

JUSTYNA WOJNIAK  
ORCID: 0000-0002-6158-1115  
Uniwersytet Pedagogiczny  
Kraków



(DOI: 10.17460/PHO\_2021.3\_4.02)

## **„SZKOŁA FILAREM REPUBLIKI”<sup>1</sup>. PROCES PROFESJONALIZACJI ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO W STANACH ZJEDNOCZONYCH W XIX I XX WIEKU**

### WPROWADZENIE

Zagadnienia z zakresu historii amerykańskiej edukacji i szkolnictwa, a także kształtowania się zawodu nauczycielskiego oraz badań nad edukacją porusza kilku badaczy. Jednym z najbardziej obszernych i wyczerpujących opracowań na ten temat jest *American Education. A History* autorstwa Wayne’a J. Urbana, Jenningsa L. Wagonera, Jr. i Milтона Gaithera. Tematykę tę w swoich badaniach podejmowali także autorzy tacy, jak Ellen Condliffe Lagemann, która poświęciła jej pracę zatytułowaną *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research* (2000) czy Paul H. Mattingly, autor *The Classless Profession American Schoolmen in the Nineteenth Century* (1975). Warto tu również przywołać pracę pod redakcją Marioliny Rizzi Salvatori pod dość znamienym tytułem *Pedagogy. Disturbing History, 1819–1929*, zawierającą m.in. dokumenty źródłowe dotyczące amerykańskiej edukacji.

Aby jednak obraz epoki, na przestrzeni której przebiegały procesy będące przedmiotem rozważań w tym opracowaniu, uczynić jak najpełniejszym, warto sięgnąć po prace uczestników, a nierzadko również inicjatorów wydarzeń i autorów decyzji, które uznać można za fundamentalne dla rozwoju edukacji amerykańskiej i profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Znajdą się wśród nich nie tylko wybitni publicyści omawianego okresu, jak James Gordon Carter, autor *Essays*

---

<sup>1</sup> Carter J. G. (1826), *Essays upon Popular Education Containing a Particular Examination of the Schools of Massachusetts, and an Outline of an Institution for the Education of Teachers*, Boston: Bowles and Dearborn, s. 49.

*upon Popular Education Containing a Particular Examination of the Schools of Massachusetts, and an Outline of an Institution for the Education of Teachers* (1826).

Istotną grupę autorów stanowią też ci, którzy z racji sprawowanych funkcji mieli realny wpływ na przebieg wydarzeń: Henry Barnard, Stanowy Komisarz ds. Edukacji w Connecticut, autor m.in. *Normal Schools, and Other Institutions Agencies, and Means Designed for the Professional Education of Teachers* (1851) oraz Horace Mann, Sekretarz Rady ds. Edukacji stanu Massachusetts i członek Izby Reprezentantów Kongresu Stanów Zjednoczonych i autor zbioru zatytułowanego *Lectures on Education* (1845).

Z kolei refleksje na temat kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim i doświadczenia w tym zakresie prezentują między innymi prace Juliana Parka (*A History of the University of Buffalo*, 1917) czy *The Preparation of High-School Teachers: What They Do Secure and What They Should Secure* (1907) autorstwa Fredericka Boltona.

Jak zauważa Ellen Condliffe Lagemann, w Stanach Zjednoczonych określenie „nauczyciel” na przestrzeni wieków odnoszono do bardzo zróżnicowanych kategorii osób, a co za tym idzie – proces profesjonalizacji działalności dydaktycznej i wychowawczej również miał dość złożony przebieg. Kluczowe znaczenie miał tu oczywiście historyczny i kulturowy kontekst kształtowania się i ewoluowania zawodu nauczyciela. Amerykańskie doświadczenia w zakresie rozwoju edukacji będą tu więc zasadniczo różniły się od tego, co na gruncie europejskim wywodzone było z antycznej tradycji z jej figurą pedagoga czy średniowiecznego duchownego i szkoły katedralnej.

## 1. NAUCZYCIEL I NAUCZANIE W PIERWSZYCH DEKADACH AMERYKAŃSKIEJ NIEPODLEGŁOŚCI

Jak odnotowuje Ellen Condliffe Lagemann, charakterystycznym dla Stanów Zjednoczonych mianem nauczyciela aż do początków XIX stulecia posługiwano się w odniesieniu do bardzo zróżnicowanych kategorii osób. Mógł to być przykładowo przedsiębiorca, który prowadził prywatną szkołę i pobierał opłaty od rodziców uczęszczających do niej uczniów; nauczycielem bywał również duchowny występujący publicznie w charakterze kaznodziei, a także matka, która w zaciszu własnej kuchni uczyła czytania i pisania dzieci zarówno własne, jak i te mieszkające w sąsiedztwie. Nauczycielem incydentalnie mógł stać się właściwie każdy obywatel, który na przykład wygłaszał patriotyczną orację z okazji święta Dnia Niepodległości (Lagemann, 2000, s. 1).

Ta wieloznaczność i elastyczne traktowanie tego, co rozumiano pod pojęciem nauczania, do pewnego stopnia satysfakcjonowały społeczeństwo amerykańskie w okresie kolonialnym, a także w początkowych dekadach istnienia niepodległego już państwa. Jednakże w wielu stanach, wraz z napływem brytyjskich osadników, coraz wyraźniejsza stawała się potrzeba stworzenia rozwiązań, które

miałyby charakter bardziej zorganizowany i systemowy. Początkowo dominowała tendencja do kultywowania angielskich tradycji edukacyjnych, gdzie edukacja traktowana była jako przedmiot prywatnej troski, za który odpowiedzialna była wyłącznie rodzina – zatrudniano do nauczania domowego prywatnych nauczycieli i nauczycielki, rekrutując ich spośród przybywających z Anglii i Szkocji imigrantów, którzy zamieszkiwali u swoich pracodawców. Oczywiście rozwiązanie to było dostępne jedynie dla najbardziej zamożnych rodzin, stąd często sami rodzice podejmowali się uczenia swoich dzieci w najbardziej elementarnym zakresie, ograniczającym się do umiejętności czytania i pisania oraz znajomości prawd religijnych. Równoległe – szczególnie w bardziej religijnych społecznościach – rolę nauczycieli przejmowali duchowni. Uruchamiali oni szkoły pastorałne (parson's schools) lub w zamian za opłatę we własnych domach tworzyli rodzaj szkoły z internatem, gdzie zapewniali uczniom zakwaterowanie i wyżywienie oraz prowadzili ich nauczanie (Urban, 2019, s. 20–21)<sup>2</sup>. Część badaczy zwraca uwagę na wręcz nierozzerwalny charakter związku łączącego religię i edukację – dany kandydat obejmował funkcję nauczyciela nie tyle z racji swoich kompetencji wychowawczych czy dydaktycznych, co z racji swojej religijnej ortodoksji (Webb, 2006, s. 92).

W pierwszych dekadach kształtowania się szkolnictwa powszechnego w USA stanowiska nauczycieli piastowane były więc przez duchownych, którzy obowiązki nauczycielskie wykonywali niejako na marginesie swojej zasadniczej działalności<sup>3</sup>. Częstą praktyką było również zatrudnianie w szkołach studentów, którzy spędzali wakacje w swoich rodzinnych stronach. Rozwiązanie to wymagało na ogół prowadzenia przez lokalny samorząd z potencjalnym nauczycielem intensywnych negocjacji finansowych, a przekonanie go do podjęcia obowiązków nauczycielskich kosztem swojego wolnego czasu łączyło się z sowitą gratyfikacją pieniężną, co budziło niezadowolenie mieszkańców obciążanych opłatami przeznaczonymi na wypłatę wynagrodzenia dla nauczyciela. Innym sposobem radzenia sobie z brakami kadrowymi w oświacie w wiejskich szkołach było podejmowanie funkcji nauczyciela przez rolników, którzy w porze zimowej w mniejszym stopniu byli obciążeni obowiązkami w swoich gospodarstwach i mogli w tym czasie przekazywać uczniom umiejętności praktyczne, na przykład w zakresie rzemiosła (Mattingly, 1975, s. 21–22). Oczywiście posiadane przez przedstawicieli wymienionych grup wykształcenie i praktyczna wiedza mogły w pewnej mierze uzasadniać taki stan rzeczy, ale trudno przesądzać, czy były to kompetencje wystarczające do pracy dydaktycznej czy wychowawczej. Dodatkowym problemem był tu brak stabilności i ciągłości zatrudnienia osoby pełniącej funkcję

---

<sup>2</sup> Jedną z takich placówek prowadził pastor James Maury we Fredericksburgu w stanie Virginia. Wśród jego wychowanków znaleźli się przyszli prezydenci Stanów Zjednoczonych, m.in. G. Washington, T. Jefferson (Urban, 2019, s. 21).

<sup>3</sup> Odrębnym wartym pogłębionej analizy zagadnieniem roli duchownych w historii amerykańskiej edukacji jest ich działalność prowadzona w zakresie kształcenia ludności rdzennej, realizowana z dużym zaangażowaniem – w tym obszarze na pierwszy plan wysuwa się jednak aktywność ewangelizacyjna.

nauczyciela, gdyż w przypadku studentów czy rolników miało ono charakter sezonowy, a więc doraźny. W odniesieniu do duchownych sytuacja być może nie była aż tak płynna, choć podkreślić należy, że traktowali oni pracę z uczniami jako przedłużenie swoich obowiązków religijnych na rzecz lokalnej społeczności, stąd poziom ich zaangażowania w tym zakresie nie zawsze mógł być satysfakcjonujący z punktu widzenia uczniów czy ich rodziców. Przełomowe jednak znaczenie i w tym przypadku miały zmiany społeczne i ekonomiczne na terenie USA, które wymagały podjęcia bardziej zorganizowanych działań w obszarze oświaty. W obliczu decyzji politycznych, takich jak powiększenie się terytorium Stanów Zjednoczonych, do którego doszło w wyniku zakupu od Francji Luizjany w 1803 roku czy ekspansji osadnictwa w zachodniej i północnej części kraju, konieczne było skupienie większej uwagi na rozwoju edukacji, którą w tego rodzaju okolicznościach uznać należało za istotny czynnik społecznej inkluzji i budowania amerykańskiej tożsamości. Miało to niemałe znaczenie w kontekście zwiększającego się napływu imigrantów, z których wielu nie znało w ogóle języka angielskiego. Stąd tak ważny kulturotwórczy wpływ szkoły, której zadaniem było także kształtowanie wśród młodych ludzi postaw opartych na protestanckich wartościach i etyce pracy. Tego rodzaju misja o moralnym charakterze była szczególnie istotna w społecznościach biednych czy przeludnionych dzielnicach miejskich, gdzie różnego rodzaju napięcia prowadziły do narastania problemu przestępczości. W tych okolicznościach szkoła stawała się instytucją stojącą na straży porządku publicznego (Kaestle, 1983, s. 70–71). Zjawiska te szły w parze z postępującym procesem industrializacji kraju oraz obserwowanym – także na skutek imigracji – przyrostem demograficznym, co z kolei przekładało się na wzrost zapotrzebowania na wykwalifikowanych pracowników (Flexner, Fitzpatrick, 1996, s. 22–23).

Co warto podkreślić, ważnym impulsem, który zainicjował szeroką debatę na temat tego, jaka powinna być amerykańska edukacja i kim powinien być amerykański nauczyciel, stała się działalność publicystyczna. Korzystano tu między innymi z popularnej w omawianym okresie i przystępnej w odbiorze dla opinii publicznej formy, jaką był pamflet. Myśliciele i publicyści, a także osoby zajmujące się na co dzień działalnością oświatową oraz lokalni politycy w początkach XIX wieku zaczęli dostrzegać rolę edukacji w procesie rozwoju państwa i społeczeństwa, chętnie publikowali więc swoje przemyślenia na ten temat. W odpowiedzi pojawiały się komentarze ze strony przedstawicieli lokalnej elity, ukazywały się recenzje prezentowanych przez publicystów stanowisk. Co ciekawe, punktem wyjścia były tu obawy o przetrwanie państwa z jego unikatowym w skali świata systemem ustrojowym. Podkreślano znaczenie wartości stanowiących fundament republiki, czyli wolności i postępu. Jednocześnie obawiano się, niebezpiecznie, jak pokazała to amerykańska historia, że zróżnicowanie kulturowe może sprzyjać partykularyzmem i wzmacniać lokalną lojalność kosztem dobra wspólnego. Siła państwa opierać się miała zatem na morale jego obywateli, niezależnych materialnie i mentalnie, ale zdolnych poświęcić tę niezależność dla

wspólnego dobra. Taką wizję obywatela prezentowały również szkolne podręczniki (Kaestle, 1983, s. 79). Zasadniczym punktem prezentowanej argumentacji stało się przeświadczenie o roli, jaką odpowiedni poziom edukacji społeczeństwa odgrywa w procesie trwania i rozwoju młodej amerykańskiej demokracji. Autorzy podkreślali, że w edukacji leży klucz do przyszłości amerykańskiego społeczeństwa i to szkoły stanowią „filary republiki” (Carter, 1826, s. 49).

Owocowało to wystąpieniami, w których formułowano określone postulaty wobec kształtu powszechnej edukacji i walorów merytorycznych czy osobowościowych, jakie powinien reprezentować ten, kto ma na co dzień pracować z dziećmi i młodymi ludźmi w szkole. W odpowiedzi w niektórych stanach pojawiały się inicjatywy mające na celu stworzenie przejrzystych, odpowiadających społecznym potrzebom i oczekiwaniom standardów kształcenia nauczycieli oraz plany powoływania do życia placówek, które w sposób rzetelny przygotowałyby ich do pracy. Nie mniej istotne było stworzenie na poziomie poszczególnych stanów ram organizacyjnych i finansowych dla działalności tego typu instytucji, a przede wszystkim zaangażowanie władz lokalnych w ich współfinansowanie. Nie byłoby to możliwe bez oddolnych inicjatyw podejmowanych przez samych obywateli i bez przedstawicieli stanowej administracji, których nazwiska stały się niejako symbolami edukacyjnych reform.

Ważną rolę w procesie profesjonalizacji nauczycielstwa odegrały nieformalne sieci współpracy obywateli, zainicjowane także w dużej mierze przez światłych przedstawicieli duchowieństwa. Taka aktywność nie była niczym zaskakującym, jeżeli wziąć pod uwagę zaangażowanie tej grupy w rozwój kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Tendencja do tworzenia się rozmaitych oddolnych inicjatyw podejmowanych przez grupy obywateli i lokalnych liderów to także część amerykańskiej specyfiki społecznego funkcjonowania. W tym kontekście warto przywołać przede wszystkim postać duchownego Samuela J. Maya, z którego inicjatywy w 1826 roku w Brooklynie w stanie Connecticut odbyło się spotkanie, podczas którego debatowano o kondycji i warunkach rozwoju stanowego szkolnictwa powszechnego. W spotkaniu wzięło udział ponad stu delegatów, reprezentujących ponad 20 miast na terenie stanu, wśród nich znaleźli się profesorowie uniwersytetu Yale, Denison Olmstead i James L. Kingsley, założyciel pierwszego amerykańskiego azylu dla osób głuchych i niemych, Thomas H. Gallaudet oraz William Russell, redaktor „American Journal of Education”, jedyne istniejącego wówczas czasopisma poświęconego edukacji. W ten sposób powstała nieformalna grupa, która przyjęła nazwę Friends of Education, a za cel postawiła sobie pozyskiwanie funduszy na rozwój szkolnictwa oraz uświadamianie znaczenia edukacji w obrębie lokalnych społeczności. Jako że w grupie tej znajdowali się nauczyciele akademicy, a także osoby, które miały wcześniejsze doświadczenie w pracy nauczyciela, na przestrzeni kolejnych lat zaczęła ona formułować praktyczne zalecenia w zakresie zawodowych standardów nauczania i wychowania (Mattingly, 1975, s. 8).

Działalność ta realizowana była w oparciu o zainicjowaną przez Friends of Education instytucję pod nazwą Liceum, również działającą we wspomnianym

Brooklyn. Oczywiście było tu nawiązanie do tradycji arystotelesowskiej z jej ideą otwartości wobec wiedzy i nieskrępowanej wymiany myśli. Lyceum miało formułę otwartych dla danej społeczności spotkań, w których mogli wziąć udział wszyscy mieszkańcy. Podczas spotkań instruktor/edukator odgrywał w stosunku do uczestników rolę wykładowcy, a obywatele mogli włączać się w jego wywód, co miało na celu stworzenie im możliwości wzajemnego uczenia się (Mattingly, 1975, s. 3).

Z czasem wokół tej inicjatywy rozwinął się prężnie funkcjonujący ruch społeczny<sup>4</sup>, którego celem było przede wszystkim uświadomienie obywatelom znaczenia powszechnego dostępu do edukacji, a z drugiej strony – danie adeptom zawodu nauczycielskiego możliwości sprawdzenia swoich predyspozycji w zakresie skupienia uwagi słuchaczy czy zachęcania ich do samodzielnego formułowania wniosków na podstawie prezentowanych im treści. Efektem tego przedsięwzięcia stała się wyrażona przez Maya i jego współpracowników konstatacja, że nauczyciel w swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej zdany jest wyłącznie na siebie, brakuje mu bowiem jasnych wskazówek i wytycznych, jak powinien wykonywać swoją pracę, by prowadziła ona do rzeczywistego oświecenia społeczeństwa. Nauczyciel działał tu więc metodą prób i błędów, sięgał po nie zawsze udane eksperymenty, ponieważ brakowało mu rzetelnych źródeł wiedzy i praktyki, którymi mógłby się posilkoować.

## 2. PIERWSZE PLACÓWKI KSZTAŁCENIA AMERYKAŃSKICH NAUCZYCIELI

Warto zaznaczyć, że w omawianym okresie działały placówki, w których przyszli nauczyciele mogliby przygotowywać się do zawodu. Seminarium i kolegia, przeznaczone dla kształcących się w tym kierunku słuchaczy, w tym także dla kobiet, otwierały takie możliwości. Jeśli chodzi o seminarium, należy rozróżnić instytucje przeznaczone dla mężczyzn, które przygotowywały ich do posługi duchownej, od seminariów kobiecych, kształcących przyszłe nauczycielki i kobiety przygotowujące się do roli żony i matki. Programy kształcenia różniły się w poszczególnych instytucjach, przy czym w żadnej z nich nie oferowano przedmiotów klasycznych, jakie były standardowym elementem kształcenia mężczyzn, a więc greki, łaciny oraz sztuk wyzwolonych. Te spośród kobiecych seminariów, w których poziom kształcenia był najwyższy, realizowały tak zwany

---

<sup>4</sup> W tym kontekście warto przywołać spokrewnionych ze sobą reformatorów amerykańskiej oświaty Williama Alexandra i Amosa Bronsona Alcottów (drugi z nich był ojcem Louisy May Alcott, autorki powieści *Male kobiety*). W. Alcott był przykładem nauczyciela, który na podstawie własnych doświadczeń kształtował swój warsztat pracy i doskonalił jej metody. Za ich sprawą koncepcja Lyceum zaczęła zdobywać popularność w Nowej Anglii, gdzie funkcjonowała, angażując mieszkańców, którzy poprzez udział w odczytach, wykładach, dyskusjach czy eksperymentach naukowych zyskiwali możliwość przyswajania wiedzy, ale i wzajemnego uczenia się. W inicjatywę tę zaangażowali się przedstawiciele amerykańskiego transcendentalizmu: R. W. Emerson oraz H. D. Thoreau (Ljungquist, 2010, s. 332).

angielski program kształcenia (*English curriculum*), w ramach którego prowadzone było nauczanie historii, filozofii, języków nowożytnych i nauk przyrodniczych (Lefkovitz-Horovitz, 1993, s. 11).

Zasadnicze ograniczenia w rozwoju tych instytucji wynikały z tego, że miały one wyłącznie charakter prywatny, czasem ze wsparciem władz stanowych, a po drugie – ich liczba na terenie kraju była niewielka. Ponadto okres ich działalności był stosunkowo krótki, jako że najczęściej ze względów ekonomicznych po kilku bądź kilkunastu latach funkcjonowania były one likwidowane. Dla zobrazowania, jak wielkie były niedobory kadry nauczycielskiej w jednym tylko stanie (Connecticut) posłużyć się można danymi, z których wynika, że tylko w 1832 roku istniało zapotrzebowanie na zatrudnienie ponad 4 tysiące nauczycieli, podczas gdy jedyne funkcjonujące w tym stanie eksperymentalne seminarium przez cały okres swojego istnienia (1820–1832) wykształciło mniej niż stu absolwentów (Barnard, 1851, s. 9–10).

Jeśli chodzi o formy organizacyjne, można tu wyróżnić trzy zasadnicze typy instytucji przygotowujących nauczycieli. Jedną z nich były instytuty nauczycielskie, które wyewoluowały z instytucji pod nazwą Teachers' Class, założonej przez Henry'ego Barnarda, Stanowego Komisarza ds. Edukacji w Connecticut. Zajęcia w nich trwały na ogół przez kilka tygodni i obejmowały przygotowanie w zakresie podstawowych przedmiotów szkolnych oraz obserwację pracy nauczyciela w miejscowej szkole. Ich rola polegać miała na inspirowaniu młodych ludzi do pracy, rozwijaniu ich charakteru oraz kształtowaniu odpowiedniej postawy moralnej (Mayo, 1898, s. 792–793). Jednym z tych instytutów kierował wspomniany już T. Gallaudet, współtwórca Friends of Education.

Kolejna forma kształcenia to prywatne lokalne akademie, wspierane finansowo przez władze stanowe, otwarte zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn. Instytucje te oferowały dość eklektyczny zestaw przedmiotów nauczania, akcentowały też praktyczne przygotowanie do pracy w szkole, co odróżniało je od ogólnokształcących szkół średnich, których celem było przygotowanie absolwentów do nauki na poziomie wyższym (college) (Barnard, 1851, s. 17).

W latach 30. XIX wieku zaczęły pojawiać się także placówki określane mianem szkół normalnych (normal school)<sup>5</sup>. Ich formuła była pośrednia między akademią, z którą łączył je nacisk na przygotowanie praktyczne, natomiast jeśli chodzi o zakres przygotowania merytorycznego, można tu było dostrzec większe podobieństwo do instytutów nauczycielskich. Tym, co różniło szkołę normalną od instytutu, był bardziej długofalowy proces kształcenia, obejmujący co najmniej jeden rok studiów (Barnard, 1851, s. 56). Przebieg procesu kształcenia był dość zróżnicowany, różnił się w zależności od części kraju, w której dana

---

<sup>5</sup> Nazwa ta zarezerwowana była dla placówek kształcenia nauczycieli (kolegiów nauczycielskich). Jakkolwiek w odniesieniu do instytucji kształcenia była stosowana już w XVII-wiecznej Francji, na gruncie amerykańskim chodziło o zaakcentowanie tego, że edukacja nauczycieli odbywała się zgodnie z określonymi standardami („normami”) merytorycznymi i programowymi.

placówka działała – można tu było wyodrębnić dwa zasadnicze modele działalności (Lagemann, 2000, s. 5). Pierwszy, bardziej sprofesjonalizowany, wykształcił się w stanie Massachusetts, gdzie pierwsza tego typu szkoła powstała w 1838 roku. Program jej nauczania obejmował typowe szkolne przedmioty, a także sztukę nauczania (art of teaching) oraz naukę szkolnego zarządzania (science of school government). Uzupełniała go praktyka zawodowa, polegająca na obserwacji procesu nauczania, a także na samodzielnym prowadzeniu zajęć bądź dla grupy studentów, bądź też dla grupy uczniów lokalnej szkoły, która posiadała status szkoły ćwiczeń (practice school).

Z czasem liczba placówek zwiększyła się, a organizacja ich pracy była dość zróżnicowana. Część przyjmowała wyłącznie kobiety (West Newton), podczas gdy inne miały charakter koedukacyjny (Bridgewater, Westfield). W przypadku mężczyzn kandydaci musieli mieć ukończone 17 lat, w przypadku kobiet – 16. Jeżeli kandydat czy kandydatka jednoznacznie zadeklarowali podjęcie w przyszłości pracy nauczyciela bądź poprowadzenie szkoły, byli zwalniani z czesnego za naukę. Poza spełnieniem kryteriów zdrowotnych niezbędnych w pracy nauczyciela, poziom wiedzy kandydatów był weryfikowany w drodze egzaminu. Obejmował on wiedzę z zakresu ortografii, umiejętność czytania i pisania, znajomość angielskiej gramatyki, a także geografię i arytmetykę. Obok kompetencji merytorycznych i braku przeciwwskazań zdrowotnych, pod uwagę brano również zdolności intelektualne oraz wysoki poziom moralny (Barnard, 1851, s. 56). W cytowanych wytycznych nie znajdziemy jednak szczegółowych informacji na temat sposobów czy narzędzi, jakie stosowano w celu weryfikacji kwalifikacji intelektualnych i moralnych.

Co do programu nauczania Barnard wymienia szczegółowy katalog kursów, wskazujący na szerokie i wszechstronne przygotowanie merytoryczne kandydata na stanowisko nauczyciela. I tak poza obszarami, w których wiedzę należało wykazać się już podczas egzaminu wstępnego, w programach nauczania wymienione zostały: algebra, geometria, statystyka, historia powszechna, a nawet fizjologia i higiena. Ponadto uczono filozofii, muzyki, astronomii, historii naturalnej oraz historii i prawa stanu Massachusetts i USA. W programie zajęć znalazły się także treści religijne i zasady moralności wspólne dla różnych odłamów chrześcijaństwa (Barnard, 1851, s. 56–57).

Drugi z modeli pracy szkoły normalnej rozpowszechnił się w środkowej części kraju oraz w jego zachodnich stanach i charakteryzował się bardziej ogólnym profilem kształcenia. Było to konsekwencją ograniczonego dostępu do placówek o bardziej różnorodnej ofercie, odpowiadającej aspiracjom miejscowej młodzieży. Z uwagi na to, że wybór był ograniczony, władze stanowe kładły nacisk na to, by profil kształcenia obejmował zarówno przygotowanie do pracy z uczniami, jak i różne dziedziny wiedzy do późniejszego przekazania w szkole: podstawy mechaniki, wiedzę z zakresu chemii w rolnictwie, ale także zarys wiedzy na temat amerykańskiego systemu prawa, ze szczególnym uwzględnieniem wolności i obowiązków obywatelskich. Instytucje te określane były często mianem uczelni



ludowych, przyjmujących mężczyzn i kobiety o zróżnicowanym statusie społecznym i demograficznym (Herbst, 1992, s. 275–277).

Na kanwie tych doświadczeń potrzeba stworzenia standardów kształcenia nauczycieli oraz przejrzystego systemu ich współfinansowania ze środków publicznych stały się więc naturalnymi postulatami środowiska skupionego wokół grupy Friends of Education i Lyceum. Podobne inicjatywy były też podejmowane przez stanowych decydentów w dziedzinie oświaty, jak wspomniany Henry Barnard w Connecticut czy Horace Mann w Massachusetts.

### 3. FEMINIZACJA ZAWODU NAUCZYCIELA

Tendencja do feminizacji nauczycielskiej profesji w Stanach Zjednoczonych zarysowała się w pierwszej połowie XIX wieku. W znaczącym stopniu było to pokłosie docierających ze Starego Kontynentu do Stanów Zjednoczonych oświeceniowych prądów intelektualnych, w tym postulatów głoszonych m.in. przez Mary Wollstonecraft (Zob. Wollstonecraft, 1787). Z kolei praktycznego uzasadnienia dla zawodowej aktywności kobiet dostarczały wspomniane już dynamiczne przemiany społeczne i ekonomiczne, które niejako wymusiły nie tylko wkroczenie kobiet na rynek pracy, ale także umożliwiły im szerszy dostęp do edukacji. Zjawiska te w oczywisty sposób wymagały zwiększania liczby nauczycieli, a w zdominowanej we wcześniejszych dekadach przez mężczyzn profesji dało się zauważyć niedobory kadrowe, co skutkowało ograniczoną możliwością zaspokajania potrzeb rozwijającego się społeczeństwa. Kadra ta zatem niejako w naturalny sposób musiała zostać zasilona przez kobiety. Warto zaznaczyć, że na okres ten przypadał także dynamiczny rozwój seminariów oraz kolegiów przeznaczonych dla kobiet, gdzie mogły zgłębiać wiedzę z różnych dziedzin, w tym także przygotowywać się do podjęcia pracy nauczycielskiej (Willard, 1819).

Ponieważ społeczne oczekiwania wobec kobiet i mężczyzn zasadniczo się różniły, można było wyodrębnić dwie, traktowane jako odrębne, sfery aktywności kobiet i mężczyzn. Kobiety przypisane były do przestrzeni, którą w najbardziej zwięzły sposób scharakteryzować można jako prywatną, domową, podczas gdy domeną mężczyzn była sfera publiczna – zawodowa (Wojniak, 2017, s. 126). W tym kontekście analiza priorytetów kształcenia kobiet w Stanach Zjednoczonych omawianego okresu prowadzi do interesującego spostrzeżenia. Mianowicie, można tu dostrzec swego rodzaju prawidłowość, polegającą na stopniowym poszerzaniu przez kobiety kręgu aktywności poza wspomnianą sferę prywatną. Pierwotnie bowiem, o czym wspomina cytowana Emma Hart Willard, odpowiednia edukacja stanowić miała atrybut matki, wychowującej swoich synów w duchu obywatelskim. I w tym wypadku, dla uargumentowania tej potrzeby, sięgano po idee lansowane przez publicystów, odwołując się do dobra i pomyślności Republiki. Kobieta, chociaż pozostawała przede wszystkim strażniczką domowego ogniska, to zyskiwała nową, kulturotwórczą funkcję. Jako Matka Republiki (Mother of the Republic) za zadanie miała przekazywać swoim

potomkom tradycje amerykańskiej rewolucji, a więc wychowywać młodego obywatela w duchu cnót republikańskich. Efektem jej starań miało być kształtowanie z jednej strony świadomego, odpowiedzialnego za losy kraju i stanu wyborcy, a z drugiej – potencjalnego reprezentanta narodu, wypełniającego swój mandat we władzy ustawodawczej bądź wykonawczej (Wojniak, 2017, s. 125).

Dzięki takiej narracji wyjście poza sferę prywatną stało się możliwe i społecznie akceptowalne. Pomocną rolę spełniało tu także silne – zwłaszcza w amerykańskich kręgach religijnych – przekonanie o roli, jaką wyedukowana kobieta miała do odegrania w swojej społeczności (McClelland, 1992, s. 49). Stąd już tylko krok dzielił kobiety od aktywności zawodowej, przy czym profesja nauczycielska nie budziła w społeczeństwie większych kontrowersji z uwagi na swoją specyfikę, polegającą między innymi na opiece nad dziećmi, co stanowiło swą istotą kontynuację „naturalnego powołania” kobiety.

Niemalą rolę w procesie zmiany sposobu postrzegania kobiet zatrudnianych w sektorze edukacji odegrała działalność Catherine Beecher, która, podobnie jak wspomniana Emma Hart Willard, stała się orędowniczką wszechstronnej edukacji kobiet. Jako założycielka kilku seminariów prowadzących kształcenie przyszłych nauczycielek, wskazywała, że kobiety – z racji swoich walorów osobowościowych i moralnych – były szczególnie predestynowane do tego, by jako nauczycielki rozwijać i umacniać w młodym pokoleniu cnoty i moralność (Beecher, 1845, s. 54–56). W poradnikach dla kobiet z omawianego okresu nietrudno znaleźć zalecenia, które pozwalają na zrekonstruowanie modelu „prawdziwej kobiecości” (Welter, 1992 s. 152). Na katalog pożądanych u kobiety cech składały się: pobożność, czystość, domatorstwo, uległość. Okazały się one również kluczowe z punktu widzenia instytucji edukacyjnych, gdzie w pracy z uczniami zaczęto cenić zaangażowanie emocjonalne, miłość macierzyńską, łagodność i zakorzenienie w wierze wysokie standardy moralne (*Second Annual Report of the Young Ladies' Literary and Missionary Association of the Philadelphia Collegiate Institution*, 1840, s. 20). Predyspozycje tego rodzaju były najbardziej stosowne w pracy z najmłodszymi, a więc w szkołach, gdzie kształcenie prowadzone było na elementarnym poziomie. W przypadku kolejnych etapów edukacji chętniej zatrudniano mężczyzn, tym bardziej że w swojej pracy również mieli oni do czynienia przede wszystkim z chłopcami i młodymi mężczyznami. Jakkolwiek istniały bowiem w Stanach Zjednoczonych instytucje o charakterze koedukacyjnym, to dostęp do nich w przypadku dziewcząt był ograniczony (Hogeland, 1972–1973, s. 162–166).

Na koniec warto wspomnieć jeszcze o czysto pragmatycznym, wręcz prozaicznym czynniku, który czynił profesję nauczycielską coraz bardziej dostępną dla kobiet. Chodzi tu oczywiście o wysokość wynagrodzeń, które w przypadku kobiet były znacząco niższe i jak wynika z dostępnych danych, różnica na niekorzyść kobiet wynosiła nawet 60% (Preston, 1993, s. 545–547). W efekcie, w miarę jak postępował proces upowszechniania się dostępu do szkolnictwa, którego szczególna intensywność przypada na lata 1830–1865 (Lagemann, 2000, s. 1), udział kobiet pracujących jako nauczycielki w niektórych stanach

(Massachusetts) utrzymywał się w granicach od 60% (lata 30.) do aż 80% w latach 50. W trakcie i po zakończeniu wojny secesyjnej, z oczywistych względów, proporcja ta zwiększyła się na korzyść kobiet jeszcze bardziej i sięgała nawet 88% (1867). Tendencja do dominacji kobiet (choć już nie tak znacząca) w zawodzie obserwowana była także na poziomie całego kraju (Snyder, 1993, s. 34). Co więcej, przewaga kobiet w zawodzie i ich niższe wynagrodzenia utrzymywały się również w pierwszych dekadach XX wieku (Coffman, 1911, s. 36–39).

Jakkolwiek przywołane już okoliczności społeczne i ekonomiczne uzasadniały obecność kobiet w amerykańskim systemie szkolnictwa, a przekonania dotyczące ich naturalnych predyspozycji zdawały się umacniać ich pozycję zawodową, w debacie na temat pożądanego kształtu amerykańskiej edukacji pojawiały się również głosy krytycznie oceniające „naturalne” kompetencje kobiet w zakresie edukacyjnej pracy z młodymi ludźmi. Podnoszono tu przede wszystkim fakt, iż „kobieca tkliwość” (womanly affections) zawsze będzie przesłaniać walory umysłowe, a prawdziwie kobiecą osobowość charakteryzuje przewaga afektu nad intelektem, co nie sprzyja efektywności wykonywanej przez nie pracy. Zdaniem autorów tego rodzaju opinii nauczanie na wyższych stopniach edukacji, z którymi nie wiązało się wykonywanie zadań opiekuńczych, stanowiło zbyt daleko idące wyzwanie intelektualne dla kobiet (Mann, 1855, s. 72–75).

Co charakterystyczne, towarzyszyła temu argumentacja o religijnej proweniencji, odwołująca się do cech, którymi rzekomo kobietę obdarzył Stwórca. Konsekwencją tego podejścia było deprecjonowanie kompetencji nauczycielskich kobiet, jako że najczęściej funkcje decyzyjne, kierownicze i nadzorcze w placówkach edukacyjnych sprawowali mężczyźni, którzy reprezentowali stan duchowny. Ich konserwatywny sposób postrzegania roli i społecznego powołania kobiety w bezpośredni sposób determinował więc jej pozycję w amerykańskim systemie edukacji. Mimo wszechstronnego i rzetelnego przygotowania do zawodu nauczycielskiego, jaki oferowały chociażby wspomniane już seminaria czy kolegia przeznaczone dla kobiet, wizytatorzy tych placówek w swoich opiniach wskazywali na rzekome ograniczenia intelektualne ich słuchaczek, brak ciekawości świata, wąskie horyzonty myślowe itd. W tym przypadku także dawało o sobie znać ugruntowane religijnie przekonanie o tym, że przyczyną takiego stanu rzeczy są niemożliwe do pokonania przez kobietę bariery warunkowane jej płcią (Lagemann, 2000, s. 6).

#### 4. STUDIA NAUCZYCIELSKIE – W STRONĘ KSZTAŁCENIA UNIWERSYTECKIEGO

Jak zostało pokrótce zaprezentowane, na XIX stulecie przypadł najbardziej intensywny okres ewolucji nauczycielskiej profesji w USA. Droga prowadząca od spontanicznie podejmowanej działalności edukacyjnej do stopniowej instytucjonalizacji w postaci instytutów, akademii czy szkół normalnych prowadziła jednak jeszcze dalej. W oparciu o doświadczenia funkcjonowania wymienionych

instytucji zaczęła krystalizować się koncepcja kształcenia nauczycieli w oparciu o model uniwersytecki. Nie bez znaczenia była tu refleksja nad statusem nauczyciela, jego rolą w lokalnej społeczności czy kwestią zawodowej tożsamości i etosu tej grupy. Towarzyszyły temu też pytania o to, jaki charakter – elitarny czy inkluzywny – powinna przyjąć edukacja (Lagemann, 2000, s. 6).

Pierwszy krok na drodze do ujednoczenia systemu kształcenia nauczycieli i nadania mu możliwie jak najwyższego poziomu łączyć należy z rosnącą popularnością szkół normalnych, które stopniowo zaczęły wypierać inne formy kształcenia, realizowane przez instytuty nauczycielskie i akademie. Przewaga szkół normalnych w konfrontacji z instytutami nauczycielskimi wynikała z większej stabilności i wszechstronności kształcenia, jakiej tym drugim zabrakło. Po zakończeniu wojny secesyjnej, w dużej mierze z racji silnej potrzeby odbudowy zasobów materialnych, ale także intelektualnych społeczeństwa, na rolę edukacji w tych procesach zwracano szczególną uwagę. Powróciły też obawy przed wspomnianymi już partykularyzmami, akcentowano potrzebę kształtowania jedności w oparciu o wspólne wartości i postawy, których naturalnym źródłem obok rodziny stała się szkoła. Z kolei akademie, również na skutek powojennej sytuacji, zmieniły nieco swój profil kształcenia. Społeczne i ekonomiczne oczekiwania, zwłaszcza w większych ośrodkach miejskich, wymuszały rozwój szkół średnich. Wiele z nich w efekcie było tworzonych w oparciu o istniejące akademie, które poza nauczycielami zaczynały kształcić także specjalistów w innych dziedzinach. Część akademii wyewoluowała w kierunku ośrodków kształcenia wyższego (colleges).

Kamieniem milowym w procesie kształcenia nauczycieli okazała się właśnie rosnąca liczba szkół średnich, która w latach 1890–1930 ulegała podwojeniu z dekady na dekadę (Lagemann, 2000, s. 8–9). Oferta szkół normalnych, których program nastawiony był na kształcenie specjalistów w dziedzinie nauczania na poziomie podstawowym, okazała się niewystarczająca z punktu widzenia społecznego zapotrzebowania. Warto dodać, że oprócz nauczycieli, szkoły i system oświaty potrzebowały także kadr dobrze przygotowanych w zakresie wykonywania zadań administracyjnych i zarządzania oświatą. Zapełnieniem tej luki zaczęły interesować się instytucje uniwersyteckie, których dynamiczny rozwój w USA obserwować można równoległe z rozwojem szkolnictwa średniego<sup>6</sup>. Fundatorzy i zarządzający tymi instytucjami szybko dostrzegli ich wiodącą pozycję w obszarze gromadzenia wiedzy i jej upowszechniania. Stąd już tylko krok dzielił uniwersytety od profesjonalizacji różnych obszarów aktywności zawodowej obywateli, budowanej wokół wiedzy z konkretnych dziedzin. Za taki obszar uznano również edukację (Lagemann, 2000, s. 9).

Kadra naukowa wywodziła się z takich dyscyplin jak filozofia, psychologia, socjologia czy historia, co prowadziło do kreowania nowych obszarów badawczych,

---

<sup>6</sup> Początek tego okresu przypada na lata 70. XIX wieku, a za datę przełomową uznawane jest powołanie do życia Johns Hopkins University (1876), określanego jako pierwsza w Stanach Zjednoczonych instytucja o charakterze naukowo-badawczym (Cohen, Kisker, 2010, s. 112–113).

jak na przykład psychologia edukacji. Nie mniej ważne stało się „unaukowanie” sztuki nauczania – pierwsza katedra dydaktyki została powołana do życia w 1873 roku w State University of Iowa. Kolejne stany również podjęły tę inicjatywę, a kształcenie nauczycieli zaczęły prowadzić także te najbardziej znane i prestiżowe ośrodki, jak Stanford, Harvard czy Columbia. W ostatniej dekadzie XIX wieku 192 instytucji kształcenia wyższego (kolegiów i uniwersytetów) oferowało taką możliwość, z czego 27 stworzyło odrębne wydziały pedagogiczne. Liczba studentów przekroczyła w tym czasie 6400 (United States Office of Education, 1896, s. 111–116).

Mimo niewątpliwie rosnącego zaangażowania uczelni wyższych w kształcenie nauczycieli, tendencje panujące w drugiej połowie XIX wieku nie miały już zbyt wiele wspólnego z motywacjami, jakie towarzyszyły jego instytucjonalizacji we wcześniejszych dekadach. Jak zauważa E. C. Lagemann, częstą przyczyną wprowadzania takiej ścieżki kształcenia do swojej oferty przez uniwersytety było „zdobywanie nowych rynków” i dążenie do zapewnienia sobie dominującej pozycji w danym stanie czy regionie, co pozwalałoby na stworzenie swoistej hierarchii instytucji edukacyjnych, z uniwersytetem ułożonym na jej szczycie. Ambicją uniwersytetów było bowiem poddanie kontroli jakości kształcenia w rozwijającym się sektorze szkół średnich – rozwinęła się instytucja wizytatorów z ramienia poszczególnych wydziałów, nadzorujących realizację programów kształcenia, powstała też rada odpowiedzialna za przeprowadzanie egzaminów wstępnych na studia (1900). Wszystko to w trosce o zachowanie pożądanego standardów, ale jednocześnie z uwzględnieniem interesu uczelni polegającego na możliwości pozyskiwania już na poziomie szkoły średniej odpowiednio ukierunkowanych przyszłych studentów (Lagemann, 2000, s. 11).

W miarę jak postępowała tendencja do tworzenia wydziałów pedagogicznych w amerykańskich uniwersytetach, zaostreniu uległa rywalizacja pomiędzy tymi instytucjami a istniejącymi w dalszym ciągu szkołami normalnymi przeznaczonymi do kształcenia przyszłych nauczycieli. Narracja, jaką wykorzystywały tu władze uniwersytetów, kładła nacisk przede wszystkim na poziom przygotowania absolwentów szkół normalnych, który nie był wystarczający do pracy z młodzieżą w szkołach średnich. Ponadto krytyczne uwagi dotyczyły rzekomo niewystarczająco szerokich horyzontów myślowych czy zbyt mało postępowego sposobu myślenia (Bolton, 1907, s. 113). Jak jednak wskazuje Ellen Lagemann, motywy tej krytyki miały swoje źródła w dążeniu przez uniwersytety do zastąpienia lokalnej elity intelektualnej, często wywodzącej się ze środowisk imigranckich bądź robotniczych i dzięki edukacji w szkole normalnej silnie utożsamiającej się ze swoją społecznością, swoimi absolwentami – jednostkami reprezentującymi wyższe i bardziej zamożne warstwy społeczne, identyfikującymi się ze swoją Alma Mater. Otwierało to uczelni szersze perspektywy pozyskiwania darczyńców i rekrutowania potencjalnych członków do swoich ciał powierniczych. Ponadto wywodząca się z klasy wyższej kadra dydaktyczna zatrudniana w szkołach była mniej skłonna do tworzenia związków zawodowych

i formułowania w stosunku do władz roszczeń o charakterze płacowym czy odnoszących się do warunków pracy (Lagemann, 2000, s. 13).

Konkurencję uniwersytetów ze szkołami normalnymi starano się łagodzić poprzez argument, iż studia uniwersyteckie z zakresu pedagogiki miały stanowić kontynuację nauki w szkole normalnej. Dzięki temu ich słuchacze zyskać mieli szersze perspektywy zawodowe i szanse na podjęcie zatrudnienia nie tylko w charakterze nauczyciela szkoły średniej, ale także możliwość ubiegania się o stanowiska kierownicze w szkole czy nawet o pozycję lokalnego kuratora oświaty (superintendent), sprawującego nadzór nad placówkami publicznymi w podlegającym mu okręgu szkolnym (Park, 1917, s. 47). Mimo to szkoły normalne zaczęły tracić na popularności i do 1920 roku właściwie zniknęły z systemu kształcenia nauczycieli tak, jak wcześniej stało się to z instytucjami nauczycielskimi. Wiele z nich zostało zlikwidowanych, część przekształciła się w lokalne kolegia oferujące różne kierunki kształcenia, odpowiadające potrzebom lokalnej społeczności, inne z czasem zyskały status stanowych uniwersytetów (Lagemann, 2000, s. 14).

W tych okolicznościach wydawać się mogło, że stopniowe przechodzenie kształcenia nauczycieli amerykańskich na poziom uniwersytecki będzie swoistym ukoronowaniem procesu profesjonalizacji tego zawodu, czego odzwierciedleniem stanie się prestiż i uznanie dla tej grupy zawodowej. Szybko jednak okazało się, że oczekiwania te nie znalazły potwierdzenia w rzeczywistości. Mimo że wydziały pedagogiczne zaczęły powstawać w kolejnych uniwersytetach, w tym także w tych uznawanych za najbardziej prestiżowe, praktyka prowadzenia kształcenia nauczycieli również tam odbiegała od standardów przyjętych dla innych kierunków, jak medycyna czy prawo.

Przyczyną takiego stanu rzeczy okazały się omawiane tendencje feminizacyjne w zawodzie nauczyciela, które były zauważalne również w przypadku osób zainteresowanych studiami nauczycielskimi. Tu także przeważały kobiety, niewątpliwie zachęczone społecznym przyzwoleniem na tego rodzaju aktywność zawodową, a być może także własnymi doświadczeniami uczenia się w szkołach i klasach, w których pracowały nauczycielki. W dalszym ciągu jednak, mimo upływających dekad, ich praca i kompetencje były deprecjonowane, wśród samych wykładowców uniwersyteckich pojawiały się głosy podważające ich predyspozycje intelektualne i wprost określające je jako „niemądre”, często w oparciu o wycinkowe wyniki standardowych testów mierzących inteligencję. Nie brano przy tym w ocenie kandydatów pod uwagę innych predyspozycji, jakimi powinien wykazywać nauczyciel. Ten lekceważący stosunek do kształcenia nauczycieli przejawiał się między innymi w przyjmowanych przez uniwersytety rozwiązaniach organizacyjnych, polegających na tym, że wydziały pedagogiczne nie były traktowane jako ich integralna część, ale funkcjonowały na zasadzie instytucji afiliowanych przy danym uniwersytecie. Takie rozwiązanie wprowadzono między innymi w Columbia University, gdzie kształcący nauczycieli Teachers College nie był początkowo uznawany za równorzędny wydział tej uczelni (Lagemann, 2000, s. 16).

Istotna zmiana w podejściu do kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych nastąpiła w latach 20. XX wieku. Jej przyczyn doszukiwać się należy w skutkach I wojny światowej – udział armii amerykańskiej w tym konflikcie oraz zaangażowanie w prace nad traktatem pokojowym wzmocniły pozycję kraju na arenie międzynarodowej. Również przemysł amerykański, który zyskał na sprzedaży broni, rozwijał się bardzo dynamicznie. Rosły inwestycje zagraniczne i eksport, a sytuacja ekonomiczna w kraju przyciągała kolejne fale imigrantów. Wśród rządzących i opinii publicznej popularne stawały się hasła postępu, reform, zwiększania efektywności na różnych polach życia społecznego. Nie bez znaczenia były też postulaty poddania zróżnicowanego etnicznie, rasowo i kulturowo społeczeństwa amerykańskiego pewnego rodzaju kontroli, zgodnie z wartościami wyznawanymi przez białych, liberalnych protestantów o anglosaskich korzeniach. Tendencje te otwierały nowe pole dla działalności szkoły, która nie była już co prawda traktowana jako „filar Republiki”, ale miała za zadanie propagować wspomniane wartości i działać w zgodzie z duchem amerykańskiego pragmatyzmu (Rorty, 1982, s. 63).

Naturalnym procesem stało się więc ukierunkowywanie szkoły, a zatem przede nauczycieli i kadry zarządzającej, do działania adekwatnego do społecznego i kulturowego kontekstu, w jakim się znalazła. Ważna rola do odegrania w tym procesie przypadła „nauczycielom nauczycieli”, czyli kadrze akademickiej, której ambicją nie było wyłącznie przekazanie swoim słuchaczom wiedzy na temat „sztuki uczenia”. Stopniowo bowiem przyjmowali oni funkcję ekspertów w dziedzinie edukacji, dostarczających wskazówek, jak powinno działać szkolnictwo publiczne. Podobny wydzźwięk miał zresztą wspomniany już nadzór nad szkołami średnimi. To oczywiście wymagało stworzenia odpowiednich fundamentów teoretycznych, na których ich działalność ekspercka mogłaby się opierać. Stąd już tylko krok dzielił uniwersytety od rozwoju badań w takich dziedzinach jak psychologia w edukacji, zarządzanie w oświacie, historia edukacji czy metodyka nauczania (Lagemann, 2000, s. 20).

W ten sposób równoległe z procesem profesjonalizacji zawodu nauczyciela postępował proces krystalizowania się pedagogiki amerykańskiej jako dyscypliny naukowej. Rozwój badań w tej dziedzinie i działalność postaci takich jak John Dewey przydawały niewątpliwie prestiżu szkołom pedagogicznym funkcjonującym w obrębie uniwersytetów i zachęcały ich władze do zrównywania ich pozycji z innymi wydziałami. Afiliowane wcześniej i luźno powiązane z uniwersytetami stawały się, czasem z pewnymi zastrzeżeniami, pełnoprawnymi elementami ich struktury<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Tak było w przypadku Teachers College, który dopiero na przełomie XIX i XX w. staraniem ówczesnego rektora Columbia University, którym wówczas był Seth Low, został włączony w strukturę tej uczelni. Zastrzeżono jednak przy tym, że nadzór nad Teachers College będzie sprawował Wydział Filozofii i Edukacji (Lagemann, 2000, s. 63).

Charakterystyczną cechą instytucjonalizacji kształcenia amerykańskich nauczycieli stała się również polaryzacja tego procesu. Wspomniana rywalizacja między szkołami normalnymi a uniwersytetami doprowadziła do sytuacji, w której kształceniem nauczycieli dla szkół elementarnych zajmowały się szkoły normalne i to one w przeważającym stopniu były w stanie zaspokoić potrzeby kadrowe rozrastającego się systemu szkolnictwa powszechnego. Z kolei uniwersytety starały się utrzymać swoją elitarną pozycję, koncentrując się na przygotowaniu zawodowym mniejszej liczebnie grupy, ukierunkowanej na pracę w szkolnictwie średnim oraz w sektorze zarządzania oświatą. Prowadziło to do wyraźnej segregacji ze względu na płeć: w szkołach normalnych przeważały, a wręcz dominowały kobiety. W konsekwencji trudno było w tej grupie zawodowej o wypracowanie wspólnej wizji roli nauczyciela, etosu nauczycielskiego czy poczucia przynależności i identyfikacji ze społecznością nauczycielską. Utrudniać to mogło wspólne działania nakierowane chociażby na obronę swoich interesów finansowych czy lobbowanie na rzecz korzystnych rozwiązań prawnych dotyczących zawodowego statusu tej grupy. Taki podział był też przeszkodą w zawodowej mobilności, ponieważ dostęp do określonych stanowisk i możliwości zatrudnienia był często po prostu zamknięty dla kobiet, które aspirowały do funkcji kierowniczych w szkołach czy lokalnym samorządzie. Podobne trudności dotyczyły również mężczyzn – w ich przypadku, jako absolwentów uniwersytetów, zatrudnienie w szkole elementarnej, mimo że być może odpowiadało indywidualnym preferencjom wielu z nich, mogło być postrzegane jako zawodowa degradacja.

W końcu XIX wieku kształcenie nauczycieli na poziomie uniwersyteckim zyskiwało coraz większą popularność, wypierając konkurencyjne wobec niego szkoły normalne. Ta forma edukacji stawała się też coraz bardziej dostępna. W efekcie u progu ostatniej dekady XIX wieku 114 instytucji kształcenia wyższego, a więc jedna czwarta wszystkich uczelni w kraju (kolegia i uniwersytety) posiadała w swojej ofercie edukacyjnej studia pedagogiczne. W 1897 roku ta liczba wzrosła do 220 (Toepfer, 1966, s. 8). Jak zauważa David Labaree, jedną z przesłanek sukcesu uniwersytetu na polu kształcenia nauczycieli była swego rodzaju transakcja. Polegała ona na tym, że uniwersytet przydawał studiom pedagogicznym akademickiej wiarygodności, stanowił dla ich słuchaczy wyznacznik statusu, a studia pedagogiczne dostarczały uczelni studentów i w oczach opinii publicznej stanowiły potwierdzenie społecznej użyteczności uniwersytetu (Labaree, 1918, s. 297).

## 5. ZAKOŃCZENIE

Niewątpliwie XIX-wieczne amerykańskie reformy kształcenia nauczycieli przyniosły pożądane efekty w postaci zwiększenia liczebności wysoko wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej i administracyjnej. Można to również traktować jako pozytywną reakcję na społeczne oczekiwania i potrzeby oraz praktyczny



krok w kierunku realizacji postulatów działania na rzecz dobra wspólnego, w imię republikańskich idei. Thomas Popkewitz zwraca jednak również uwagę na to, że nieprzewidzianym efektem tych reform stał się wzrost poziomu biurokracji w edukacji (Popkewitz, 1994, s. 4). Procesy społeczne i ekonomiczne, jakie kreowały kontekst dla przemian oświatowych w Stanach Zjednoczonych po I wojnie światowej, powodowały, że profesjonalizację zaczęto utożsamiać ze standaryzacją polityki zatrudnienia, uniformizacją programów kształcenia i ujednoczeniem procesu ewaluacji pracy nauczyciela. Sprzyjać to miało racjonalizacji organizacji pracy szkoły i procesu dydaktycznego, ale jednocześnie osłabiało przekonanie nauczyciela o swojej roli sprawczej w procesie nauczania i jego indywidualne poczucie odpowiedzialności za osiągnięte efekty.

Traktowanie studiów pedagogicznych jako „kursów drugiej kategorii” w stosunku do prawa, medycyny czy studiów inżynierskich również nie sprzyjało tworzeniu klimatu niezbędnego dla pogłębionych poszukiwań intelektualnych. Ponadto, zanim wydziały pedagogiczne zwróciły się ku systematycznym badaniom naukowym, wiedza przekazywana studentom miała charakter dość fragmentaryczny, jako że zajęcia prowadzili specjaliści z różnych dziedzin, reprezentujący szeroko pojęte nauki humanistyczne. Również charakter zawodu, w którym mieli się realizować słuchacze po ukończeniu studiów, sprzyjał akcentowaniu praktycznych aspektów kształcenia kosztem refleksji intelektualnej. Rozważania natury etycznej i tak istotna we wcześniejszych dekadach kwestia moralnych kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela zeszły na dalszy plan w obliczu wagi, jaką przykładano do rozwijania kompetencji administracyjnych i sprawności w „zarządzaniu uczniami” (classroom management). W taki jednak sposób kształtowały się w pierwszych dekadach XX wieku społeczne i polityczne oczekiwania wobec szkoły i nauczyciela, a specyfika tych instytucji powoduje, że nie można od nich oczekiwać dystansowania się od społecznej rzeczywistości i izolacji od kontekstu, w jakim przyszło im działać.

## BIBLIOGRAFIA

Barnard H. (1851), *Normal Schools, and Other Institutions Agencies, and Means Designed for the Professional Education of Teachers*, Hartford: Case, Tiffany&Co.

Beecher C.E. (1845), *The Duty of American Women to their Country*, New York: Harper&Brothers.

Bolton F.E. (1907), *The Preparation of High-School Teachers: What They Do Secure and What They Should Secure*, „The School Review” Vol. 15, No. 2.

Carter J.G. (1826), *Essays upon Popular Education Containing a Particular Examination of the Schools of Massachusetts, and an Outline of an Institution for the Education of Teachers*, Boston: Bowles and Dearborn.

Coffman L.D. (1911), *The Social Composition of the Teaching Population*, New York: Teachers College, Columbia University.

Cohen A.M., Kisker C.B. (2010), *The Shaping of American Higher Education. Emergence and Growth of the Contemporary System*, San Francisco: Wiley.

Flexner L., Fitzpatrick E. (1996), *Century of Struggle. The Women's Rights Movement in the United States*, Cambridge MA–London: Harvard University Press.

Herbst J. (1992), *The American People's College: The Lost Promise of Democracy in Education*, „American Journal of Education” Vol. 100, No. 3.

Hogeland R.W. (1972–1973), *Coeducation of the Sexes at Oberlin College: A Study of Social Ideas in Mid-Nineteenth-Century America*, „Journal of Social History” Vol. 6, No. 2.

Kaestle C.F. (1983), *Pillars of the Republic. Common Schools and American Society 1780–1860*, New York: Hill and Wang.

Labaree D.F. (2018), *An Uneasy Relationship. The History of Teacher Education in the University*, w: J. Gorlevski, E. Tuck (red.), *Who Decides Who Becomes a Teacher? Schools of Education as Sites of Resistance*, New York: Routledge.

Lagemann E.C. (2000), *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*, Chicago–London: University of Chicago Press.

Lefkowitz-Horovitz H. (1993), *Alma Mater. Design and Experience in the Women's Colleges from Their Nineteenth-Century Beginnings to the 1930s*, Amherst: University of Massachusetts Press.

Ljungquist K.P. (2010), *Lectures and the Lyceum Movement*, w: J. Myerson i in. (red.), *The Oxford Handbook of Transcendentalism*, Oxford: Oxford University Press.

Mann H. (1855), *Lectures on Education*, Boston: Ide&Dutton.

Mattingly P.H. (1975), *The Classless Profession American Schoolmen in the Nineteenth Century*, New York: New York University Press.

Mayo A.D. (1898), *Henry Barnard*, Washington: US Government Printing Office.

McClelland A.E. (1992), *The Education of Women in the United States. A Guide to Theory, Teaching and Research*, New York–London: Garland.

Park J. (1917), *A History of the University of Buffalo*, Buffalo: Buffalo Historical Society.

Popkewitz T.S. (1994), *Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology, and Potential*, „Teaching & Teacher Education” Vol. 10, No. 1.

Preston J.A. (1966), *Domestic Ideology, School Reformers, and Female Teachers: Schoolteaching Becomes Women's Work in Nineteenth-Century New England*, „The New England Quarterly” Vol. 66, No. 4.

Rorty R. (1982), *Consequences of Pragmatism Essays, 1972–1980*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

*Second Annual Report of the Young Ladies' Literary and Missionary Association of the Philadelphia Collegiate Institution (1840)*, Philadelphia: Young

Ladies' Literary and Missionary Association of the Philadelphia Collegiate Institution.

Snyder T.D. (1993), *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*, Washington: National Center for Education Statistics, <https://nces.ed.gov/pubs93/93442.pdf> (dostęp: 2.09.2021).

Strayer G.D., Thorndike E.L. (1913), *Educational Administration. Quantitative Studies*, New York: The Macmillan Company.

Toepfer K.H. (1966), *James Earl Russel and the Rise of Teachers College: 1907–1915*, New York: Columbia University Teachers College (praca doktorska).

United States Office of Education (1896), *Report of the Commissioner of Education*, Washington: US Government Printing Office.

Urban W.J. i in. (2019), *American Education. A History*, New York–London: Routledge.

Webb L.D. (2006), *The History of American Education. A Great American Experiment*, New Jersey: Pearson.

Welter B. (1992), *The Cult of True Womanhood 1820–1860* w: N. F. Cott (red.), *History of Women in the United States*, Berlin-Boston: K.G. Saur.

Willard E. (1819), *An Address to the Public Particularly to the Members of the Legislature of New York Proposing a Plan for Improving Female Education*, Middlebury: J.W. Copeland.

Wojniak J. (2017), *Aktywistki, bojowniczk, pionierki. Edukacja kobiet, kobiety w edukacji w Stanach Zjednoczonych XIX i XX wieku* w: K. Dormus, A. Włoch, J. Wojniak, *Edukacja kobiet, kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Wollstonecraft M. (1787), *Thoughts on the Education of Daughters: With Reflections on Female Conduct on the More Important Duties of Life*, London: J. Johnson.

### **„School as a pillar of the republic”. The process of professionalisation of the teaching profession in the United States in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries**

#### **Summary**

**Aim:** introducing professionalization of the teaching profession specificity and the stages of this process in the United States in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, as well as the institutionalization of education for this professional group.

**Methods:** an analysis of source and journalistic materials directly related to the discussed issues.

**Results:** a reconstruction of the standards of teacher education in the initial stages of its development, with a view to their cultural and social context, which was not only their background, but also largely determined their course.

**Conclusion:** education and training constituted a superior value for a large part of the society and a group of political decision-makers. Education was perceived as a specific embodiment of the ideal of the American Republic and a guarantor of its prosperity. However, the policy of educating teachers implemented

in practice, including organizational solutions adopted by universities that introduced this education in the second half of the nineteenth century, indicate a lack of coherence between declarations and reality. On the other hand, the social and cultural changes in the United States after World War I and the related change in the perception of the role of teachers, favored the emergence of pedagogy as a research discipline, which can be considered the culmination of the professionalization process of this profession in the USA.

**Keywords:** teacher education, normal school, university, education system.