waligórski, Bydgoszcz 2005, s. 35-41.
221. Majorek C., *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975.
222. Malinowski T., *Nauczyciele i społeczeństwo*, Warszawa 1955.
223. Margolin J. C., *Erazm z Rotterdamu*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 339-361.
224. Marrou H. I., *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969.
225. Martin T. R., *Starożytna Grecja. Od czasów prehistorycznych do okresu hellenistycznego*, Warszawa 1998.
226. Marycjusz S., *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje*, Poznań 1955.

227. Maryniarczyk A., *O ethosie nauczyciela w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 397-402.
228. Matyjas B., *Grzegorzewska Maria*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 140-142.
229. Mazur P., *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie w świetle prasy lokalnej 1918-1939*, Lublin 2004.
230. Mazur P., *Zarys historii szkoły*, Kielce-Myślenice 2012.
231. Meissner A., *Dzierzbicka Wanda*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 901-903.
232. Menze C., *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1993.
233. *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994.
234. Michalski S., *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968.
235. Michalski S., *Spółeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki*, Warszawa 1973.
236. Miksza M., Łatacz E., *Metoda Montessori*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 173-180.
237. Miksza M., *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 1998.
238. Mirski J., *Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii*, „Oświata i Wychowanie” 1932 nr 9, s. 847-859.
239. Mitera-Dobrowolska M., *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794. Pierwszy urząd wychowania w Polsce*, Warszawa 1966.
240. Mitera-Dobrowolska M., *Komisja Edukacji Narodowej*, w: *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, t. 1, Warszawa 1965, s. 653-710.
241. Mizia T., *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972.
242. Mizia T., *Poglądy Ellen Key na wychowanie*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 809-815.
243. Modrzewski A. F., *Dzieła wszystkie*, t. 1, *O poprawie Rzeczypospolitej*, Warszawa 1953.
244. Mortkowic-Olczakowa H., *Panna Stefania. Dzieje życia i pracy Stefanii Sempołowskiej*, Warszawa 1961.
245. Moszczeńska I., *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905.
246. Moulin L., *Średniowieczni scholarze i ich mistrzowie*, Gdańsk-Warszawa 2002.
247. Możdzeń S. I., *Historia wychowania 1795-1918*, Kielce 2000.
248. Możdzeń S. I., *Historia wychowania 1918-1945*, Kielce 2000.
249. Możdzeń S. I., *Zarys historii wychowania do 1795 roku*, Kielce 1999.
250. Możdzeń S., *Bracia szkolni*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 427-429.

251. Możdżeń S., *Danysz Antoni*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 615-616.
252. Możdżeń S., *Karbowiak Antoni*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 550-552.
253. Możdżeń S., *Koźłataj Hugo*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 670-673.
254. Możdżeń S., *Konarski Hieronim*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 739-740.
255. Mrozowska K., *By Polaków zrobić obywatelami*, Kraków 1993.
256. Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997.
257. Nalaskowski A., *Widnokreśli edukacji*, Kraków 2002.
258. Nalaskowski S., *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Toruń 1977.
259. Nanowski Z., *Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 27-38.
260. Niewęglowski J., *Bosko Jan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 422-425.
261. Nowak-Dłużewski J., *Stanisław Konarski*, Warszawa 1951.
262. Nowakowska-Siuta R., *Szkoła – geneza i rozwój*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 233-243.
263. Ogonowski Z., *Locke*, Warszawa 1972.
264. Okoń W., *Dawid*, Warszawa 1980.
265. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
266. Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000.
267. Okrasa M., *Nauczyciel kreatorem twórczych postaw młodzieży w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009, s. 177-187.
268. Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008.
269. Orsza-Radlińska H., *Koźłataj jako wychowawca*, Warszawa 1920.
270. Osterloff W., *Prorok pedagogiki nowoczesnej Henryk Pestalozzi*, Warszawa 1910.
271. Ożóg T., Petkowicz A., *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 13, red. E. Gigilewicz, Lublin 2009, k. 820-821.
272. Palacz R., *Sokrates*, Zielona Góra 1994.
273. Paluch B., *Wzór osobowościowy nauczyciela*, „Wychowawca” 1994 nr 4, s. 12.
274. Paruzel E., *Szkolnictwo jezuickie w Polsce w XVI-XVIII wieku*, „Wychowanie na co dzień” 1996 nr 1-2, s. 27-29.
275. Patzek B., *Homer i jego czasy*, Warszawa 2007.

276. Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*, Warszawa 1978.
277. Piaget J., *Jan Amos Komeński*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 437-463.
278. Piechota-Ważna K., *Saturnina Woszczerowicz*, w: *70 lat Gimnazjum i Liceum im. Unii Lubelskiej w Lublinie 1921-1991. Wspomnienia wychowanków i pracowników szkoły*, red. E. Zawadzka-Konera, Lublin 1994, s. 112-115.
279. Pilch T., *Protagoras z Abdery*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 1000-1002.
280. Piłsudski J., *Pisma zbiorowe. Wydanie prac dotychczas drukiem ogłoszonych*, t. 6, Warszawa 1937.
281. Piramowicz G., *Mowy pisane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych w latach 1776-1788*, Kraków 1889.
282. Platon, *Prawa*, Warszawa 1960.
283. Pohoska H., *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej. Monografia z dziejów administracji szkolnej Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957.
284. Pomeroy S., Burstein S., Donlan W., Roberts J., *Starożytna Grecja. Historia polityczna, społeczna i kulturalna*, Warszawa 2010.
285. Popławski A., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1957.
286. Poznański K., *Jan Henryk Pestalozzi*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 73-88.
287. Poznański K., *Myśl pedagogiczna Bronisława Trentowskiego*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 245-256.
288. *Profesor Bogdan Suchodolski, Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, red. I. Wojnar, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Warszawa 1996.
289. Przetacznik-Gierowska M., Wszyńska A., *Stefan Szuman (1889-1989). W stulecie urodzin*, Kraków 1990.
290. Puchowski K., *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, Gdańsk 2007.
291. Raillon L., *Roger Cousinet*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 215-228.
292. Ratajczak K., *Ustawodawstwo szkolne wczesnośredniowiecznych soborów powszechnych i wybranych synodów. Zarys problemu*, w: *Ars Educandi. Źródła*, t. 1, *Studia z dziejów wychowania i kształcenia od średniowiecza do XIX wieku*, red. J. Gwioździk, Mysłówice 2009, s. 13-25.
293. Ratus B., *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej (1944-1970)*, Warszawa-Poznań 1974.
294. Reboul-Scherrer F., *Nauczyciel*, w: *Człowiek romantyzmu*, red. F. Furet, Warszawa 2001, s. 143-176.
295. Riché P., *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej*, Warszawa 1995.

296. Roccati A., *Pisarz (skryba)*, w: *Człowiek Egiptu*, red. S. Donadoni, Warszawa 2000, s. 85-115.
297. Rodziewicz E., *Bandura Ludwik Ryszard*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 310-312.
298. Rodziewicz E., *Sośnicki Kazimierz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 863-864.
299. Röhrs H., *Georg Kerschensteiner*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 169-188.
300. Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Wrocław 1955.
301. Rowid H., *Podstawy pedagogiki Trentowskiego*, Lwów-Warszawa 1920.
302. Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Kraków 1929.
303. Rowid H., *Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921 nr 1.
304. Rudnicka W., *Dziecko w szkole elementarnej za czasów cesarstwa rzymskiego*, w: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność – Średniowiecze*, red. J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk, Bydgoszcz 2002, s. 141-154.
305. Rybicki R., *Wprowadzenie do pedagogiki chrześcijańskiej*, Częstochowa 1997.
306. Rybicki S., *Jan de la Salle. Patron nauczyciel*, Warszawa 1989.
307. Rybicki S., *Pedagogika Jana de la Salle*, Kraków 1996.
308. Ryś A., *Granice wychowania. Wpływ uzdolnień wrodzonych i pracowitości ucznia na ostateczny efekt kształcenia w myśli pedagogicznej Isokratesa*, w: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność – Średniowiecze*, red. J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk, Bydgoszcz 2002, s. 75-85.
309. Sajdak-Michnowska E., *Poglądy Antoniego Bolesława Dobrowolskiego na religię, naukę i wychowanie*, Warszawa 1961.
310. Sandler B., *Maria Montessori i jej system wychowania przedszkolnego*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 816-824.
311. Schlögl H. A., *Starożytny Egipt. Historia i kultura od czasów najdawniejszych do Kleopatry*, Warszawa 2009.
312. Schrader K., *Myśl pedagogiczna Jana Fryderyka Herbart*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 291-303.
313. Sierociński T., *Pedagogika czyli nauka wychowania*, Warszawa 1846.
314. Skoczek A., *O szkole ludowej*, Kraków 1869.
315. Skoczek J., *Rozwój szkolnictwa w Polsce średniowiecznej*, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 245-267.
316. *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980.
317. Smołalski A., *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 2, *Funkcjonowanie szkoły*, Kraków 1999.
318. Smołalski A., *Polska historiografia pedeutologiczna*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001 nr 3-4, s. 5-24.

319. Smołalski A., *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole 1997.
320. Soëtard M., *Jean-Jacques Rousseau*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 321-334.
321. Soëtard M., *Johann Heinrich Pestalozzi*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 257-270.
322. Soñnicki K., *Zarys dydaktyki*, Lwów 1925.
323. Spasowski W., *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*, Warszawa 1963, s. 556-557.
324. Spencer H., *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Warszawa 2002.
325. Stankiewicz R., *Nauczyciel w czasach II Rzeczypospolitej*, w: *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – teraźniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Poznań-Zielona Góra 2002, s. 13-84.
326. Starnawski J., *Andrzej Frycz Modrzewski. Żywot, dzieło, sława*, Łódź 1981.
327. Staszic S., *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego. Oświecenie*, Warszawa 1974.
328. Stawiak-Ososińska M., *Szycówna Aniela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 379-382.
329. Stawiak-Ososińska M., *Vives Jan Ludwik*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 8-10.
330. Stawiak-Ososińska M., *Wernic Henryk*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 55-57.
331. Stawoska-Jundziłł B., *Platon*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 402-404.
332. Steczkowski J. N., *Dydaktyka, czyli umiejętność nauczania, do użytku nauczycieli, nauczycielek i kandydatów stanu nauczycielskiego*, Jasło 1864.
333. Stein B., *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce 2003.
334. Suchodolski B., *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Warszawa 1937.
335. Szacka B., *Stanisław Staszic. Portret mieszczanina*, Warszawa 1962.
336. Szacki J., *Durkheim*, Warszawa 1964.
337. Szczęsny W. W., *Tomasz z Akwinu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 703-705.
338. Sztobryn S., *Hessen Sergiusz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 192-196.
339. Sztobryn S., *Historia wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 1-77.
340. Sztobryn S., *Trentowski Bronisław Ferdynand*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 812-816.
341. Szuman S., *Talent pedagogiczny*, Kraków 1947.

342. Szumski A., *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977.
343. Szwejkowski W., *Uwagi nad wyższymi szkołami polskimi w porównaniu do niemieckich*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1931.
344. Szybiak I., *Koncepcja szkoły pracy Kreschensteinera*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 775-780.
345. Szybiak I., *Z dziejów szkoły*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1991, s. 9-51.
346. Szycówna A., *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, Warszawa 1915.
347. Szyszka B., *Szkolnictwo Zamościa w dwudziestoleciu międzywojennym*, Warszawa 1987.
348. Szyszka B., *Zakłady kształcenia nauczycieli na Lubelszczyźnie w okresie międzywojennym – stan badań i propozycje badawcze*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 205-213.
349. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003.
350. Śliwiński F., *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej*, Lwów-Warszawa 1932.
351. Śniadecki J., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961.
352. Taraszkiewicz J., *Stanisław Konarski a pijarska reforma oświatowa z XVIII w.*, w: *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2010, s. 491-498.
353. Tomaszewski Z., *Antoni Bolesław Dobrowolski o wychowaniu i religii*, Warszawa 1962.
354. *Towarzystwo Elementarne do Izby Edukacyjnej*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807-1812*, oprac. Z. Kukulski, Lublin 1931.
355. Trentowski B. F., *Chowanna (Myśli wybrane)*, Kraków 2010.
356. Trentowski B. F., *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Wrocław 1970.
357. Truchim S., *Ewaryst Estkowski*, Warszawa 1959.
358. Truchim S., *Starożytny Rzym*, w: *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, t. 1, Warszawa 1965, s. 111-164.
359. Truchlińska B., *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006.
360. Twardowski K., *Mowy i rozprawy...*, Lwów 1906.
361. *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne*, oprac. J. Lewicki, Kraków 1925.

362. *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przypisane w Warszawie w roku 1783, Lwów 1917.*
363. Vives J. L., *O podawaniu umiejętności*, Wrocław 1968.
364. *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890-1971)*, red. T. Nowacki, Warszawa 1999.
365. Walewander E., *Dawid Jan Władysław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 621-623.
366. Wawrzykowska-Wiercichowa D., *Stefania Sempołowska*, Warszawa 1981.
367. Wąsowicz E., *Informator o zakładach kształcenia nauczycieli w latach 1944-1971*, Warszawa 1976.
368. Weisheipl J. A., *Tomasz z Akwinu. Życie i dzieło*, Poznań 1985.
369. Wernic H., *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa 1891.
370. Wernic H., *Przewodnik wychowania*, Warszawa 1868.
371. Wernic H., *Stanisław Konarski. Jego życie i działalność wychowawcza*, Petersburg 1900.
372. Wierzchowska-Konera B., *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących w latach 1918-1939 w świetle obowiązujących przepisów*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*” 2 (1989), s. 55-63.
373. Wierzchowska-Konera B., *Prawna i materialna pozycja nauczycieli szkół średnich w okresie międzywojennym na przykładzie województwa lubelskiego*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, lublin 1991, s. 139-146.
374. Wierzchowska-Konera B., *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w województwie lubelskim w latach 1918-1939*, Lublin 1981 (mps).
375. Winiarz A., *Geneza i rozwój zainteresowań zawodem nauczyciela w kręgu cywilizacji europejskiej*, w: *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009, s. 44-56.
376. Witkowski L., *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001.
377. Witwicki W., *Platon jako pedagog*, Warszawa 1947.
378. Wojnar I., *Suchodolski Bogdan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 7-15.
379. Wojtyński W., *Kształcenie nauczycieli w pierwszym ćwierćwieczu Polski Ludowej*, „*Przegląd Historyczno-Oświatowy*” 1969 nr 3.
380. Wolny H., *O Adolfie Dygasińskim*, Kielce 1979.
381. Wołoszyn S., *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 115-132.
382. Wołoszyn S., *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997, s. 439-445.

383. Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 97-103.
384. Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 155-180.
385. Wołoszyn S., *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 133-154.
386. Wołoszyn S., *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 80-86.
387. Wołoszyn S., *Wychowanie w starożytnej Europie*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 87-96.
388. Wołoszyn S., *Wykształcenie i kultura umysłowa w epoce renesansu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 104-114.
389. Wołoszyn-Spirka W., *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, Bydgoszcz 2001.
390. Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej do roku 1975*, Warszawa 1996.
391. Wroczyński R., *Z badań nad dziejami zawodu nauczycielskiego w Polsce*, w: *Z badań nad zawodem nauczyciela*, red. S. Krawcewicz, Warszawa 1979, s. 384-399.
392. Wróblewski K., *Bronisław Trentowski 1807-1869 – szkic biograficzny*, Warszawa 1899.
393. Wróblewski W., *Arystokratyzm Platona*, Warszawa 1972.
394. Yaron K., *Martin Buber*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 145-160.
395. Zarzecki L., *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Lwów 1920.
396. Zawiliński R., *Życie a szkoła*, Kraków 1917.
397. Ziółek E. M., *Grzegorz Piramowicz – teoretyk i praktyk pedagogiki polskiego oświecenia*, w: *Ars Educandi. Źródła*, t. 1, *Studia z dziejów wychowania i kształcenia od średniowiecza do XIX wieku*, red. J. Gwioździk, Mysłowice 2009, s. 264-273.
398. Ziółkowski A., *Historia powszechna. Starożytność*, Warszawa 2009.
399. Zych A. A., *Augustyn*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 227-228.
400. Zych A. A., *Baley Stefan*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 309-310.
401. Zych A. A., *Błoński Paweł Piotrowicz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 411-412.
402. Zych A. A., *Buber Martin Mordechai*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 437-438.

403. Zych A. A., *Claparède Édouard*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 532.
404. Zych A. A., *Comenius*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 534-535.
405. Zych A. A., *Dobrowolski Antoni Bolesław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 711-712.
406. Zych A. A., *Durkheim Émile*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 796-797.
407. Zych A. A., *Dygasiński Tomasz Adolf*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 812-813.
408. Zych A. A., *Key Ellen Karoline Sofia*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 576-577.
409. Zych A. A., *Kreutz Mieczysław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 829-830.
410. Zych A. A., *Locke John*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1090-1092.
411. Żabczyńska E., *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1985.
412. Żołądź-Strzelczyk D., *Gliczner Skrzetuski Erazm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 46-47.
413. Żołądź-Strzelczyk D., *Maricius Szymon*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 70-71.
414. Żołądź-Strzelczyk D., *Modrzewski Frycz Andrzej*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 394-395.

BIBLIOTEKA KATEDRY PEDAGOGIKI

1. *Działania proekologiczne chełmskiej młodzieży szkolnej*, red. B. Komorowska, R. Kornas, Chełm 2007.
2. *Moja szkoła... Wspomnienia nauczycieli Chełmszczyzny*, red. P. Mazur, Chełm 2009.
3. *Między sacrum a codziennością*, red. B. Jarosz, P. Mazur, Chełm 2010.
4. *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Chełm 2010.
5. *Edukacja wczesnoszkolna w zmieniającej się rzeczywistości*, red. P. Mazur, E. Miterka, Chełm 2011.
6. *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Chełm 2011.
7. Storoška M. i in., *Súčasnú pohľad na sociálne poradenstvo*, Chełm 2011.
8. Lachytová L. i in., *Súčasnú pohľad na sociálne služby*, Chełm 2011.
9. *Samotność dziecka we współczesnej rodzinie*, red. D. Sikora, Chełm 2011.
10. *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. B. Kucharska, A. Paszkiewicz, Chełm 2012.
11. Rochovská I., Akimjaková B. i in., *Umiejętności przyrodnicze a edukacja przyrodnicza w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Chełm 2012.
12. *Dialog jako sposób współistnienia*, red. B. Akimjaková, P. Mazur, Chełm 2012.
13. *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne. Aktualne problemy, różne perspektywy*, red. B. Akimjaková, M. Gwozda, P. Mazur, Chełm 2012.
14. Mazur P., *Poczet biskupów chełmskich obrządku łacińskiego*, Chełm 2012.
15. *Wybrane zagadnienia z pedagogiki społecznej*, red. L. Lachytová, Chełm 2013.
16. *Proces praktycznego przygotowania studentów pedagogiki PWSZ w Chełmie. Materiały szkoleniowe dla opiekunów praktyk pedagogicznych*, red. E. Miterka, E. Staropiętka-Kuna, Chełm 2013.
17. *Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej*, red. E. Miterka, E. Staropiętka-Kuna, Chełm 2013.
18. Бейгер Г., Борисюк С., *Робота на телефоні довіри*, Lublin-Niżyn 2013.
19. Akimjaková B., *The integration of religious education content into the curricular content of primary education*, Chełm 2014.
20. Akimjaková B., *Prayer in the catechesis of pre-school and early school age children*, Chełm 2014.
21. Rochovská I., Krupová D., *Developing the science education of children at a preschool age within the context of cultural literacy*, Chełm 2014.
22. Gejdoš M., *Leonard Stöckel filantrop paedagogy*, Chełm 2014.
23. *Sylwetki nauczycieli Chełmszczyzny*, red. K. Kosińska, Chełm 2014.
24. *Wybrane zagadnienia z bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, red. R. Kartaszyńska, M. Oravcová, Chełm 2014.
25. *Problemy osób niepełnosprawnych we współczesnym świecie*, red. H. Bejger, M. Łobacz, Chełm 2014.
26. *Safety of children and youth. Current problems, different perspective*, red. B. Komorowska, P. Mazur, Chełm 2014.
27. *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Aktualne zagadnienia teorii i praktyki pedagogicznej*, red. B. Komorowska, P. Mazur, Chełm 2014.
28. *Wychowanie poprzez sport. Wielość spojrzeń i doświadczeń*, red. P. Mazur, Chełm 2014.
29. *Niedostosowanie społeczne. Teoria i praktyka*, red. H. Bejger, M. Łobacz, Chełm 2014.

