

Kalina Bartnicka

*Instytut Historii Nauki im. L. A. Birkenmajerów PAN
Warszawa*

„Studium wolne” a zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich na Uniwersytecie Warszawskim w okresie II Rzeczypospolitej

Summary

“FREE STUDY” AND THE ISSUE OF SECONDARY SCHOOL TEACHER EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF WARSAW IN THE SECOND POLISH REPUBLIC

In 1918, Poland's education authorities began to build a uniform school system. Improving secondary education and organising teacher education were important tasks. In the 1870s education in Galicia was Polishised (including universities in Cracow and Lviv), and a system of secondary school teacher education was established. Candidates were educated at university philosophical faculties. Qualifications were obtained after passing state examinations in content knowledge and pedagogical knowledge.

University studies in the Second Polish Republic were organised according to the principles of “free study”, which educated researchers. A vast majority of students undertook studies to prepare for the teaching profession. The article deals with the adjustment of ministerial regulations and studies at the Faculty of Philosophy (later Faculty of Humanities and Faculty of Mathematics and Natural Sciences) at the University of Warsaw to the needs of vocational education of teachers. Since 1926, future researchers and future teachers were subject to the Master's degree regulations. The choice of career in teaching or in academia began only after obtaining a Master's degree. Additionally, teachers needed to acquire theoretical and practical pedagogical qualifications: during a one-year or two-year pedagogical program organised by Bogdan Nawroczyński at the Faculty of Humanities. This period saw the development of pedagogical research and an increased interest in pedagogy.

Key words: university; teacher education; Second Polish Republic, development of pedagogy

Nauce i oświacie złączonym w jedno, miejsce poczesne!
Tadeusz Kotarbiński¹

Odradzające się po I wojnie światowej Państwo Polskie przystąpiło do budowania systemu oświatowego od podstaw w 1918 r., ale dyskusje na temat tego, jaki powinien być ten system, zaczęły się już pod koniec XIX w. Nikt nie wątpił, że sprawnie i nowoczesnie zorganizowany system edukacji szkolnej będzie skutecznym sposobem na szybkie odbudowanie wspólnoty państwowej, likwidację tendencji odśrodkowych i różnic, które narosły w XIX w. w dzielnicach porzobiorowych, m.in. także w kwestiach szkolnictwa i oświaty. Dyskutowali politycy, działacze społeczni, a przede wszystkim nauczyciele. Stosunkowo swobodnym terenem konferencji i spotkań przedstawicieli związków oraz stowarzyszeń nauczycielskich ze wszystkich dzielnic zaborowych była Galicja, Lwów i Kraków. Dyskutowano nad strukturą systemu szkolnego. Bardzo kontrowersyjnym zagadnieniem były sprawy miejsca i programu szkoły średniej, z czym wiązał się problem kwalifikacji i kształcenia nauczycieli.

Społeczny charakter polityki oświatowej, koniecznych reform i proponowanych rozwiązań rozumiane były rozmaicie. Wynikało to, między innymi, ze specyfiki doświadczeń i potrzeb nieco odmiennych w każdym z zaborów. Jednak przed odzyskaniem niepodległości najważniejszym zadaniem było „przywrócenie Polakom prawa organizowania szkół dla polskiej młodzieży”, unarodowienie szkoły. Po 1918 r. państwo, główny organizator oświaty i placówek szkolnych, koncentrowało się na zapewnieniu powszechności nauczania i podniesieniu poziomu szkoły powszechnej, co stawiało na porządku dziennym sprawę likwidacji uwarunkowanego społecznie dualizmu szkolnego, oraz wprowadzenia jednolitego, drożnego systemu szkolnego. Miało to bezpośredni już związek ze szkołą średnią, tradycyjnym elitarnym ośmioletnim gimnazjum, niezależnym od szkoły elementarnej, które w zdemokratyzowanej wersji miało być jednym z ogniw drożnego systemu szkolnego. Opór przeciwko demokracji systemu wynikał jednak nie tylko (nie jedynie) z konserwatyzmu społecznego jej przeciwników, ale też z obawy, że zbyt szybki awans społeczny niszczy dotychczasową elitę i wprowadzi do niej niedostatecznie umysłowo i «moralnie» przygotowanych wychodźców z klas niższych” (Żarnowski 1995: 6–18). Wymagało to dokładniejszego określenia funkcji i treści pojęcia „szkoła średnia”, i wiązało się bezpo-

¹ T. Kotarbiński, *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi?*, „Nauka Polska” t. 3, 1920.

średnio z kwalifikacjami wymaganymi od nauczycieli². Ścisłe określenie liczby szkół średnich, odziedziczonych w każdej z dzielnic pozaborowych przez Państwo Polskie, sprawa kłopot. Liczby podawane w opracowaniach nie są jednakowe i trudne do weryfikacji, ponieważ na każdym terytorium istniały różne typy i poziomy, oraz nazwy dla szkół określanymi ogólnie jako „średnie”; także liczba nauczycieli szkół średnich zwykle podawana jest globalnie³.

Przed 1905 r. w Królestwie Polskim szkoły średnie: gimnazja filologiczne, realne, szkoły handlowe (męskie, żeńskie i kilka koedukacyjnych) zostały całkowicie zrusyfikowane. Po rewolucji 1905 r. i strajku szkolnym zaczęły powstawać prywatne szkoły średnie z polskim językiem nauczania, ale bez praw szkół rządowych rosyjskich. W roku szkolnym 1912/13 w Królestwie było 119 męskich i 170 żeńskich prywatnych i publicznych szkół średnich. Na terenie Galicji szkół średnich z polskim językiem nauczania męskich i żeńskich, było – odpowiednio – 96 i 34. W Poznańskim było 32 męskich i 8 żeńskich zgermanizowanych szkół średnich (Miąso 1980: 12). Według Feliksa Araszkiewicza na ziemiach zaboru pruskiego, które potem przyłączono do Polski, w 1914 r. było 95 (!) szkół średnich (wliczając gimnazja męskie, licea żeńskie i szkoły wydziałowe), w tym 45 szkół średnich państwowych (Araszkiewicz 1967: 164). We wszystkich dzielnicach nauczyciel szkoły średniej formalnie musiał mieć ukończone studia wyższe, najczęściej uniwersyteckie. W Prusach i w Galicji musiał także zdawać egzamin państwowy. Rosyjski Uniwersytet Cesański w Warszawie „dawał wprawdzie swoim absolwentom dyplomy upoważniające do podjęcia pracy nauczycielskiej, ale dla Polaków droga do średnich szkół rządowych była przeważnie zamknięta”. Starający się o prawo nauczania w prywatnych szkołach polskich absolwenci uniwersytetów zagranicznych – włączając w to uczelnie galicyjskie – musieli zdać egzamin w Komitecie Egzaminacyjnym przy Warszawskim Okręgu Naukowym (Miąso 1985: 56).

² Np. od roku 1927/28 programy nauczania i liczby godzin poszczególnych przedmiotów w oddziałach V, VI, VII szkoły powszechnej zostały zrównane z programami klas I, II i III tak zwanego niższego gimnazjum. Uzyskanie kwalifikacji zawodowych do nauczania w szkole powszechnej nie wymagało od nauczyciela ukończenia studiów wyższych. Aby uzyskać kwalifikacje nauczyciela gimnazjum kandydat do państwowego egzaminu nauczycielskiego musiał mieć ukończone studia wyższe.

³ Dane statystyczne pochodzą z różnych lat, nie zawsze z dokładnie z tego samego terytorium, a w pierwszych latach XX w. ruch tworzenia szkół średnich na terenie Galicji i w Kongresówce był bardzo dynamiczny. Uściślanie danych statystycznych wykracza poza ramy tego artykułu, dlatego należy je traktować jako orientacyjne.

Prywatnym polskim szkołom średnim, które zaczęły spontanicznie powstawać w Królestwie po 1905 r. brakowało wykwalifikowanych nauczycieli, toteż poziom większości z nich był niski. Kształcenie polskich nauczycieli dla szkół średnich stało się problemem palącym. Z nauczycielami wiązano nadzieję, że zapewnią wysoki poziom odrodzonej szkole polskiej.

W końcu 1917 r. Komitet Kasy im. Józefa Mianowskiego, najpoważniejszej w Królestwie Polskim instytucji wspierającej polską naukę (ludzi, badania i publikacje), zwrócił się do polskich uczonych z prośbą o wypowiedź, jakie są najpilniejsze potrzeby nauki polskiej z perspektywy uprawianej przez nich specjalności. Odpowiedzi opublikowano w 1918 r., w roczniku „Nauka Polska”. Charakterystyczna jest wypowiedź wybitnego matematyka krakowskiego, profesora UJ Stanisława Zaremby (1863–1942), który oprócz zagadnień związanych z matematyką, poruszył sprawę wykształcenia „odpowiedniej liczby sił nauczycielskich dla szkół średnich i seminariów nauczycielskich”. W jego opinii było to zagadnienie pierwszorzędne, mające „pierwszeństwo przed każdym innym zadaniem”.

Zaremba uważał, że nauczyciele powinni być kształceni w kraju i w języku polskim (że kształcenie ma się to odbywać na uniwersytetach rozumiało się samo przez się). Zakres i poziom kształcenia powinny być jednakowo wysokie dla obydwu grup nauczycieli. Od dobrego wykształcenia nauczycieli zależy podniesienie poziomu bardzo słabych szkół średnich i poziomu kandydatów na studia, a z tego środowiska wyjdą w przyszłości uczeni. Z kolei od nauczycieli seminaryjnych zależy podniesienie poziomu oświaty ludowej. Warunki pracy na prowincji są znacznie trudniejsze niż w szkołach średnich, trudniejsze jest także doskonalenie się nauczycieli seminariów nauczycielskich i uzupełnianie wiedzy. Słabsze wykształcenie i wynikające stąd błędy w pracy byłyby trudniejsze do naprawienia, i przyniosłyby więcej szkody niż niedostatki w pracy nauczycieli gimnazjów, które można traktować, jako łatwiejsze do poprawienia usterki. Zaremba uważał też, że należy przedłużyć o rok przyjęty powszechnie czteroletni kurs studiów uniwersyteckich ze względu na niski poziom szkół średnich. Abiturienti nie są należycie przygotowywani do studiów. Utrudnia to kształcenie uniwersyteckie i obniża jego poziom. Przedłużenie okresu studiów pozwoli nadrobić braki, ale podniesie znacząco i tak już wysokie koszty kształcenia. Aby udostępnić studia zdolnej, ale niezamożnej młodzieży, kandydatom na nauczycieli trzeba zapewnić bezpłatne mieszkanie i utrzymanie w internacie (Zaremba 1918: 1–2, 4).

O sprawach kwalifikacji i uprawnień do nauczania w szkołach średnich dyskutowano w kręgach nauczycielskich i pedagogicznych od przełomu XIX i XX w., przed wybuchem I wojny światowej i w czasie jej trwania. Klarownego systemu nie udało się opracować, ale przedstawiciele stowarzyszeń nauczycielskich z trzech zaborów, na zjeździe w Krakowie na początku roku 1918 r. uznali, że nie tylko kształcenie merytoryczne, ale i kulturę naukową pedagogiczną niezbędną dla nauczycieli szkół średnich, zapewnić mogą tylko studia uniwersyteckie. Ze względu na potrzebę pedagogicznego wykształcenia teoretycznego przyszłych nauczycieli konieczne jest zatem dołączenie do dyscyplin wykładanych na uniwersyteckich wydziałach filozoficznych, takich dziedzin jak psychologia dziecka, pedagogika eksperymentalna, dydaktyka i historia wychowania. Praktyki pedagogiczne powinny odbywać się w szkołach (Miąso 1985: 58).

* * *

W końcu XIX w. kształcenie polskich nauczycieli dla polskich szkół średnich zorganizowane było najlepiej w Galicji. Po uzyskaniu autonomii przez Galicję i po utworzeniu Rady Szkolnej Krajowej szkolnictwo, w tym uniwersytety we Lwowie i w Krakowie, zostało spolonizowane i zreformowane stosownie do przeprowadzonej w Cesarstwie Austriackim w połowie XIX w. zasadniczej reformy systemu szkolnego, którą przeprowadziło Ministerstwo Wyznań i Oświaty, utworzone w 1849 r. Pod koniec lat 60. XIX w. reformy „dotarły” do Galicji. Uniwersytety w Austrii, w tym galicyjskie, zostały zreorganizowane na wzór niemiecki.

Przyjęły formę „studium wolnego”, czyli trochę zmodyfikowaną, zmodernizowaną formę klasycznego uniwersytetu humboldtowskiego: instytucji autonomicznej, łączącej obowiązek prowadzenia przez profesorów pracy badawczej i dydaktycznej (z naciskiem na badania naukowe), pielęgnującej wolności akademickie, tj. wolność kształcenia i kształcenia się. Misją i funkcją uniwersytetu ma być odkrywanie prawd i krzewienie umiejętności ich odkrywania. Profesor, uzyskawszy katedrę na uniwersytecie powinien być – w sprawach swej dyscypliny naukowej – absolutnie niezależny od jakichkolwiek nacisków politycznych, ekonomicznych i ideologicznych, tak co do treści wykładów i prowadzonych zajęć (seminariów), jak i co do formy ich realizowania. Prawo oceny jego pracy naukowej i dydaktycznej posiadali wyłącznie inni badacze i profesorowie. Z kolei student – o ile wywiązał się z formalnych obowiązków: opłaty czesnego i innych ustalonych opłat oraz uczestnictwa w przepisanej dla danego wydziału liczbie godzin wykładów, seminariów i ćwiczeń – miał prawo swobodnego

wyboru oferowanych przez uniwersytet wykładów, kolejności zaliczania ćwiczeń i seminariów, terminu składania egzaminów, a także czasu trwania studiów. Student musiał być samodzielny, zdyscyplinowany, i wdrożony przez szkołę średnią do samokształcenia. Wstęp na uniwersytet uzależniony był od ukończenia szkoły średniej i uzyskania świadectwa maturalnego. Z kolei, aby uzyskać pełne kwalifikacje nauczyciela szkoły średniej kandydat musiał ukończyć studia wyższe, a ponadto zdać państwowy egzamin nauczycielski.

Zygmunt Janiszewski (1888–1820) współautor *Poradnika dla samouków*, wybitny matematyk, profesor odrodzonego Uniwersytetu Warszawskiego, wyjaśniał to w ten sposób:

Uniwersytety nie są szkołami [...] do jakich przywykliśmy; nie zmuszają do nauki; nie kontrolują; nie przepisują jej planu, ani porządku, ani czasu, ani zakresu; [...] nadają [...] kierunek i udzielają wskazówek ogólnych, lecz nie krępują, jak to robi szkoła i zmuszają do samodzielności. Uniwersytet zachodnioeuropejski [...] to zespół środków pracy naukowej (biblioteki, laboratoria, zbiory modeli itd.), ześrodkowanie i współdziałanie ludzi pracujących naukowo – od wybitnych uczonych aż do zaczynających studia [...]”, oferują wykłady i seminaria, które student samodzielnie wybiera (Janiszewski 1915: 544–546)⁴.

Zadaniem uniwersytetu jest służyć wyłącznie dobru nauki i rozwojowi wewnętrznemu studentów, a nie celom utylitarnym. Wolność kształcenia i kształcenia się, w celu poszukiwania prawdy, poszerzania obszaru nauki i wiedzy ludzkiej w praktyce oznaczała, że uniwersytet nie oferował wykładów i zajęć kursowych obejmujących całość wiedzy encyklopedycznej dla danej specjalności. Studenta obowiązywało wysłuchanie pewnej ilości godzin dowolnie wybranych wykładów monograficznych, udział w zajęciach proseminaryjnych (ćwiczenia) i w seminarium, na którym pod kierunkiem prowadzącego je profesora przygotowywał swoją rozprawę doktorską. Nie było ustalonej kolejności słuchania wykładów, ani ćwiczeń proseminaryjnych, ani kolejności zdawania egzaminów (było ich zaledwie kilka, ale za to z reguły bardzo poważnych). Zarys encyklopedyczny wiedzy potrzebnej nauczycielowi, aby realizować program szkolny, i wiedzę pedagogiczną student musi zdobywać samodzielnie. Wbrew idei „studium wolnego” znakomita większość studentów (zwano ich czasem studentami „chlebowymi”) podejmowała studia nie z myślą o karierze naukowej, do której

⁴ Zygmunt Janiszewski zastrzega, że jego definicja obejmuje uniwersytety francuskie, niemieckie austriackie (w tym galicyjskie), belgijskie i włoskie, ale nie dotyczy uniwersytetów rosyjskich, które są po prostu szkołami, ani uczelni angielskich i amerykańskich, ze względu na ich odmienną strukturę.

uniwersytet przygotowywał swych studentów, ale aby zdobyć wykształcenie potrzebne do wykonywania pracy zawodowej, w tym nauczycielskiej.

Wydziały filozoficzne uniwersytetów galicyjskich w okresie autonomii stosunkowo łatwo dostosowały się do modelu „wolnego studium”. Stały się wydziałami autonomicznymi wewnątrz w sprawach naukowo-dydaktycznych, organizacyjnych i badawczych, „wielokatedrowymi”. „Przejęły kształcenie nauczycieli nowo utworzonych ośmioletnich gimnazjów przygotowujących do studiów wyższych oraz miały rozwijać badania i kształcić przyszłe kadry naukowe” (Stinia 2014: 37, 98). Poszczególne dyscypliny naukowe zaczęły się usamodzielniać. Mając na względzie potrzeby egzaminacyjne przyszłych nauczycieli na wydziale wprowadzono wykłady z filozofii (pedagogiki i psychologii) oraz kolokwia z pedagogiki i psychologii. Reforma programów nauczania w gimnazjach spowodowała podniesienie ich poziomu i wprowadzenie nauczycieli „przedmiotowych”, od których od 1856 r. wymagano ukończenia studiów uniwersyteckich. Uzyskanie doktoratu na wydziale filozoficznym, było potwierdzeniem nabytych przez studenta kwalifikacji naukowo-badawczych, ale nie uprawniało do zajmowania posad nauczycielskich w szkołach średnich. Kandydaci musieli zdawać egzamin przed państwową komisją egzaminacyjną⁵.

Przepisy dotyczące powoływania komisji i zakresu egzaminów nauczycielskich w okresie autonomii Galicji kilkakrotnie były zmieniane i modyfikowane. Coraz więcej uwagi przywiązywano do wiedzy i umiejętności pedagogicznych kandydatów na nauczycieli. Stopniowo wprowadzano wymagania, które niezbyt zgadzały się z zasadami „studium wolnego”: obligatoryjnego zaliczania niektórych wykładów i ćwiczeń. Nie wymuszano określonego porządku studiów, ale żądano od wszystkich przyszłych nauczycieli zaliczania niektórych wykładów ogólnokształcących, m.in. filozofii, literatury polskiej i języka niemieckiego, zaliczenia wykładów np. z filozofii i pedagogiki w formie kolokwiów. W 1884 r. zamiast jak dotąd nauczycieli klas wprowadzono kategorię nauczycieli przedmiotowych. Przedmioty specjalizacyjne podzielono na dwie grupy językowo-historyczną i matematyczno-przyrodniczą. Zdający wybierał grupę a w niej przedmiot główny i sztywno z nim związane przedmioty poboczne. Dopuszczenie do egzaminu uzależnione było od złożenia świadectwa maturalnego i zaświadczenia o absolutorium na 4-letnich studiach uniwersyteckich (z tego 3, potem 4 lata na wydziale filozoficznym).

⁵ Dotyczyło to także wykonywania zawodu/profesji: księdza, prawnika, lekarza. Nie musiał zdawać państwowych egzaminów ten, kto nie starał się o doktorat (za wyjątkiem medycyny), lub nie zamierzał praktykować swojej profesji.

Egzaminy były dwa pisemne i jeden ustny. Ich zaliczanie było bardzo rozciągnięte w czasie. Jeżeli egzaminowany miał już stopień doktora, komisja egzaminacyjna mogła uznać pracę doktorską za pierwszy etap egzaminu. Egzamin ustny, z przedmiotu głównego, pobocznego, języka niemieckiego i polskiego był bardzo trudny. Po egzaminie następowała roczna praktyka. Dopiero jej pozytywne ukończenie upoważniało do zatrudnienia na stanowisku nauczyciela rzeczywistego. W całości egzamin nauczycielski był tak trudny, że odpadało od 20 do 33% zdających. Wielu czynnych już nauczycieli zrezygnowało z egzaminu nauczycielskiego i uczyli w szkołach jako tzw. suplenci – zastępcy nauczyciela (w 1903 r. w Galicji suplenci stanowili około 1/3 z ogółu 1321 nauczycieli) (Chodakowska 1990: 161). W 1911 r. ministerstwo ujednoliciło przepisy egzaminacyjne dla nauczycieli gimnazjów i szkół realnych. Wzrosły wymagania dotyczące egzaminu z filozofii, języka ojczystego, psychologii i pedagogiki. Sprecyzowano zakres merytoryczny wiedzy dla każdego ze zdawanych przedmiotów, także przedmiotów pedagogicznych, higieny i wychowania fizycznego. Zakres wymagań na egzaminie z poszczególnych przedmiotów w zależności od obranej przez zdającego grupy przedmiotowej był zróżnicowany. Wydłużono okres i zakres praktyki szkolnej (tzw. rozszerzony rok próbny). Mimo to jednak poziom przygotowania pedagogicznego i dydaktycznego nauczycieli był niski, co obniżało poziom nauczania w szkołach średnich i odbijało się niekorzystnie na przygotowaniu młodzieży do studiów i na poziomie kształcenia uniwersyteckiego (Chodakowska 1990: 158–161; Dutkova 1968: 444–445; Stinia 2014: 177–179).

Największym problemem dla studentów był rozdzźwięk między uniwersytecką zasadą wolnego studium na wydziale filozoficznym, przygotowującym do badań naukowych, a rzeczywistym powodem, dla którego ogromna większość młodzieży podejmowała studia – czyli potrzebą przygotowania się do egzaminu i zawodu nauczycielskiego. Powodowało to wprowadzanie wykładów pedagogicznych na wydział filozoficzny i stopniowe zmiany w przepisach egzaminacyjnych, do upowszechniania się wykładów kursowych (Chodakowska 1990: 165). Studenci zamierzający podjąć pracę nauczyciela szkoły średniej mieli ograniczoną swobodę wyboru zajęć, chociaż mogli wybierać ich kolejność i terminy. Swobodny wybór i kolejność zajęć pozostawiona została tym, których kariera nauczycielska nie interesowała. Aczkolwiek i dla nich zaczęto publikować wskazówki i sugestie, jak najekonomiczniej wykorzystać czas studiów.

Z pomocą studentom Wydziału Filozoficznego, którzy chcieli zostać nauczycielami, starały się przyjść bardziej władze szkolne – którym chodziło o zapewnienie dobrych nauczycieli szkół średnich (zwłaszcza pod koniec XIX w.) i co wyrażało się w „poprawianiu” przepisów o egzaminie nauczycielskim (w latach 1897 i 1911) – niż profesura uniwersytecka, bardzo przywiązana do idei „wolnego studium”. Profesurę uniwersytecką niepokoił jednak niski poziom przygotowania do studiów absolwentów szkół średnich, bo to utrudniało kształcenie. Nad rozwiązaniem tego problemu obradowała Rada Wydziału Filozoficznego UJ. Rada proponowała, aby studentom zapewnić wykłady z przedmiotów ogólnokształcących, z których wiadomości są wymagane na egzaminie nauczycielskim, a z którymi nie spotykali się podczas studiów. Memoriał o potrzebie „gruntownej przemiany w przygotowaniu absolwentów Wydziału Filozoficznego do nauczania w szkołach średnich” złożyli też docenci nie wchodzący do Rady:

Podkreślając priorytet naukowych funkcji Uniwersytetu, które wykluczają możliwość utworzenia w jego ramach szkoły zawodowej, jaką byłoby «wyższe seminarium nauczycielskie» nie przeoczyli wszakże autorzy faktu, że 90% absolwentów tego Wydziału zostaje nauczycielami gimnazjalnymi. [...] [Stwierdzili, że] zadaniem uniwersytetu może być tylko: dać przyszłym profesorom [!] szkół średnich podstawowe wiadomości o nauczaniu poszczególnych przedmiotów oraz wskazać im drogi i sposoby wiodące do samodzielnego zdobywania i pogłębiania wiedzy zawodowej (Dutkova 1968: 446).

* * *

Na początku lat 20. rozważano na UJ potrzebę zorganizowania Studium Pedagogicznego, z tym, że nie było jednomyślności, jak ścisły powinien być związek Studium z Uniwersytetem, a zwłaszcza z jego Wydziałem Filozoficznym. Prezes Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego, utworzonego w 1913 r., Władysław Heinrich (1869–1957), psycholog, prof. UJ był zdania, że kontakt powinien być jak najbardziej luźny – wielu innych opowiadało się za ścisłym związkiem. Studium powstało w 1921 r., jako oddział Wydziału Filozoficznego, aby kształcić kandydatów na nauczycieli i prowadzić badania naukowe (Dutkova 1968: 446, 448–449, 451).

Na Uniwersytecie Lwowskim od końca lat 70. XIX w. prof. Euzebiusz Czerkawski (1822–1896) dziekan Wydziału Filozoficznego potem rektor Uniwersytetu, poseł do parlamentu austriackiego, wykładał pedagogikę i starał się nadać jej charakter naukowy. Zapewne pod jego wpływem Sejm Galicyjski w kwietniu 1876 r. postanowił złożyć petycję do rządu w sprawie utworzenia na obu uniwersytetach [galicyjskich] „po jednej zwyczajnej Katedrze Pedagogiki i Dy-

daktyki”, a także uruchomienia seminariów pedagogicznych, kierowanych przez profesorów „dla obydwu tych przedmiotów” (Szymd 2003: 104, 105). Z powodów finansowych i organizacyjnych ta sprawa nie została pozytywnie rozwiązana. Czerkawski „postrzegał pedagogikę interdyscyplinarnie, jako dziedzinę z pogranicza wielu nauk akademickich” (Szymd 2003: 109), którą powinni studiować kandydaci na nauczycieli. Pedagogika lwowska rozwijała się nie tylko teoretycznie, ale także praktycznie dzięki zrozumieniu wagi ćwiczeń i praktyki pedagogicznej w kształceniu nauczycieli. W 1907 r. powstało na Wydziale Filozoficznym Seminarium Pedagogiczne, którego kierownikiem został habilitowany w zakresie pedagogiki we Lwowie, prowadzący wykłady i ćwiczenia, współtwórca i redaktor miesięcznika „Muzeum”, ważnego czasopisma pedagogicznego, Bolesław Mańkowski (1852–1921). Na Uniwersytecie Jagiellońskim w 1878 r. katedrę filozofii objął Maurycy Straszewski (1848–1921), mianowany profesorem filozofii i pedagogiki. Pierwszą osobą, która habilitowała się z zakresu pedagogiki w Krakowie był Leon Kulczyński, a potem prowadził zajęcia tylko z pedagogiki, przez co wyodrębnił pedagogikę z psychologii. Umożliwiał studentom kontakt ze szkołą przez hospitowanie lekcji w Gimnazjum św. Anny, którego był dyrektorem. W Krakowie prowadzono w latach 80. XIX w. dwa konwersatoria pedagogiczno-dydaktyczne (Straszewski i Kulczyński) i ćwiczenia pedagogiczne (Teofil Ziemia Ziembicki).

Konieczność pomocy studentom w zdobywaniu wiedzy pedagogicznej, teoretycznej i praktycznej, której wymagano na egzaminach nauczycielskich spowodowała, że na wydziały filozoficzne uniwersytetów wprowadzono wykłady z pedagogiki, historii wychowania, psychologii ogólnej, dydaktyki, metodyki ogólnej i metodyk szczegółowych, oraz (na wydziałach lekarskich) higieny szkolnej „z takim zakresem tematycznym, na jaki pozwalały tworzące się dopiero warsztaty pracy naukowej i dydaktycznej” (Chodakowska 1994: 151). „Ich «młodość» wśród nauk uniwersyteckich była jedną z przyczyn słabego zainteresowania w podejmowaniu prac badawczych, a brak katedr dodatkowo utrudniał przełamanie tego stanu” (Chodakowska 1990: 175).

W 1913 r. na UJ powstało z inicjatywy studenta polonistyki późniejszego historyka szkolnictwa, profesora KUL Zygmunta Kukulskiego (1890–1944) Koło Pedagogiczne. Miało na celu „potrzeby kształcenia się w zakresie pedagogiki [...] i uprawiania samodzielnych studiów pedagogicznych” (Chodakowska 1990: 180). Było wyrazem rosnącego zainteresowania naukami pedagogicznymi, ale chyba także elementem tworzenia się naukowego środowiska pedagogicznego. Zapoczątkowane zostały badania pedagogiczne i stopniowo wyłaniał się „zarys systemu kształcenia zawodowego nauczycieli na wydziale filozoficznym” (Chodakowska

1990: 175). W 1913 r. Jan Władysław Dawid opublikował, koncepcję Instytutu Pedagogicznego, przygotowującego praktycznie i teoretycznie pedagogów, prowadzącego badania naukowe i kształcącego pedagogicznie nauczycieli gimnazjalnych (Dutkova 1968: 446, 447).

* * *

W byłym Królestwie Polskim, na terytorium, z którego wycofały się wojska rosyjskie, i które od lata 1915 r. znalazło się pod okupacją Austrii i Prus, tworzyły się – początkowo bardzo nieśmiało – załóżki władz centralnych (w tym oświatowych) powojennej Polski. Okupanci usiłowali ograniczać ten proces, który się nasilił od przełomu 1916/1917 r. Komisja Przejściowa Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego utworzyła Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: WRiOP), gdzie m.in. znalazły się sekcje Szkolnictwa Średniego i Szkolnictwa Wyższego. Jesienią 1917 r. Departament WRiOP przekształcony został w Ministerstwo WRiOP (dalej: MWRiOP), które od jesieni 1918 r. zaczęło ujednolicać organizację władz oświatowych i system szkolny na terenie całego kraju. Ciągnęło się to w zasadzie aż do połowy 1922 r. (a niektóre odrębności przepisów i administracji szkolnej na terenie b. Galicji i b. zaboru pruskiego zachowywały się aż do 1932 r.).

W Warszawie, na Zjeździe zorganizowanym przez Kasę Mianowskiego w kwietniu 1920 r. Tadeusz Kotarbiński wygłosił referat *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi?* Kotarbiński zabrał głos w dyskusji, jaki powinien być związek między kształceniem w zakresie wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli szkół średnich a uniwersyteckimi wydziałami filozoficznymi: czy wydziały powinny tylko ogólnie nadzorować ćwiczenia i wykłady fachowe pedagogiczne? Czy wydziały filozoficzne powinny być wydziałami nauczycielskimi i skupiać całość studiów nauczycielskich, łącznie z ćwiczeniami? Przeciwnicy tej koncepcji chcieli, aby wydział kształcił badaczy, „uczył nauki”, a „nauka nauczania” powinna się odbywać w osobnym instytucie pedagogicznym. Kotarbiński uważał, że wydział filozoficzny powinien poczuć się wydziałem nauczycielskim, uczeni powinni poczuć się nauczycielami, kształcićuczonych nauczycieli i pamiętać, że kształcą nauczycieli. Wyjdzie to na zdrowie im samym, zmusi do porządkowania myśli i jasnego ich przekazu. Jest to zgodne z potrzebami i oczekiwaniami większości studentów. „Niechaj się skupią ludzie nauki i oświaty w jeden stan, świadomy swej łączności i swego znaczenia” (Kotarbiński 1920: 50). W dyskusji po referacie Kotarbińskiego bardzo wielu dyskusyjantów poparło jego stanowisko i przekonanie, żeby kształcić kandydatów do

stanu akademickiego nie oddzielać przygotowania naukowego od zawodowego. Leon Petrażycki (1867–1931), prawnik i filozof, mówił, że po studiach uniwersyteckich jakiejś wybranej dziedziny nauki przyszli nauczyciele powinni poznać pewne nauki specjalne pedagogiczne, np. psychologię, historię dydaktyki [nauczania]. Wystarczy na to rok studiów w specjalnym instytucie.

Tworząc całkiem od nowa polski system szkolny, MWRiOP sporo uwagi musiało poświęcać szkołom średnim i kwalifikacjom nauczycieli szkół średnich. Nie było w zasadzie wątpliwości, że nauczyciele przedmiotowi w szkołach średnich powinni mieć wykształcenie uniwersyteckie. Problemem dyskusji było zagadnienie jak zorganizować kształcenie pedagogiczne: w ramach studium pedagogicznego na wydziale filozoficznym czy w Instytutach Pedagogicznych, samodzielnych lub uniwersyteckich.

Według art. 1 *Ustawy z dnia 4 czerwca 1920 roku o tymczasowym ustroju władz szkolnych*, sprawy szkolnictwa wyższego i uniwersytetów podlegały bezpośrednio ministrowi WRiOP (Pęcherski, Świątek 1977: 155; por. Brodacka-Adamowicz 2012: 107). Po 1918 r. nastąpił gwałtowny wzrost liczby szkół średnich „przekraczający zapotrzebowanie rozwijającej się państwowości”, nawet w porównaniu z zamożnymi społeczeństwami Stanów Zjednoczonych, Anglii czy Austrii (Dutkowska 1968: 448). Stan kadr nauczycielskich przedstawiał się dramatycznie źle, nie tyle w sensie liczebności, co w sensie ich kwalifikacji. Na razie szkolnictwo średnie odczuwało nie tylko brak nauczycieli dla szkół średnich, ale w ogóle osób mających wyższe wykształcenie, wiedzę merytoryczną i praktykę nauczycielską nie mówiąc już o teoretycznej wiedzy pedagogicznej, niezbędnej nauczycielowi. W 1920 r. było w Polsce 762 szkoły średnie ogólnokształcące (Mały Rocznik Statystyczny 1939: 317, tab. 4), w których ogółem zatrudnionych było około 10 740 nauczycieli, w tym 3946 kobiet. Tylko 35% nauczycieli miało ukończone studia wyższe. Ten stan utrzymywał się w następnych latach. W roku 1927/28 nauczyciele bez pełnych kwalifikacji stanowili jeszcze 48% ogółu zatrudnionych, mimo że rozporządzeniem ministra WRiOP z 14 kwietnia 1922 r. wprowadzony został, z ważnością do 1928 r. – tzw. egzamin uproszczony, dający nauczycielom zatrudnionym przed 1921 r. prawo nauczania w szkołach średnich na równi z nauczycielami, którzy zdali egzamin pełny. W okresie przejściowym do nauczania w szkołach średnich dopuszczano osoby bez wystarczającego wykształcenia merytorycznego w przedmiotach nauczanych w szkołach średnich, i bez dobrych kwalifikacji pedagogicznych (Araszkiewicz 1972: 108; Miąso 1985: 60). Aby zapewnić obsadę nauczycielską szkołom średnim na terenach byłych zaborów rosyjskiego i pruskiego MWRiOP ściągało nauczycieli z Galicji; akceptowało

także świadectwa kwalifikacji nauczycielskich przedstawiane przez repatriantów z Rosji i z Niemiec, wydawane przez władze szkolne Rosji i Prus, jeśli świadectwa te uprawniały do nauczania w szkołach średnich, a ich posiadacze odznaczali się „pożądaną postawą obywatelską i moralną”.

Tymczasem ministerstwo dopasowywało do nowych warunków wzory galijskie i do końca roku szkolnego 1921/22 utrzymało dotychczasowe przepisy galicyjskie, dotyczące kwalifikacji zawodowych nauczycieli szkół średnich. Niemal równocześnie w *Ustawie z dnia 26 września 1922*, w art. 1 powiedziano, że „Kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich państwowych i prywatnych ma tylko ta osoba, która zdała egzamin państwowy na nauczyciela szkół średnich” (Pęcherski, Świątek 1977: 184). Przepisy w sprawie egzaminu nauczycielskiego dla nauczycieli szkół średnich ogłoszone zostały w *Rozporządzeniu Ministra WRiOP z 9 października 1924 r.* (Pęcherski, Świątek 1977: 185–187). Warunkami dopuszczenia do egzaminu nauczycielskiego były: obywatelstwo polskie, nieskazitelnosc moralna, „zdadność fizyczna”, a ponadto albo stopień magistra wydziału filozoficznego (ewentualnie humanistycznego lub matematyczno-przyrodniczego) jednego z polskich uniwersytetów, bądź magistra WF uzyskany na uniwersyteckim Wydziale Lekarskim, bądź stopień inżyniera (chemika lub elektrotechnika) uzyskano na politechnice, bądź świadectwa z egzaminu z rysunku, muzyki i śpiewu, robót ręcznych lub WF jako przedmiotu nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich. Ponadto wśród warunków dopuszczenia do egzaminu, dotyczących teorii i praktyki pedagogicznej, było przedstawienie świadectwa o odbyciu półtorarocznej nauki w studium pedagogicznym [w ramach uniwersyteckiego wydziału filozoficznego], w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w którymś z uniwersytetów polskich, albo o odbyciu dwuletniej praktyki pedagogicznej, w którymś z wyznaczonych przez Ministra zakładów [edukacyjnych]. Poza tym kandydat na nauczyciela w szkole średniej musiał się wykazać świadectwem o sprawności sportowej lub ruchowej. *Ustawa* zwalniała z zaliczania studium pedagogicznego osoby posiadające stopień magistra lub doktora pedagogiki. Egzamin dzielił się na praktyczny, pisemny i ustny, które musiały się odbyć w całości w jednym terminie i przed jedną Komisją (§2); §§ 3–5 precyzowały zakres i przedmioty poszczególnych części egzaminu nauczycielskiego, zakres egzaminu pisemnego i ustnego w przedmiotach pedagogicznych; §§ 6–7 dotyczą zwolnień, które w poszczególnych częściach egzaminu, uzyskiwali magistry pedagogiki. Byli zwalniani z egzaminu pisemnego i praktycznego oraz z tych części egzaminu ustnego, które zdali w czasie studiów

w Instytucie lub na uniwersytecie, z wyjątkiem dydaktyki szczegółowej pedagogiki i drugiego przedmiotu magisterium.

Zasadniczą nowością w omawianej *Ustawie...* z 1922 r. jest przepis mówiący o magisterium, jako o warunku dopuszczenia do nauczycielskiego egzaminu państwowego oraz przepis o wprowadzeniu studium pedagogicznego w ramy wydziałów filozoficznych. W 1925 r. Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie został zlikwidowany, ze względów oszczędnościowych. Konieczne stało się zorganizowanie studium pełnego kształcenia nauczycieli szkół średnich na uniwersytetach, o co niektóre zabiegały od pierwszych lat niepodległości. „Organizację takiego studium powierzono Bogdanowi Nawroczyńskiemu, który w roku 1926 objął pierwszą na tej uczelni Katedrę Pedagogiki, a następnie nauczycielskim studiom pedagogicznym nadał zinstytucjonalizowaną postać. [...] Studiami tymi obok Katedry Pedagogiki, zajmowały się powołane wkrótce Katedry Historii Wychowania i Psychologii Wychowawczej oraz działająca już przedtem Katedra Psychologii Ogólnej”. W roku 1926 Ministerstwo ustaliło program 4-letnich studiów „prowadzących do tytułu magistra filozofii w zakresie pedagogiki. Studia te były związane z utworzonym przez Nawroczyńskiego w 1927 r. rocznym Studium Pedagogicznym, dla pedagogicznego kształcenia nauczycieli specjalności przedmiotowych na Wydziale Humanistycznym UW”, powołanym na wniosek Nawroczyńskiego. Studium obejmowało wykłady i ćwiczenia z historii wychowania, psychologii pedagogicznej, pedagogiki z dydaktyką ogólną, organizacji szkolnictwa, higieny wychowawczej i dydaktyk poszczególnych przedmiotów nauczania. Organizator starał się, aby zajęcia prowadzili ci, którzy potem byli egzaminatorami Komisji Egzaminów Państwowych. Przyjmowano do Studium i tych, którzy już byli magistrami i tych studentów, którzy dopiero do magisterium się przygotowywali. Po zaliczeniu teorii obowiązywała roczna praktyka w szkole. Złożenie świadectwa ukończenia Studium i dyplomu magisterskiego było warunkiem dopuszczenia do egzaminu państwowego (Mońka-Stanikowa 1997: 9; Nawroczyński 1968: 441–442).

Nawroczyński (1892–1974), pedagog i historyk pedagogiki, został też powołany przez Ministerstwo do Komisji Egzaminów Państwowych, utworzonej w Warszawie w 1927 r., a wkrótce jej przewodniczącym. Jak sam wspomina – w 1922 r. na ziemię byłych zaborów rosyjskiego i pruskiego rozciągnięto wzorowane na galicyjskich przepisy o Państwowych Komisjach Egzaminacyjnych dla kandydatów na nauczycieli w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich. Komisje sprawdzały wiedzę osób egzaminowanych z wybranego przedmiotu nauczania i z wiadomości pedagogicznych, potrzebnych

nauczycielowi i wychowawcy. Przy tym nacisk kładziono na egzamin sprawdzający wiadomości z przedmiotu, a na egzaminie pedagogicznym zadawano kilka „łatwych pytań z dydaktyki ogólnej, psychologii pedagogicznej i historii wychowania” (Nawroczyński 1968: 438–439). Polska *Ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r.*, wprowadzając przepisy o stopniach naukowych, sprawdzanie wiedzy merytorycznej, przedmiotowej przyszłych nauczycieli przekazała samym uczelniom.

Rozszerzone i podniesione zostały wymagania egzaminacyjne w zakresie wiedzy pedagogicznej kandydatów do nauczania w szkołach średnich. Komisja opublikowała broszurę *Wymagania przy egzaminie państwowym na nauczycieli szkół średnich*, zawierającą także wskazówki dotyczące literatury do każdego przedmiotu. Do egzaminu można było przystąpić także po dwuletniej praktyce pedagogicznej i samodzielnym przygotowaniu się na podstawie lektur. Egzamin państwowy, ustny, obejmował sześć przedmiotów: historię wychowania, psychologię wychowawczą, organizację szkolnictwa, pedagogikę z dydaktyką ogólną, higienę wychowawczą, dydaktykę przedmiotu nauczania. Komisja – w wypadku jakichś wątpliwości co do postawy nauczyciela wobec uczniów, planu lekcji i jego wykonania, poprawności języka czy wad wymowy – mogła zarządzić przeprowadzenie lekcji próbnej w szkole. Do nowo powołanej Komisji na trzyletnią kadencję został włączony Tadeusz Łopuszański jako przewodniczący Komisji, Nawroczyński jako jego zastępca, a zarazem egzaminator w zakresie pedagogiki i dydaktyki ogólnej oraz dydaktyki nauk pedagogicznych i dydaktyki propedeutyki filozoficznej, Stanisław Kot jako egzaminator z historii wychowania, Stefan Baley z zakresu psychologii wychowawczej, Stanisław Kopczyński z zakresu higieny wychowawczej. Powołano też grupę egzaminatorów z zakresu dydaktyk szczegółowych. Skład Komisji w ciągu następnych 12 lat jej działalności ulegał zmianom; m.in. przestał wchodzić w jej skład Łopuszański, a przewodnictwo objął Nawroczyński, Kota zastąpiła Hanna Pohoska, która jednocześnie została egzaminatorką w zakresie dydaktyki historii; zmieniali się egzaminatorzy dydaktyk szczegółowych. Komisja egzaminowała w dwóch terminach w ciągu roku – do 1939 r. odbyły się 23 sesje. Wydano powyżej 5000 dyplomów nauczycielskich (Nawroczyński 1968: 440–441).

Czteroletnie studia „przedmiotowe” aż do momentu uzyskania magisterium były identyczne i dla tych, którzy decydowali się na karierę „nauczycielską” i dla tych, którzy zmierzali do doktoratu i do pracy naukowej, badawczej, którą otwierał stopień doktora. Studia prowadzące do magisterium zainaugurowane zostały dopiero w ostatnim roku przed podziałem Wydziału Filozoficznego na

UW na Wydział Humanistyczny i Wydział Matematyczno-Przyrodniczy. Uzyskanie dyplomu magisterskiego (a potem nauczycielskiego lub doktorskiego) nie było łatwe, ale pozwalało pogodzić wymagania naukowe związane ze studium wolnym, z przygotowaniem zawodowym nauczycieli. Obydwa „nowe wydziały” na poziomie magisterskim dawały możliwość – bodaj największą na tle innych kierunków na Uniwersytecie – rozwoju indywidualnego studenta. Nauka, przynajmniej w niektórych przypadkach – opierała się na relacji uczeń–mistrz. Praca na seminariach stwarzała też dobrą atmosferę sprzyjającą studiom (Majewski 2016: 215–218). W ten sposób przyszli nauczyciele szkół średnich otrzymywali nie małą „dawkę” wprowadzenia do pracy badawczej. Magisteria, obowiązkowe dla „badaczy” i dla „nauczycieli”, niewątpliwie podnosiły poziom i prestiż zawodu nauczycielskiego.

* * *

Polski Uniwersytet Warszawski zaczął się odradzać jesienią 1915 r., jako instytucja finansowana z funduszy państwowych niemieckich przez Zarząd Cywilny przy generale-gubernatorze warszawskim Hansie von Besslerze (1850–1921). Do 1918 r. Uniwersytet działał na zasadach tymczasowości. W pierwszym statucie nadanym uczelni przez Besselera, wzorowanym na statutach uniwersytetów w Berlinie, we Wrocławiu i poznańskiej Akademii Królewskiej, na plan pierwszy, w art. 1, wysunięto zadania kształcące Uniwersytetu: „bezstronne i niezależne nauczanie w zakresie powierzonych jego pieczy gałęzi wiedzy”, oraz „przysposabianie [młodzieży] do zawodów, w których wyższe wykształcenie naukowe jest niezbędne”. Dopiero na drugim miejscu znalazło się „prowadzenie samodzielnych prac i badań naukowych” (Zamojska 2009: 36–37). Uniwersytet był uczelnią trójwydziałową, z wydziałami Prawa i Nauk Państwowych, Filozoficznym i Matematyczno-Przyrodniczym. W następnych latach Wydział Matematyczno-Przyrodniczy włączono do Filozoficznego i powołano Wydział Lekarski. W nowych statutach (1916, 1917), nadal tymczasowych, rozszerzono trochę swobody akademickie uczelni, ale stale była ona podporządkowana administracji okupacyjnej (np. w kwestii mianowania władz uniwersytetu, powoływania wykładowców); przy tym urzędowym językiem administracji uniwersyteckiej był niemiecki. Uniwersytet miał urzędowego kuratora, którym – szczęśliwie – został Bogdan Hutten-Czapski (1851–1937).

Po utworzeniu MWRiOP, w 1918 r., w czasie gdy rządy w Kongresówce sprawowała jeszcze Rada Regencyjna, komisja ministerialna opracowała projekt nowego statutu, w którym silniej niż w poprzednich zaznaczono naukowy cha-

rakter i funkcje Uniwersytetu. Tym razem art. 1. głosił: „Królewsko-polski Uniwersytet w Warszawie jest instytucją naukową, mającą za zadanie prowadzenie badań naukowych, we wszelkich dziedzinach wiedzy, przygotowanie przyszłych badaczy naukowych oraz dawanie młodzieży bezstronnego i niezależnego wykształcenia naukowego, niezbędnego do umiejętnej, samodzielnej i pożytecznej działalności zawodowej i obywatelskiej”. Koncepcja „uczelni autonomicznej, skoncentrowanej na zadaniach badawczych” została pogodzona „z ideą instytucji społecznie użytecznej” kontrolowanej przez państwo (Zamojska 2009: 51, 52).

Po odzyskaniu niepodległości, w roku akademickim 1918/19 MWRiOP powołało Komisję Stabilizacyjną, która miała poważny wpływ na skład personalny i strukturę (np. powoływanie katedr) Uniwersytetu. Spośród 55 członków Komisji aż 35 reprezentowało uczelnie galicyjskie: 24 było profesorami – UJ, 11 – UJK we Lwowie (20 pozostałych reprezentowało środowiska towarzystw naukowych). Na Uniwersytecie Warszawskim zostali powołani, zamiast dotychczasowych „wykładowców”, profesorowie. W 1919 r. kierownikiem ministerialnej Sekcji Nauki i Szkół Wyższych został wykładowca UW, prof. medycyny Adam Wrzosek (1875–1965), lekarz, prof. Uniwersytetu Poznańskiego. Wrzosek uważał za „element polskiej tradycji [...] ścisłą łączność pomiędzy szkołą średnią i wyższą”. Uważał, że uniwersytet powinien nie tylko kształcić i zapoznawać młodzież z metodami badawczymi, ale też „przygotowywać do praktyki zawodowej oraz działalności społecznej” i wychowywać młodzież, m.in. przez bezpośredni wpływ i przykład profesorów. Był zwolennikiem swobód naukowych, ale utrzymanych w pewnych wyznaczonych granicach, aby nie przekształciły się w sekciarstwo. Uważał, że studentom należy pozostawiać dużo swobody „w doborze wykładów i ćwiczeń” (zgodnie z tradycją „studium wolnego”), ale konieczna jest także „systematyczna kontrola ich pracowitości”, co ową swobodę ograniczało (Zamojska 2009: 54–56, 62).

Mimo „wojennej aury”, niesprzyjającej pracom organizacyjnym i dydaktyce, przystąpiono do prac i dyskusji nad organizacją uniwersytetów w Wilnie, Poznaniu i Warszawie. Najdojrzałe projekty ustawy o szkołach wyższych przygotowały UJ i UJK, co zadecydowało o ostatecznej koncepcji szkół akademickich, „opartej na prawodawstwie austriackim, a poprzez nie – na niemieckiej tradycji samorządności szkół wyższych” (Zamojska 2009: 174)⁶. 13 lipca 1920 r. uchwalona została przez sejm *Ustawa o szkołach akademickich*. Głównymi zadaniami uczelni,

⁶ Z tym, że uczelnie w Poznaniu i w Wilnie miały na względzie przede wszystkim ambicje i interesy lokalne społeczeństwa polskiego. Tworzenie uczelni w Warszawie miało charakter pracy nad koncepcją całego systemu szkolnictwa wyższego w kraju.

wyrażonymi we Wstępie były: „pielęgnowanie i szerzenie nauki» oraz służba «nauce i ojczyźnie»; „mają one szukać i dochodzić prawdy we wszystkich gałęziach wiedzy ludzkiej oraz przewodniczyć na drodze poznawania tej prawdy przez młodzież akademicką, a przez nią rozpowszechniać ją wśród całego narodu polskiego w imię zasad, przyświecających moralnemu i umysłowemu doskonaleniu się rodzaju ludzkiego. Zadaniem szkół akademickich jest również przygotowanie młodzieży do zawodów praktycznych, których wykonywanie wymaga naukowego opanowania różnych gałęzi wiedzy i samodzielnego sądu o wchodzących w ich zakres zagadnieniach teoretycznych i praktycznych” (Zamojska 2009: 248). Harmonijne pogodzenie tych zadań było trudne do realizacji w praktyce, zwłaszcza biorąc pod uwagę przywiązanie profesorów do idei „studium wolnego”!

Art. 6 *Ustawy...* mówił o przysługującym uczelniom akademickim prawie wolności nauki i nauczania: „Każdy profesor i docent szkoły akademickiej ma prawo podawać i oświetlać z katedry według swego naukowego przekonania i sposobem naukowym wszelkie zagadnienia wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, których jest przedstawicielem; tak samo ma zupełną swobodę w wyborze metod wykładów i ćwiczeń”. W art. 50–54 omówiono warunki uzyskania habilitacji. Art. 84 mówił, że nauczanie obejmuje wykłady i ćwiczenia odbywane pod kierunkiem profesorów lub docentów; art. 95 mówił o tym, że są dwa stopnie naukowe: wyższy doktora [nazwa niższego nie została wyszczególniona, ale był nim stopień magistra lub inżyniera – przyp. K.B.] oraz, że przewidziane jest udzielanie tytułów zawodowych (Zamojska 2009: 249, 259, 263, 264). Ustawa „oddawała władzę nad uczelniami wąskiej grupie profesorów zwyczajnych” (Zamojska 2009: 199, 201).

W poprzedzającej *Ustawę...* dyskusji zebrani opowiedzieli się przeciwko ujednoczeniu szkolenia pedagogicznego studentów. W projekcie lwowskim przewidywano, że „dla pewnych kierunków przygotowania zawodowego” można będzie tworzyć w obrębie uniwersytetu osobne „Studia” (ze służącymi im katedrami lub zakładami naukowymi), w ramach wydziału lub podlegające Senatowi. Te przepisy nie zostały ostatecznie wprowadzone do tekstu *Ustawy...* (Zamojska 2009: 157, 159, 164–167).

Historyczne związki uniwersytetów z kształceniem nauczycieli, to temat „odwieczny” i pełen nieoczekiwanych zwrotów. Zarys tych związków w Polsce krótko przedstawił Józef Miąso. Od XIX w. zasada „studium wolnego” cieszyła się wielką estymą wśród polskich uczonych. Piękny wykład idei uniwersytetu jako instytucji autonomicznej, niepodlegającej żadnym naciskom, poświęconej

wyłącznie szukaniu prawdy, krzewieniu nauki i metod jej badania dla dobra społeczeństwa i ludzkości, a nie dla korzyści materialnych uczonego badacza, profesora lub studenta, wygłosił w 1932 r. Kazimierz Twardowski z okazji nadawania mu doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego w słynnej mowie *O dostojeństwie uniwersytetu*. Powtórzeniem tych zasad w czasach nam najbliższych jest *Magna Charta Universitatum* podpisana 18 września 1988 r. w Bolonii przez rektorów uniwersytetów europejskich podczas obchodów 800-lecia Uniwersytetu Bolońskiego (Bartnicka 2007: 12–13, 15–17). Praktyka życia uniwersyteckiego okazała jednak, że takie pojmowanie zadań uniwersytetu nie całkiem przystaje do potrzeb życia i potrzeb społecznych. Można to zaobserwować w polskich uniwersytetach w II Rzeczypospolitej. Odradzające się państwo potrzebowało ludzi wykształconych we wszystkich dziedzinach życia. Niezamożne społeczeństwo szukało wykształcenia dającego dobre perspektywy zatrudnienia. Przykładu dostarczają dzieje kształcenia nauczycieli dla szkół średnich na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego i na wyłonionych z niego w 1926 r. Wydziałach Matematyczno-Przyrodniczym i Humanistycznym (Garlicki 1982: 89). Na Uniwersytecie Warszawskim w okresie międzywojennym konieczność kształcenia nauczycieli przedmiotowych dla szkół średnich wymuszała konieczność ograniczenia zasady „studium wolnego”, zwłaszcza, że większość studentów szukała na uczelni nie przygotowania do pracy naukowej, badawczej lecz do pracy nauczycielskiej. I znajdowała w tym poparcie władz oświatowych. Natomiast bardzo interesujące są wysiłki godzenia potrzeb kształcenia profesjonalnego nauczycieli z potrzebami przygotowania do pracy naukowej tych studentów, którzy wybierali pracę naukowo-badawczą. Prowadziło to z jednej strony do nieuniknionego ograniczenia „studium wolnego”, ale z drugiej strony do podnoszenia poziomu kształcenia nauczycieli, rozbudzania w nich zainteresowań naukowych. Potrzeby kształcenia pedagogicznego nauczycieli dla szkół średnich ogólnokształcących i seminariów pedagogicznych spowodowały rozwój nauk i badań pedagogicznych. W perspektywie – do usamodzielnienia się ich i powstania uniwersyteckich wydziałów pedagogicznych (Mońka-Stanikowa 1997: 9).

* * *

W Warszawie, maturzyści, którzy zamierzali zostać nauczycielami w szkołach średnich, wstępowali na Wydział Filozoficzny Uniwersytetu (od 1926/1927 na Wydział Humanistyczny, bądź Matematyczno-Przyrodniczy). Nie zdawali sobie sprawy, że programy studiów na tych wydziałach w II Rzeczypospolitej były nastawione na kształcenie badaczy, a nie na kształcenie nauczycieli, nie rozumieli, czym jest „studium wolne”, czym studia uniwersyteckie różnią się od nauki

w szkole. Nie byli przyzwyczajeni do samodzielnego i odpowiedzialnego podejmowania decyzji w sprawie tematów zajęć, ich kolejności, terminów zdawania egzaminów i zaliczania ćwiczeń. Nie umieli się odnaleźć w specyficznych warunkach „studium wolnego”, zwłaszcza, że wiedzę potrzebną do zdawania egzaminów na uprawnienia nauczycielskie, tak w zakresie „naukowym”, jak i pedagogicznym, musieli zdobywać samodzielnie, drogą samokształcenia, jak gdyby „obok” zajęć oferowanych przez Wydział. Co roku przybywało na pierwszy rok studiów kilkaset młodych osób, bezradnie się błakających, tracących czas i pieniądze (studia były płatne). Wielu rezygnowało ze studiów.

Z pomocą pierwszorocznikom postanowiły przyjść niektóre studenckie koła naukowe. Publikowały obszernie poradniki zawierające informacje ogólne i dotyczące spraw organizacyjnych, wyjaśnienia dotyczące studiowanej dyscypliny naukowej. „Doświadczeni starsi koledzy udzielali rad jak i w jakiej kolejności wybierać zajęcia, kiedy zdawać egzaminy. Przekazywali informacje bibliograficzne, publikowali ministerialne przepisy egzaminacyjne (ze specjalnym uwzględnieniem egzaminów państwowych na dyplom nauczycielski), przepisy dotyczące magisterium i doktoratu, ogólne informacje o uczelni, o bibliotekach, o pracy danego koła naukowego, etc. W tej sprawie jako jedno z pierwszych wystąpiło i ustanowiło wzór Koło Historyków Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, którego opiekunem był prof. Marcei Handelsman. Aktywne było również Koło Matematyczno-Fizyczne Słuchaczy Uniwersytetu Warszawskiego.

W znanym mi poradniku *Studium Historyczne na Uniwersytecie. Poradnik dla studentów pierwszego roku*, opublikowanym jako praca zespołowa Koła Historyków Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, w 1924 r., Tadeusz Manteuffel omówił organizację Wydziału Filozoficznego, zasady, zalety i wady wolnego studium. Wyjaśnił, że nauki na Wydziale mają charakter teoretyczny i nie mają bezpośredniego zastosowania praktycznego. Wydział przygotowuje naukowców, studia i wykłady mają charakter monograficzny, a najważniejszymi zajęciami są proseminaria, seminaria i ćwiczenia, uczące techniki i metod pracy naukowej. Wydział organizacyjnie nie jest przystosowany do potrzeb kandydatów na nauczycieli szkół średnich, zdobywanie wiedzy potrzebnej do zdania egzaminu państwowego i pracy nauczycielskiej przerzucono na pracę samodzielną studenta (czytanie literatury naukowej i podręczników). Radził dalej, jak i co studiować w pierwszym roku studiów, aby poszerzać swą wiedzę ogólną. Z kolei w latach 1927 i 1928, już po utworzeniu Wydziału Humanistycznego, autorzy wyjaśniają czym zajmują się omawiane przez nich dyscypliny naukowe, czego wymaga się na egzaminach, co i w jakiej kolejności studiować, wymagania egzaminacyjne

i kolejność zdawanych egzaminów, które w całości obejmuje się mianem egzaminu magisterskiego. Maria Ossowska omawia egzaminy z filozofii, także zakres egzaminu z filozofii przy ubieganiu się o stopień magistra pedagogiki (Ossowska 1927). Manteuffel wyjaśnia różnicę między studiami uniwersyteckimi i nauczaniem szkolnym „Wykłady szkolne tworzą łańcuch genetyczno-chronologiczny”; mają charakter popularyzujący już znaną wiedzę. Wykład uniwersytecki, przeważnie monograficzny, wprowadza w literaturę omawianego zagadnienia, uczy jego naukowego ujmowania, jest próbą syntezy naukowej. Zajęcia praktyczne uczą metody naukowej, krytyki źródłowej. Seminarium jest ośrodkiem pracy uniwersyteckiej, uczy – w bezpośrednim kontakcie z profesorem – zbierania materiałów, stawiania pytań naukowych, przygotowywania rozprawy magisterskiej. Manteuffel omawia przepisy dotyczące magisterium, obowiązujące wszystkich, którzy rozpoczęli studia w roku akademickim 1926/27 (Manteuffel 1927; Bartnicka 2015: 59–69).

Koło Matematyczno-Fizyczne Słuchaczy UW opublikowało w 1926 r. informator dla studentów Wydziału Matematyczno-Fizycznego, wzorowany na układzie wydawnictwa Koła Historyków Studentów UW, zatytułowany: *Studium Matematyczno-Fizyczne na Uniwersytecie Warszawskim*, a w 1930 r. – drugą, znacznie poszerzoną i przerobioną jego edycję – *Studium Matematyki, Fizyki i Astronomii na Uniwersytecie Warszawskim. Informator dla studentów*. Omówiono tu dyscypliny studiów, literaturę pomocną w studiach, rozłożenie w czasie studiowanego materiału, przepisy dotyczące egzaminów magisterskich. Zawsze podawane są też informacje o obowiązujących przepisach i wymaganiach ministerialnych, dotyczących egzaminu państwowego, aby uzyskać kwalifikacje nauczyciela szkoły średniej. Podkreśla się w tych wszystkich wydawnictwach, że rady: w jakiej kolejności, jak i co studiować, podawane są jako nieobowiązująca – ale najekonomiczniejsza koncepcja studiów magisterskich. Formalnie kształcenie na Uniwersytecie odbywa się w ramach „studium wolnego”, aż do 1939 r. (Bartnicka 2015: 23–32). Może tylko w nieco mniej „ortodoksyjnej” wersji studium wolnego w *Ustawie [...] o szkołach akademickich z 1933 r.*

Szkoły akademickie zorganizowane są na zasadzie wolności nauki i nauczania. Zadaniem ich jest prowadzenie badawczej i twórczej pracy naukowej lub artystycznej, kształcenie i wychowywanie słuchaczy na świadomych swych obowiązków obywateli Rzeczypospolitej, oraz przygotowanie ich do wykonywania zawodów wymagających naukowego opanowania danej gałęzi wiedzy i samodzielnego sądu o wchodzących w ich zakres zagadnieniach teoretycznych i praktycznych – podkreśla art. 1 *Ustawy z dnia 15 maja 1933 roku o szkołach akademickich*.

W art. 3 zapisano, że „Szkoły akademickie mogą się dzielić na wydziały, a wydziały na oddziały; mogą również istnieć studia specjalne” (Pęcherski Świątek: 1977: 219, 220, 224–226, 228–229). Rady wydziałowe odpowiadają za poziom naukowy i poziom nauczania, racjonalny układ programu kształcenia i jego wykonywania (art. 15). W szkołach akademickich mogą istnieć zakłady dla badań naukowych i dla celów nauczania (art. 22). Nauczanie odbywa się przez wykłady, ćwiczenia i kierowanie pracami samodzielnymi. Programy corocznie są układane przez rady wydziałowe i przekazywane przez rektora do wiadomości ministra WRiOP (art. 39). Szczegółowe przepisy „normujące program i porządek studiów, egzaminów, uzyskiwania stopni naukowych i zawodowych, ustalają rozporządzenia ministra” (art. 41). Student miał prawo ubiegania się o stopnie naukowe i zawodowe, obowiązek brania udziału w zajęciach i zdawania egzaminów, oraz prawo wyboru wykładów (art. 47).

* * *

Państwowe Komisje Egzaminów Nauczycielskich dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich były powoływane od połowy XIX w. przez MWRiOP. Wyboru dokonywano spośród profesorów uniwersyteckich i wybitnych pedagogów-praktyków w miastach uniwersyteckich Austro-Węgier: w Wiedniu, Pradze, Grazu, Innsbrucku, we Lwowie. Komisja w Krakowie działała od roku 1868/1869 (Stinia 2014: 289; Szmyd 2003: 61). W Polsce niepodległej po 1918 r. kwalifikacje do nauczania w szkołach średnich w zasadzie otrzymywały osoby z ukończonymi studiami wyższymi, posiadające dyplom „uzyskany po egzaminie na nauczyciela szkół średnich” (Brodacka-Adamowicz 2012: 196). Według rozporządzenia ministra WRiOP z 1 listopada 1920 r. egzamin nauczycielski był dwuetapowy: najpierw zdawana była część naukowa, potem część nauczycielska (pedagogiczna). Dyplom dostawało się po ukończeniu studium pedagogicznego lub po dwuletniej praktyce, tzw. przedegzaminacyjnej następował egzamin pedagogiczny. W latach 1921–1922 powołane zostały przez Ministerstwo państwowe komisje egzaminacyjne w Warszawie, Poznaniu, Wilnie, a także w Krakowie i we Lwowie (Brodacka-Adamowicz 2012: 197). Trudnym problemem było znalezienie takiego wyjścia z sytuacji, aby zachowując zasadę „wolnego studium” i kształcenia studentów na uniwersytetach do „bliżej nieokreślonej pracy badawczej” – jednocześnie ułatwić kandydatom na nauczycieli szkół średnich zdobycie wiedzy przedmiotowej i kwalifikacji pedagogicznych oraz przygotowanie się do państwowego egzaminu nauczycielskiego. Łączyły się tu problem kształcenia pedagogicznego nauczycieli i rozwijanie nauk pedagogicznych. To było

wspólną troską „działaczy związkowych i teoretyków wychowania wszystkich trzech zaborów” (Miąso 1985: 57). To było też inspiracją dla Jana Władysława Dawida do opracowania w 1913 r. projektu Polskiego Instytutu Pedagogicznego, który miał być powołany przy UJ. W programie, który zaproponował Dawid – oprócz żądania unarodowienia szkolnictwa – znalazła wyraz całkiem sensowna koncepcja kształcenia pedagogicznego. Obejmowała: trzy grupy przedmiotów nauczania: I. przedmioty „dotyczące dziecka i jego rozwoju (m.in. anatomię fizjologię, psychologię ogólną i psychologię dziecka”); II. „metody oraz techniki nauczania i wychowania” wraz z ich historią (logika i teoria poznania, socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania, dydaktyka ogólna i metodyka poszczególnych przedmiotów, wychowanie fizyczne, moralne i estetyczne, higiena dziecka i szkolna, organizacja szkolnictwa w różnych krajach, historia szkół i systemów pedagogicznych”); III. przedmioty rozwijające i kształtujące osobowość nauczyciela jak: „nauka o społeczeństwie, historia porozbiorowa Polski, historia filozofii, psychologia i filozofia religii, systemy etyki” (Miąso 1985: 57–58).

W Warszawie, wykształcenie pedagogiczne można było uzyskać od 1915 r. w Towarzystwie Kursów Naukowych, gdzie powstał pierwszy Instytut Pedagogiczny (od roku 1918/19 przekształcony w Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej). W latach 1918–1925 „kwalifikacje do nauczania w szkolnictwie średnim” otrzymywało się po zdaniu egzaminu, do którego można było przystąpić po trzech latach studiów określonej dziedziny nauki na Uniwersytecie a następnie uzupełnionych trzema semestrami kształcenia się w Państwowym Instytucie Pedagogicznym (PIP). W 1921 r. powstał w Warszawie dla studentów polonistyki, historii i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, którzy przygotowywali się do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminariach nauczycielskich Państwowy Instytut Nauczycielski, który został rozwiązany w 1926 r.⁷ (Miąso 1985: 46, 60; Mońka-Stanikowa 1997: 9)⁸.

Profesorowie uniwersyteccy w większości byli przywiązani do uznawanej za najdoskonalszy wyraz idei uniwersytetu – koncepcji humboldtowskiej. Od połowy XIX w. obserwuje się stopniowe ograniczanie zasad „wolnego studium”. Było to proces, wymuszany przez potrzeby ekonomiczne i zapotrzebowanie nie na rzesze uczonych badaczy, ale na wysoko wykształconych profesjonalistów w różnych dziedzinach życia społecznego, administracji państwowej, szkolnictwa i oświaty. Proces ten nasilił się na przełomie wieków XIX i XX, a zwłaszcza

⁷ Został wznowiony w 1930 r. dla pogłębienia wiedzy pedagogicznej czynnych nauczycieli szkół powszechnych.

⁸ Mońka-Stanikowa za datę powstania Wydziału Pedagogicznego WWP podaje rok 1920.

w wieku XX, w miarę wzrostu ilościowego uniwersytetów po I wojnie światowej oraz rozszerzającej się dostępności do wyższego wykształcenia. Jest to widoczne w uniwersytetach lwowskim i krakowskim w czasach autonomii galicyjskiej, ale także i w odrodzonym państwie polskim po 1918 r.

Bibliografia

- Araszkiewicz F. 1967. *Szkoła średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1916–1918*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. 10, Wrocław.
- Bartnicka K. 2007. *Uniwersytet europejski dawniej i dziś*, „Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieyszтора”, Pułtusk, nr 1 (2), s. 5–20.
- Bartnicka K. 2015. *How to study Mathematics – the manual for Warsaw University 1st Year students in the interwar period*, „Technical Transactions. Fundamental Sciences”, Issue 2 – np (20), Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, Kraków, s. 13–32.
- Bartnicka K. 2015. *Jak studiować historię*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, t. 1, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Seria „Szkoła–Państwo–Społeczeństwo”, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Brodacka-Adamowicz E. 2012. *Renata et illuminata. Organizacja, działalność i polityka oświatowa Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w świetle przepisów wykonawczych*, Rozprawa naukowa nr 117, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce.
- Chodakowska J. 1990. *Kształcenie nauczycieli szkół średnich w uniwersytetach galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. 33, Wrocław.
- Dutkova R. 1968. *Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1952*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4 (42).
- Garlicki A. red. 1982. *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1939*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Janiszewski Z. 1915. *Dział informacyjny. (organizacja pracy matematycznej)*, [w:] *Poradnik dla samouków. Wskazówki metodyczne dla studiujących*, t. 1, Wydawnictwo A. Heflicha i St. Michalskiego z zapomogi Kasy imienia dra J. Mianowskiego, Warszawa.
- Kotarbiński T. 1920. *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami niauczycielskimi?*, „Nauka Polska”, t. 3, Warszawa.
- Leśniewski C. 1928. *Czem (!) są studia uniwersyteckie*, cz. 2, [w:] *Jak studiować na wydziale humanistycznym*, Warszawa.
- Majewski P.M. 2016. *Społeczność akademicka 1915–1939*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–2016*, Seria „Monumenta Universitatis Varsoviensis 1816–2016”, Warszawa.
- Mały Rocznik Statystyczny. 1939. Rok X, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa.
- Manteuffel J. 1927. *Jak studiować filologię klasyczną*, cz. 1, [w:] *Jak studiować na wydziale humanistycznym*, Warszawa.

- Manteuffel T. 1927. *Jak studiować historię*, cz. 1, [w:] *Jak studiować na wydziale humanistycznym*, Warszawa.
- Miąso J. red. 1980. *Historia wychowania. Wiek XX*, cz. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Miąso J. 1985. *Uniwersytecka tradycja kształcenia nauczycieli*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. 28, s. 49–64.
- Mońska-Stanikowa A. 1997. *Studia Pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim w okresie 1926–1982*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1968. *Komisja Egzaminów Państwowych na nauczycieli szkół średnich i Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Warszawskiego (1927–1939)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4 (42).
- Ossowska M. 1927. *Jak studiować nauki filozoficzne*, cz. 1, [w:] *Jak studiować na wydziale humanistycznym*, Warszawa.
- Pęcherski M., Świątek M. red. 1977. *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Podkowińska Z. 1928. *Jak studiować prehistorię*, cz. 2, [w:] *Jak studiować na wydziale humanistycznym*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Wyznań i Oświaty z 15 czerwca 1911, L. 117, Dz.U. P. w sprawie uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskiej dla szkół średnich (wraz z liceami żeńskimi). 1913. [w:] *Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich*, oprac. K. Kumaniecki, Kraków; cyt. za: Stinia M. 2014. *Uniwersytet Jagielloński*, s. 179.
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 9 października 1924 roku w sprawie egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich, Dz.U. 1924 r. Nr 91, poz. 859, przedruk: Pęcherski M., Świątek M. red. 1977. *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*, Warszawa.
- Stinia M. 2014. *Uniwersytet Jagielloński w latach 1871–1914. Modernizacja procesu nauczania*, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagiellonica”, Kraków.
- Studium Historyczne na uniwersytecie. Poradnik dla studentów pierwszego roku*. 1924. Warszawa.
- Studium Matematyczno-Fizyczne na Uniwersytecie Warszawskim. Informator dla nowo wstępujących*. 1926. Praca zbiorowa. Maszynopis powielony. Koło Matematyczno-Fizyczne Słuchaczy UW, Warszawa.
- Studium Matematyki, Fizyki i Astronomii na Uniwersytecie Warszawskim. Informator dla studentów*. 1930. Praca zbiorowa. Wydanie litograficzne. Nakładem Komisji Wydawniczej Koła Matematyczno-Fizycznego Słuchaczy UW, Warszawa.
- Szmyd K. 2003. *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Szmydtowa Z. 1927. *Jak studiować filologię nowożytną na uniwersytecie*, cz. 1, [w:] *Jak studiować na wydziale humanistycznym*, Warszawa.
- Twardowski K. 1933. *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Uniwersytet Poznański, Poznań.

- Ustawa o szkołach akademickich z dnia 13 lipca 1920 r.*, Dz.U. 1920 r., Nr 72, poz. 494, przedruk: Zamojska D. 2009. *Akademicy i urzędnicy. Aneks 4*, [w:] *Kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915–1920*, Warszawa, s. 248–267.
- Ustawa z dnia 15 maja 1933 roku o szkołach akademickich*, Dz.U. 1933 r., Nr 29, poz. 247 przedruk: Pęcherski M., Świątek M. 1977. [w:] *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*, Warszawa, s. 219–233.
- Ustawa z dnia 26 września 1922 roku dotycząca kwalifikacji zawodowych do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich prywatnych i państwowych*, Dz.U. 1922 r. Nr 90, poz. 828, przedruk: Pęcherski M., Świątek M. red. 1977. *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*, Warszawa.
- Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 roku o tymczasowym ustroju władz szkolnych*, Dz.U. 1920 r. Nr 50, poz. 304, przedruk z: Pęcherski M., Świątek M. 1977. [w:] *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*, Warszawa.
- Walicki M. 1928. *Jak studiować historię sztuki, cz. 2*, [w:] *Jak studiować na wydziale humanistycznym*, Warszawa.
- Wskazówki dla słuchaczy Wydziału Filozoficznego, zapisujących się na wykłady matematyczne i przyrodnicze*. 1913. [w:] *Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich*, oprac. K. Kumaniecki. Kraków; cyt. za: Stinia M. 2014. *Uniwersytet Jagielloński*, s. 179.
- Zamojska D. 2009. *Akademicy i urzędnicy. Kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915–1920*, t. 42, seria „Monografie z dziejów oświaty”, Warszawa.
- Zaremba S. 1918. *O najpilniejszych potrzebach nauki w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem matematyki*, „Nauka polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. Rocznik Kasy Pomocy dla osób pracujących na polu naukowym, imienia doktora Józefa Mianowskiego”, t. 1, Warszawa.
- Żarnowski J. 1995. *Spoleczeństwo polskie wobec szkoły w XX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4 (158).