

Chodakowska, Janina

Kształcenie nauczycieli szkół średnich w uniwersytetach galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku

Rozprawy z Dziejów Oświaty 33, 153-184

1990

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

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



JANINA CHODAKOWSKA

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH W UNIWERSYTETACH GALICYJSKICH NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU

Zadaniem rozprawy jest ukazanie przemian w kształceniu nauczycieli w uniwersytetach galicyjskich w świetle zmieniających się przepisów o egzaminie nauczycielskim w latach 1884—1914.

W okresie tym ogromnie wzrosło zainteresowanie władz oświatowych, profesorów uniwersyteckich oraz samych nauczycieli poprawą poziomu nauczania w szkołach średnich. Przejawem aktywności nauczycieli w tym kierunku było doprowadzenie do zintegrowania środowiska w ramach utworzonej w 1884 r. organizacji nauczycielskiej pod nazwą Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych z siedzibą we Lwowie. Skupiała ona oprócz nauczycieli także znaczną część profesury akademickiej. Uwaga Towarzystwa skoncentrowała się na problemach szkół średnich, w tym m.in. na możliwościach usprawnienia kształcenia nauczycieli. Impulsem wyzwalamym prace Towarzystwa w tym kierunku były decyzje władz ministerialnych zasadniczo zmieniające przepisy o egzaminie nauczycielskim z 1849 r. Nowe przepisy wprowadzone zostały w 1884 r., skorygowane w latach 1897 i 1911 w wyniku reformy programów szkół średnich. Spowodowały one ujednoczenie wymagań w zakresie przygotowania przedmiotowego kandydatów na nauczycieli oraz wzrost wymagań odnośnie do wykształcenia filozoficzno-pedagogicznego. Egzamin kwalifikacyjny miał wykazać, iż kandydat na nauczyciela dysponuje odpowiednimi wiadomościami niezbędnymi do nauczania w szkole średniej oraz umiejętnością ich przekazywania. W praktyce wiedzę tę przyszły nauczyciel musiał uzupełniać samodzielnymi studiami, program studium wolnego nie uwzględniał bowiem kształcenia ściśle zawodowego.

W miarę rosnącej liczby słuchaczy zainteresowanych pracą w szkole średniej wydziały filozoficzne stanęły wobec problemu rozwiązania także tej kwestii.

Interesujące jest zatem prześledzenie tworzenia się w ramach 4-letniego studium wolnego załączków kształcenia nauczycieli, chociaż w tym

celu nie podjęto w uniwersytetach żadnych zmian formalnoprawnych, a rozwiązanie organizacyjne tego problemu nastąpiło dopiero w Polsce po 1918 r. Łączył się on z pracami nad przystosowaniem wydziałów filozoficznych do potrzeb różnych zawodów wymagających przygotowania uniwersyteckiego.

Począwszy od 1884 r. rosło w Galicji zainteresowanie kształceniem na poziomie średnim, przejawiające się w systematycznym zwiększaniu liczby uczniów. W 1884 r. było ogółem 11 597 uczniów w 26 szkołach średnich, w dziesięcioleciu obejmującym lata 1884—1894 — ok. 14 693 uczniów w 31 szkołach, w ciągu piętnastolecia (1893—1909) zaś zaznaczył się ogromny wzrost wynoszący ogółem 35 810 uczących się przy zwiększeniu się liczby szkół do 56¹. Cechą szkolnictwa galicyjskiego, zwłaszcza prowincjonalnego, był skład społeczny uczniów.

W porównaniu ze szkołami średnimi innych ziem polskich zwraca uwagę udział w nich młodzieży chłopskiej. Niestety, dysponujemy jedynie niepełnymi liczbami zawartymi w artykułach lub pamiętnikach, gdzie podkreśla się znaczny wzrost tej młodzieży po 1894 r. w wyniku poprawy warunków życia na wsi. Z danych np. zebranych przez Mikołaja Mazanowskiego w 1892 r. wynika, że w 4 szkołach galicyjskich (w Drohobyczu, Rzeszowie, Sanoku i Bochni) na ogółem 1470 uczniów było 314 dzieci chłopskich, tj. ok. $\frac{1}{4}$ uczących się². Pojawienie się młodzieży chłopskiej w szkołach średnich rodziło nowe problemy pedagogiczne, pogłębiane niezwykle trudnymi warunkami pracy szkół, powstającymi w następstwie zaniedbań polityki szkolnej władz oświatowych. Niedostatkiem organizacyjnym, z których najbardziej dotkliwe było nierównomierne rozmieszczenie szkół, przepełnienie klas i brak wyposażenia w elementarne pomoce naukowe, towarzyszył słaby przyrost nauczycieli wykwalifikowanych. Najtrudniejsza sytuacja zaznaczyła się od 1894 r., co było spowodowane ogromnym wzrostem liczby uczniów, zmuszających władze szkolne do okresowego zatrudnienia osób bez kwalifikacji, często nawet bez odpowiednich studiów, np. studentów prawa, medycyny itp. Wydziały filozoficzne wówczas nie były jeszcze atrakcyjne dla młodzieży, co uwidoczniło się wyraźnie na tle innych wydziałów uniwersyteckich. Np. w 1884 r. liczba słuchaczy filozofii wynosiła 80, podczas gdy na wydziałach prawa aż 412, w latach 1894/95

¹ J. Buzek, *Rozwój stanu szkół średnich w Galicji w ciągu ostatnich 50 lat (1859—1909)*, „Muzeum”, 1909, dodatek nr 3, s. 20, 30; por. też: *Podręcznik statystyki Galicji*, red. T. Pilat, Lwów 1903, s. 84; *ibidem*, Lwów 1908, s. 96.

² *Podręcznik statystyki...*, s. 30; por. też: M. Mazanowski, *W sprawie biednej młodzieży szkół średnich*, „Muzeum”, 1894, s. 533; S. Pigoń, *Z Komborni w świat*, Kraków 1957, s. 138; L. Jaxa-Bykowski, *Historia jednej klasy Gimnazjum I w Stanisławowie z lat 1882—1899*, Stanisławów 1929, s. 8; S. Kot, *Wspomnienia*, „Zeszyty Historyczne”, 1967, nr 11, s. 95; W. Zieliński, *Młodzież galicyjskich szkół średnich*, „Krytyka”, 1910, z. IX, s. 87; J. Buzek, *op. cit.*, s. 30.

liczba słuchaczy wydziałów filozoficznych wzrosła do 128, na wydziałach prawa zaś do 608. Już jednakże od 1900 r. różnica między bardzo popularnymi studiami prawniczymi zmniejszyła się na korzyść filozoficznych i wynosiła 420 słuchaczy, by w 1910 r. przekroczyć 1000 osób; dla porównania dodajmy, iż na wydziałach prawa studiowało w tym czasie (tj. w 1910 r.) 1328 osób. Stopniowo zauważa się też wzrost studiującej na filozofii młodzieży chłopskiej. W 1895/96 liczba tej młodzieży wynosiła 27, w 1900 — 67, w 1910 zaś — 106³.

Zwiększenie liczby wykwalifikowanych nauczycieli wiązało się z usprawnieniem kształcenia na wydziałach filozoficznych, które pozwalałyby w najkrótszym czasie przystąpić do egzaminu państwowego, koniecznego do uzyskania stanowiska nauczyciela wykwalifikowanego. Tymczasem wydziały filozoficzne w przeciwieństwie do pozostałych wydziałów uniwersyteckich (teologicznych, lekarskich i prawniczych) nie przygotowywały studentów do konkretnego zawodu. Ich głównym zadaniem było rozwijanie badań naukowych i przygotowywanie kandydatów do przyszłej samodzielnej pracy naukowej, niejako zaś drugoplanowym kształcenie kandydatów na nauczycieli. W praktyce kategoria słuchaczy, spośród których rekrutowali się przyszli nauczyciele, była liczniejsza, możliwości bowiem zatrudnienia w uczelni były znikome i otwierała je dopiero habilitacja, do której startować mogli „wyjątkowo uzdolnieni i ustosunkowani”⁴. Organizacja studiów podporządkowana była głównemu celowi: rozwijaniu władz umysłowych i przysposabianiu studentów na przyszłych badaczy. Skupiała ona różne dyscypliny naukowe wyodrębniające się w ramach Wydziału Filozoficznego, jak: nauki matematyczno-fizyczne, przyrodnicze, filologiczno-historyczne. Wydziały te wypracowały odrębną koncepcję studiów, różną dla nauk matematyczno-przyrodniczych i fizycznych (bardziej uporządkowaną) i nauk humanistycznych (studium wolne). Jakkolwiek głównymi formami kształcenia na poszczególnych kierunkach były wykłady i seminaria, to na kierunkach matematyczno-fizycznych i przyrodniczych więcej było zajęć praktycznych.

Studium wolne oparte było na zasadzie wolności wykładania dla profesorów i dowolnego wyboru wykładów przez studentów. Zasada ta po-

³ J. Buzek, *op. cit.*, s. 42; por. też: *Rocznik statystyki Galicji*, Lwów 1898, s. 67; *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerji z Wielkim Księstwem Krakowskim*, Lwów 1890, s. 354 i 360; 1908/9, s. 550, 512; S. Kot, *Wspomnienie*, s. 176; Z. Tabaka, *Analiza struktury zbiorowości studenckiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1850—1918*, [w:] *Aneks. Studia do dziejów młodzieży Uniwersytetu Krakowskiego od Oświecenia do połowy XX w.*, t. II, cz. I, Kraków 1964; s. Pigoń, *op. cit.*, s. 138.

⁴ H. Barycz, *Jaroslawa Wita Opatrzego, kartki ze wspomnień starego nauczyciela w Nowym Sączu*, „Rocznik Biblioteki PAN w Krakowie”, Wrocław 1982, R. XXVII, s. 127.

zwalała profesorowi budować program według jego własnych zainteresowań naukowych. Mógł on odbierać tematykę, określać zakres problemowy, demonstrować swój warsztat badawczy, co niewątpliwie wpływało na atrakcyjność wykładów, podnosiło ich walor kształcący i sprzyjało popularyzowaniu poglądów i osiągnięć badawczych profesora. Z punktu widzenia praktycznych potrzeb przyszłych nauczycieli wykłady te były niewystarczające, brakowało bowiem wykładów faktograficznych, syntetycznie ujmujących rozwój danej dyscypliny. Ten typ wykładu uznawany był jednakże przez profesurę za mało kształcący, bo powielający cudze myśli i ograniczający rozwój zainteresowań słuchaczy i — dodajmy — absorbujący czasowo, wymagał bowiem dodatkowego przygotowania, wykraczającego poza ramy własnych badań profesora.

W systemie wolnego studium nie dbano o zaplanowanie wykładów niezbędnych do pogłębienia danej dyscypliny. Jak bardzo niesystematycznie je prowadzono, np. z gramatyki w Uniwersytecie Jagiellońskim, posłużyć może informacja przytoczona przez Jana Błońskiego z okresu jego studiów z lat 1911—1914. Wynikało z niej, że w roku akad. 1911/12 zakres wykładów ograniczony był do wersyfikacji, słowotwórstwa i składni, w roku akad. 1912/13 — fonetyki, a w roku akad. 1913/14 — historii, języka polskiego i gramatyki starosłowiańskiej⁵. Zwracał na to uwagę także Stanisław Pigoń, który w trakcie pierwszych lat studiów polonistycznych musiał sam uzupełniać wiadomości z gramatyki starocerkiewnej i fonetyki, których wykłady nie przewidziano w semestrze, a bez których z kolei wykłady z morfologii języka były zupełnie niezrozumiałe⁶. Formalnie istniał obowiązek wysłuchania 10 godz. wykładów tygodniowo, aby otrzymać tzw. wizę dziekańską, nadającą ważność semestrowi. W praktyce wystarczał stempel kwestury potwierdzający odpłatność za wykłady⁷.

Z kolei seminaria nie były odpłatne i z obowiązku prowadzili je wyłącznie profesorowie. Celem ich było praktyczne wdrażanie studentów do samodzielnej pracy naukowej, której próbę stanowiła praca seminaryjna, do której napisania zobowiązany był każdy seminarzysta. Jeśli zdaniem profesora praca była bardzo dobra, mógł ją wytypować do specjalnej nagrody uczelnianej lub stypendium, a także przyjąć jako rozprawę doktorską. Nie była jednakże uwzględniana przy egzaminie nauczycielskim. Na ogół profesorowie nie wykazywali nadmiernego zainteresowania w rozwijaniu tej formy zajęć dydaktycznych. Seminaria trak-

⁵ J. Błoński, *Pamiętnik 1891—1939*, Kraków 1981, s. 53.

⁶ S. Pigoń, *op. cit.*, s. 183; W. Gałęcki, *Jeszcze raz przez życie*, Kraków 1966, s. 117.

⁷ Dodajmy, iż młodzież biedna, która udokumentowała swoje ubóstwo, mogła uzyskać zwolnienie z opłat po złożeniu kolokwium. *Zbiór najważniejszych ustaw i rozporządzeń dla uczniów CK Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Ogólne przepisy dla wszystkich wydziałów w skróceniu*, Kraków 1907, s. 19.

towano podrzędnie w stosunku do wykładów, na które kładziono główny nacisk. Przeważnie sprowadzały się one do mechanicznego czytania przez studenta własnej pracy, dyskusji nad nią i krótkiego podsumowania ustnego profesora.

Problemem wynikającym z koncepcji studium wolnego był fakt, iż nie prowadzono żadnych egzaminów i kolokwiów. W ustawie akademickiej z 1875 r. czytamy: „jeżeli uczeń potrzebuje świadectwa swojego naukowego wykształcenia od któregoś z nauczycieli, jest to prywatną sprawą między nimi dwoma i świadectwo w ten sposób wydane nie inaczej uważać należy, jako tylko za prywatne zaświadczenie. To samo ma się rozumieć o egzaminach ustnych lub piśmiennych, którym by się poddawali uczniowie w celu otrzymania lub zachowania stypendium lub zwolnienia od czesnego”⁸.

Dowód ukończenia studiów (absolutorium) słuchacz otrzymywał na podstawie zaliczeń w indeksie oraz wspomnianego poświadczenia kwestury o odpłatności za wykłady. Absolutorium upoważniało do ubiegania się o dopuszczenie do egzaminu doktorskiego lub do podjęcia pracy zawodowej, ale do jej otrzymania nie były potrzebne żadne egzaminy. W przypadku zatrudnienia się w szkole średniej absolwent uniwersytetu był przyjmowany na okres próbny w charakterze zastępcy nauczyciela, tzw. suplenta, i w ciągu dwóch lat miał formalny obowiązek złożyć państwowy egzamin nauczycielski. Uzyskanie doktoratu nie zwalniało od tego obowiązku.

Egzamin nauczycielski kandydat składał przed specjalną komisją powołaną przez ministra wyznań i oświecenia⁹.

Począwszy od 1884 r. w Krakowie i we Lwowie istniały komisje wspólne dla gimnazjów i szkół realnych zwane Cesarsko-Królewskimi Komisjami Egzaminacyjnymi dla Kandydatów do Zawodu Nauczycielskiego Szkół Gimnazjalnych i Realnych. Do składu Komisji powoływanej na rok (z możliwością przedłużenia mandatu) wchodziłi przeważnie profesorowie wydziałów filozoficznych w liczbie odpowiadającej przedmiotom nauczania w szkołach średnich, a od 1911 r. — także nauczyciele szkół średnich uzyskujący bardzo dobre wyniki nauczania, przy czym kadencję członka Komisji przedłużano do 3 lat. Prawo przysłuchiwania się egzaminom mieli także inspektorzy szkolni krajowi.

Na czele Komisji stał dyrektor mianowany przez ministra spośród profesorów wchodzących w skład Komisji. Członkowie ustalali tematy prac pisemnych, przeprowadzali egzaminy ustne. Trzykrotna negatywna

⁸ *Zbiór ustaw akademickich dla uczniów uniwersyteckich*, Kraków 1875, s. 14 i 15.

⁹ Komisje takie były tworzone przy większości uniwersytetów austriackich od 1 maja 1850 r.; w Uniwersytecie Jagiellońskim komisja taka istniała od 1869 r., *Szematyzm Królestwa*, 1910, s. 532.

ocena egzaminu wymagała uzasadnienia stanowiska Komisji, które mogło być podstawą odwołania się kandydata od decyzji komisyjnej do ministra, który ostatecznie decydował o dalszym postępowaniu. Pomyślnie zdany egzamin był warunkiem zatwierdzenia kandydata na nauczyciela zwyczajnego. Zatwierdzenie to następowało po trzech latach zadowalającej pracy. Wówczas przysługiwał mu tytuł „profesora”¹⁰. Przepisy o egzaminie nauczycielskim określały warunki dopuszczenia do egzaminu, jego elementy składowe oraz zawierały rejestr grup przedmiotów egzaminu, które kandydat wybierał w ramach obowiązującej specjalizacji.

Przepisy z 7 lutego 1884 r. stanowiły zasadniczy przełom w systemie egzaminowania, wprowadzały ujednoliconą kategorię nauczycieli i przedmiotów, w miejsce dotychczasowego podziału na nauczycieli klas¹¹. Przedmioty specjalizacji zgrupowane zostały w dwóch działach: językowo-histerycznej i matematyczno-przyrodniczej, w których obrębie można było zabiegać o kwalifikację w zakresie przedmiotu głównego i pobocznego, przy czym tylko uzyskana specjalizacja z przedmiotu głównego upoważniała do otrzymywania kwalifikacji. Wyróżniono sześć grup przedmiotowych dla nauczycieli gimnazjów i pięć dla nauczycieli szkół realnych. W ich obrębie nie wolno było dokonywać przesunięć z wyjątkiem rozszerzenia specjalizacji z zakresu przedmiotu pobocznego¹². Kandydaci na nauczycieli gimnazjalnych mieli do wyboru jedną z następujących grup przedmiotowych:

przedmioty główne:	przedmioty poboczne:
a) filologia klasyczna — języki: łaciński i grecki wraz z literaturą	język wykładowy (j. polski)
b) j. niemiecki lub inny narodowy	języki: łaciński i grecki
c) geografia i historia	—
d) matematyka i fizyka	—
e) historia naturalna (przyroda)	matematyka i fizyka

¹⁰ J. Homola, *Nauczycielstwo krakowskie w okresie autonomii*, [w:] *Inteligencja Polska XIX i XX wieku*, red. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1981, s. 366; L. Jaxa-Bykowski, *op. cit.*, s. 45.

¹¹ J. Cyfrowicz, *Nowe przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli w gimnazjach i szkołach realnych*, Kraków 1884; por. też: L. Jaxa-Bykowski, *op. cit.*, s. 40.

¹² Ów sztywny podział miał w pewnym sensie uzasadnienie w praktyce. Etat nauczyciela gimnazjalnego wynosił 17–20 godzin tygodniowo, a w szkole realnej — 20 godzin tygodniowo. Dlatego m.in. w ramach jednej specjalizacji połączono geografię z historią, które w programie gimnazjum były nauczane łącznie w ramach 27 godzin tygodniowo w programie gimnazjum, a w szkołach realnych — 24 godziny, J. Cyfrowicz, *Nowe przepisy*, s. 7, art. VI, punkt 2.

f) **filozofia** w połączeniu z:

językiem greckim
matematyką

język łaciński
fizyka

Kandydaci na nauczycieli szkół realnych mieli do wyboru:

przedmioty główne:

- a) matematyka i fizyka
- b) filologia nowożytna (do wyboru jeden z języków: francuski, angielski, włoski, niemiecki)
- c) niemiecki lub inny narodowy
- d) matematyka
- e) historia naturalna i chemia
- f) przyroda
- g) chemia

przedmioty poboczne:

-
- j. niemiecki lub inny narodowy
- jeden z języków nowożytnych do wyboru
- geometria wykreślna lub rysunek geometria i fizyka
-
- do wyboru: matematyka, fizyka, chemia, geografia
- do wyboru: matematyka, fizyka, historia naturalna, geografia.

Według przepisów z 1884 r. kandydat na nauczyciela musiał spełnić dwa podstawowe warunki, aby być dopuszczonym do egzaminu: przedstawić świadectwo maturalne i absolutorium dokumentujące ukończenie 4-letnich studiów, a z tych przynajmniej 3 lata na Wydziale Filozoficznym w charakterze studenta zwyczajnego.

Egzamin przebiegał trzema etapami, na które składały się: praca domowa, klauzulowa i egzamin ustny. Miały one wykazać, że kandydat opanował w wystarczającym stopniu wiedzę z przedmiotów, które zamierzał nauczać, tj. z przedmiotu głównego i dodatkowych.

Egzamin rozpoczynał się od pracy domowej obejmującej: po jednym temacie z przedmiotu głównego i pobocznego, potwierdzający gruntowne opracowanie i wykazujący przygotowanie do samodzielnej pracy naukowej oraz temat z zagadnień filozoficzno-pedagogicznych, mający wykazać, że „dobrze pojął związek swoich przedmiotów z zadaniem ogólnego wykształcenia i zastanowił się nad ich zastosowaniem w szkole”¹³. Wobec osób, które uzyskały stopień naukowy doktora, artykuł XIX orzekał, iż dysertacja doktorska mogła być uznana przez Komisję za równoznaczną z wypracowaniem domowym i zwolnić kandydata od tego typu pracy.

Przy ocenie prac domowych zwracano uwagę na samodzielność myśli, umiejętność jej zwięzłego, jasnego i poprawnego formułowania. Prace

¹³ *Ibidem*, art. XIX, punkt 3.

domowe należało złożyć w ciągu 3 miesięcy, a w uzasadnionych przypadkach termin mógł być przedłużony o dalsze trzy miesiące. Pozytywna ocena pracy domowej była warunkiem dopuszczenia do drugiego etapu egzaminu, tzw. klauzulowego (pod kontrolą). Aby ułatwić przygotowanie się do tej części egzaminu, wypracowanie domowe zachowywało dwuletni okres ważności. Egzamin klauzulowy z przedmiotu głównego trwał 10 godzin (przy czym podzielono go na dwie części, z których każda trwała 5 godzin, z dwugodzinną przerwą). Dla przedmiotów pobocznych egzamin trwał 5 godzin. Ta forma egzaminu miała wykazać, że kandydat jest gotów w każdej chwili udzielić wyczerpującej odpowiedzi z zakresu jego specjalizacji, bez pomocy naukowych. W przypadku nauk matematyczno-przyrodniczych egzamin klauzulowy mógł odbyć się w formie pracy eksperymentalnej.

Trzeci etap sprawdzianu — egzamin ustny — obejmował oprócz przedmiotów głównych i pobocznych także egzamin z języka niemieckiego i polskiego. Egzamin ustny traktowany był wprawdzie jako uzupełnienie do uzyskanych wyników, uchodził jednak za trudniejszy od rygorystyki doktorskiej¹⁴.

Trudność tę potęgował brak precyzyjnych kryteriów wymagań egzaminacyjnych, co wobec ogromnego zakresu materiału sprzyjało bardziej ograniczaniu się kandydata do rejestrowania wiedzy faktograficznej niż do refleksji nad nią. Co sprytniejsi przystosowywali się do upodobań bądź słabości egzaminatorów, bardziej zaś sumienni odkładali egzamin w czasie, nieraz do kilkunastu lat. Zdarzały się przypadki, że do egzaminu przystępował równocześnie młody absolwent uniwersytetu po praktyce wraz ze swoim byłym nauczycielem ze szkoły średniej¹⁵. Aby ułatwić przygotowanie się do egzaminu, suplenci byli w miarę możliwości angażowani do szkół lwowskich i krakowskich, po egzaminie zaś kierowani zazwyczaj na prowincję, aby „zrobić miejsce” innym. Tylko ci, którzy wykazywali autentyczne zainteresowanie naukowe i mieli odpowiedni dorobek, nie byli odsyłani do szkół prowincjonalnych¹⁶. Niezdanie egzaminu praktycznie przekreślało szansę podjęcia pracy naukowej. O tym, że obawy kandydatów przed negatywną oceną Komisji były uzasadnione, dowodziły stosunkowo liczne rzesze „reprobowanych”, tj. ocenionych niedostatecznie. Z danych obu Komisji Krakowskiej i Lwowskiej zebranych przez Józefa Buzka wynikało, że w ciągu pięciolecia

¹⁴ T. Ulewicz, *Dzieje katedry historii literatury polskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Kraków 1966, s. 137.

¹⁵ Przypadek taki opisuje we wspomnieniach K. Nitsch, kiedy to wraz z nim do egzaminu nauczycielskiego przystąpił z 14-letnim stażem jego nauczyciel j. łacińskiego Józef Bielski, K. Nitsch, *Ze wspomnień językoznawcy*, Kraków 1960, s. 48.

¹⁶ *Księga pamiątkowa 50-lecia Gimnazjum im. J. Długosza we Lwowie*, red. W. Kucharski, Lwów 1928, s. 27.

(1878/9—1882/3) na 318 kandydatów, którzy przystąpili do egzaminu, zdało zaledwie 192 osoby, a 126 — reprobowano. Komisja Krakowska uchodziła za ostrzejszą niż lwowska i „ścinała” przeciętnie 25% zdających (niekiedy nawet ponad 33%), podczas gdy lwowska — 20%¹⁷. Sytuacja ta sprzyjała utrzymywaniu się, a nawet rozrastaniu nieegzaminowanych rzesz nauczycieli-suplentów. Najniekorzystniejszy obraz zarysował się w latach od 1898/9 do 1903/4, kiedy liczba nauczycieli wykwalifikowanych wzrosła o 80, suplentów zaś o 190. Ogółem na 1321 nauczycieli szkół średnich w 1903 r. było 439 suplentów, czyli $\frac{1}{3}$ ¹⁸.

Wraz z wprowadzeniem nowych przepisów o egzaminie nauczycielskim w 1884 r. wydłużone zostały studia na Wydziale Filozoficznym z 3 do 4 lat. Zmiana ta miała sprzyjać lepszemu przygotowaniu ogólnopredmiotowemu oraz wyodrębnionemu — filozoficzno-pedagogicznemu¹⁹. Sprowadzało się ono na razie do opanowania ogólnych zasad pedagogiki i dydaktyki, których umiejętność zastosowania miał kandydat wykazać w trakcie rocznej praktyki przewidzianej w miejsce „lekcji na próbie”, po pomyślnie zdanym egzaminie. Organizacja praktyk była prosta: pierwsze półrocze ograniczało się do hospitowania i uczenia pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli, drugie zaś — do samodzielnego nauczania. Dopiero świadectwo z pozytywną oceną dyrektora szkoły upoważniało do otrzymania etatu nauczyciela rzeczywistego (zwyczajnego). Przepisy o egzaminie nauczycielskim z 1884 r. zapowiadały przede wszystkim korzystne zmiany w podniesieniu poziomu nauczania szkół średnich. Wprowadzenie — w wyniku rozwoju nauki — specjalizacji w określonych przedmiotach nauczania także sprzyjało wzrostowi zainteresowań naukowych młodych nauczycieli stanowiących podstawowe źródło dopływu następców profesorów uniwersyteckich. „System nauczycieli fachowych — czytamy w przepisach — nie tylko ma za zadanie wyrabiać nauczycieli znakomicie w swym przedmiocie wykształconych, ale także przygotowując większą liczbę sił naukowych, którym dana jest sposobność do pewnego wydoskonalenia się w swoim przedmiocie, popierać cele państwa skierowane ku podniesieniu i rozwojowi umiejętności”²⁰.

Nowe przepisy wywołały zrozumiałe zainteresowanie członków TNSW, część bowiem postanowień była odbiciem wcześniejszych opinii środowiska nauczycielskiego. Praktyczna realizacja przepisów wywoływała refleksje nad rolą wydziałów filozoficznych w usprawnieniu drogi uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich. Dyskusję pod tym kątem za-

¹⁷ J. Buzek, *op. cit.*, s. 41 i 42; por. też: J. Homola, *Nauczycielstwo krakowskie*, s. 103.

¹⁸ J. Buzek, *op. cit.*, s. 67.

¹⁹ J. Cyfrowicz, *op. cit.*, s. 91.

²⁰ *Ibidem*, s. 73.

początkowały koła: przemyskie i krakowskie TNSW w 1886 r.²¹ Członek Koła Krakowskiego prof. UJ Maurycy Straszewski na Walnym Zgromadzeniu Towarzystwa poddał krytyce niektóre postanowienia przepisów egzaminacyjnych. Za poważne niedociągnięcie uznał on brak sprecyzowanych kryteriów wymagań egzaminacyjnych, co utrudnia przygotowanie się do egzaminu i sprzyja przypadkowym ocenom. Wypowiedział się przeciw egzaminowi klauzulowemu, „bezużytecznej torturze”, i żądał jego zniesienia na rzecz obowiązkowych kolokwii z ściśle określonych partii materiału objętych egzaminem. Zdaniem M. Straszewskiego wypracowanie domowe jest wystarczającym sprawdzianem opanowanej przez kandydata metody, a egzaminy ustne — zasobu wiedzy. Zwrócił natomiast uwagę na potrzebę rozbudowy programu studiów pod kątem zawodowego kształcenia kandydatów na nauczycieli. Proponował, by w tym celu usprawnić podstawową formę zajęć, jakimi są wykłady. Chodziło tu o zapewnienie studentom możliwości wysłuchania w ciągu 4 lat studiów niezbędnych do egzaminu partii materiału. Apelował do profesorów, aby poczuli się do obowiązku pomagania studentom pierwszych lat studiów we właściwym zaplanowaniu programu studiów, by czas przeznaczony na naukę mógł być najefektywniej wykorzystany²².

Podobne stanowisko zajmował dr Leon Kulczyński, dyrektor Gimnazjum Św. Anny w Krakowie, w obszernej rozprawie *Wykształcenie nauczycieli gimnazjalnych*, opublikowanej w „Przewodniku Naukowym i Literackim” w 1883 r.²³ Jego zdaniem wydziały filozoficzne wymagają usprawnienia, jeśli mają pozostać także ośrodkami przygotowującymi kandydatów na nauczycieli. L. Kulczyński doceniał w pełni walor kształcący studium wolnego, zawarty w bezinteresownym „badaniu prawdy i rozwoju prawdziwej żądzy wiedzy”, lecz dostrzegał równocześnie lukę, utrudniającą spełnienie przez Wydział oczekiwań dużej części studentów, traktujących studia także jako środek do stabilizacji materialnej. Za najważniejsze zadanie L. Kulczyński uznał zreformowanie kształcenia ogólnoprzedmiotowego oraz rozbudowanie programu kształcenia pedago-

²¹ J. Horwat, *O pedagogiczno-dydaktycznym przygotowaniu nauczycieli szkół wyższych*, „Muzeum”, 1886; *Trzecie Walne Zgromadzenie Nauczycieli Szkół Wyższych odbyte w Krakowie w dniach 20 i 21 kwietnia 1886 r.*, „Muzeum”, 1886; *Dwa referaty Koła Krakowskiego o wniosku Koła Przemyskiego w sprawie pedagogicznego i dydaktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli szkół średnich*, „Muzeum”, 1887.

²² M. Straszewski, *O pedagogicznym przygotowaniu kandydatów na nauczycieli*, „Muzeum”, 1887, s. 151.

²³ Na podstawie tej rozprawy L. Kulczyński uzyskał habilitację na Wydziale Filozoficznym UJ w Krakowie w 1882 r.; K. Olszewski, *Kulczyński Leon (1847—1932)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, Wrocław 1971, z. 68, s. 141.

gicznego. Podobnie jak M. Straszewski wypowiedział się za wprowadzeniem „wykładów pewną całość zamykających, i to w ciągu czasu, w którym słuchacz swoje studia odbywa”, i egzaminami cząstkowymi obejmującymi określone partie istotne przy egzaminie państwowym. „Jeśli zważyć — argumentował — że przyszły nauczyciel ma posiadać rzetelną wiedzę, to za błąd poczytać należy, że muszą go kandydaci naraz w całości składać”²⁴.

Program teoretycznych studiów pedagogicznych L. Kulczyński opierał na silnych podstawach filozoficznych i w ślad za herbatystami wyróżniał dwa jej działy: etykę — ze względu na określenie celów wychowania, i psychologię — ukazującą środki doń wiodące. Podkreślał walory kształcenia historii pedagogiki „szkoły doświadczeń na wielką skalę”, w której programie nie powinno zabraknąć studiów nad sylwetkami wybitnych pedagogów, jak np. J. A. Komeńskiego, J. Locke’a i H. Pestalozziego, J. Herbarta, oraz omówienia aktualnego i przeszłego rozwoju szkół średnich w kraju i poza nim²⁵. Poznanie celów i zadań szkół średnich zalecał łączyć z wykładami dydaktyki uzupełnionymi hospitowaniem lekcji w szkołach średnich (przez miesiąc). Do ważnych zajęć przyszłego nauczyciela zaliczył wykłady z zakresu psychofizycznego rozwoju ucznia, przybliżające specyfikę potrzeb ucznia w różnym wieku.

Częścią składową teoretycznych studiów pedagogicznych, zakończonych kolokwiami, winna być praktyka w szkołach średnich poprzedzona z kolei pomyślnie zdaniem egzaminem z przedmiotów, których kandydat zamierza nauczać. Egzamin ten winien odbywać się bezpośrednio po ukończeniu studiów i wraz ze świadectwem kolokwialnym z pedagogiki stanowić warunek przystąpienia do praktyki. L. Kulczyński przewidywał termin praktyk od roku do dwóch lat, z programem obejmującym: hospitowanie lekcji, samodzielne nauczanie, udział w konferencjach nauczycielskich, wraz z przygotowaniem dwóch rozpraw pedagogicznych. Zakończeniem praktyki miał być egzamin, wykazujący przygotowanie kandydata do objęcia pracy w szkole. L. Kulczyński zdawał sobie sprawę z tego, iż zrozumienie specyficznych potrzeb ucznia, które może jedynie dać wykształcenie pedagogiczne, możliwe jest tylko przy właściwej organizacji tego kształcenia w uniwersytetach. Dlatego domagał się utworzenia samodzielnej katedry pedagogiki w uniwersytetach Jagiellońskim i Lwowskim.

Na wspomnianym posiedzeniu Koła Krakowskiego TNSW L. Kulczyński zaapelował także, by Towarzystwo wystąpiło do władz mini-

²⁴ L. Kulczyński, *Wykształcenie nauczycieli gimnazjalnych*, „Przewodnik Naukowy i Literacki”, Kraków 1884, s. 336.

²⁵ *Ibidem*.

sterstwa o spowodowanie utworzenia katedr w uniwersytetach galicyjskich lub przynajmniej etatów docentów pedagogiki²⁶.

Myśl o wzmocnieniu dyscypliny studiów poprzez wprowadzenie niektórych obowiązkowych wykładów i egzaminów znalazła poparcie wśród części członków Koła. Odwoływali się oni do tradycji KEN, która także zalecała stosowanie rocznych egzaminów, czy też doświadczeń francuskiego systemu kształcenia nauczycieli. Zdaniem M. Straszewskiego obowiązkowymi winny być wykłady z filozofii, zwłaszcza niektórych jej działów, jak: historia filozofii i sztuki, psychologia, etyka i logika, zakończone obowiązkowym kolokwium i pracą pisemną, jako sprawdzianu opanowanej metodologii i umiejętności myślenia filozoficznego²⁷. Parę lat później, tj. w 1916 r., K. Nitsch wysunął inny argument przemawiający za wzmocnieniem dyscypliny studiów: „dodatkową zaletą egzaminu — uzasadniał — byłaby selekcja jednostek mało wartościowych i niezdolnych, które nic nie umiając uchodzą za prawie ukończonych słuchaczy — istotnie tylko słuchaczy filozofii”²⁸. Za zasadniczą reformą studiów na wydziałach filozoficznych wypowiedział się Ignacy Petelenz, który postulował, by studia na tych wydziałach były zakończone dyplomem nauczyciela kwalifikowanego²⁹.

Kwestią poprawy kształcenia nauczycieli szkół średnich od dłuższego czasu interesowały się centralne władze ministerialne, które przychyłając się do opinii nauczycieli zmieniały niektóre artykuły w przepisach o egzaminie nauczycielskim w latach 1897 i 1911³⁰. W konsekwencji tych zmian stopniowo wyłaniał się zarys systemu kształcenia zawodowego nauczycieli na wydziałach filozoficznych. Nowe przepisy dążyły do bardziej racjonalnego wykorzystania czasu studiów przez studentów, m.in. przez zobligowanie ich do obowiązkowego uczestniczenia w niektórych seminariach oraz wykładach, w tym i pedagogiki.

W przepisach z dnia 30 sierpnia 1897 r. precyzujących warunki dopuszczenia do egzaminu czytamy: „kandydat ma wykazać, że uczęszczał na wykłady z filozofii (a w szczególności z psychologii) i pedagogiki wraz z jej historią od XVI w. i języka wykładowego dla nabycia zdol-

²⁶ L. Kulczyński, *W sprawie pedagogicznego i dydaktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli*, „Muzeum”, 1887, s. 160.

²⁷ M. Straszewski, *O pedagogicznym...*, s. 151.

²⁸ K. Nitsch, *Reforma ogólnego urzędnienia uniwersytetu i sposobu nauczania*, „Na Przełomie”, 1916, nr 4 i 5, s. 107.

²⁹ Wniosek I. Petelenza [w:] *Sprawozdanie z IX Walnego Zgromadzenia odbytego w dniach 21—22 maja 1893 r.*, „Muzeum”, 1893, s. 507; M. Straszewski, *O pedagogicznym przygotowaniu kandydatów na nauczycieli szkół średnich*, „Muzeum”, 1887, s. 507.

³⁰ *Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli w gimnazjach i szkołach realnych*, Kraków 1900; K. Twardowski, *Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich*, Lwów 1911; por. też: K. Kumaniecki, *Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich*, Kraków 1913, s. 339 i 441.

ności do uczynienia zadość wymaganiom”³¹. Przepisy żądały przedstawienia zaświadczenia o złożeniu kolokwium z pedagogiki i filozofii bądź potwierdzenia o aktywnym udziale studenta w zajęciach seminaryjnych z w.w. przedmiotów oraz wykazania się znajomością najważniejszych prawideł gramatyki i głównych dzieł literatury pięknej.

Analogiczne wymagania dotyczyły studiów ogólnopredmiotowych, z których odbycia kandydat miał przedstawić odpowiednie zaświadczenia Komisji.

Pomimo krytycznych uwag egzamin klauzulowy został utrzymany. Jedynie skrócono czas o dwie godziny dla przedmiotu głównego (wynoszący teraz 8 godzin) i o jedną godzinę dla przedmiotów pobocznych (4 godziny). Ponadto egzamin klauzulowy z przedmiotu głównego został rozdzielony na dwie odrębne części, z których pierwszą przewidziano w godzinach rannych, drugą popołudniowych. Ta pozornie mało znacząca zmiana pociągnęła za sobą konieczność odpowiedniego przygotowania dwóch tematów, by egzaminowani mogli dane zagadnienie przedstawić wyczerpująco w ustalonym czasie.

Zmiany w przepisach o egzaminie nauczycielskim z 1897 r. stanowiły nie wystarczający krok w usprawnieniu przygotowania kandydatów na nauczycieli. Sprawa efektywniejszego wykorzystania czasu studiów pod kątem przyszłego, trudnego egzaminu nadal wywoływała ożywioną dyskusję wśród członków TNSW. Zwłaszcza pierwsze lata studiów oceniono jako marnotrawstwo czasu, spowodowane nieumiejętnością szybkiego przystosowania się studentów do specyfiki studiów wolnych. „Popychany przez szablon szkolny — argumentował K. Missona — i przyzwyczajony w szkole do nauki stąd—dotąd odrabia w taki sam sposób materiał naukowy na uniwersytecie (lub nie), a zwykle z mniejszą intensywnością, bo rozprasza się, zajmując się często innymi gałęziami wiedzy”³². Nierzadko też student pierwszego roku trafiał na „końcówkę” cyklu wykładów i przysłuchiwał im się jak na „przysłowiowym tureckim kazaniu” — wspominał swój pierwszy okres studiów Stanisław Pigoń³³.

Rozważania nad poprawą organizacji studiów wyłoniły 2 zagadnienia: rozłożenie egzaminu państwowego na okres studiów i upowszechnienie wykładów kursowych. „Czyżby istotnie uporządkowanie nauczania na kierunkach humanistycznych w pewien system i ład miał rozrywać organizacyjną jedność jakiejś wiedzy? — zapytywał Antoni Kurpiel z Koła Krakowskiego. Jego zdaniem doświadczenia innych uniwersyte-

³¹ *Przepisy egzaminacyjne...*, s. 440.

³² K. Missona, *W poszukiwaniu szkoły nowej*, Kraków 1916, s. 55; Wspominali o tym również H. Ułaszyn i W. Gałęcki, por. Archiwum PAN w Warszawie, *Materiały H. Ułaszyna*, t. III, s. 162, W. Gałęcki, *op. cit.*, s. 118.

³³ S. Pigoń, *op. cit.*, s. 182.

tów, np. angielskich i francuskich, oraz kierunków ścisłych naszych uczelni prowadzących wykłady „porządkiem naturalnym”, zaczynając od rzeczy wiążących się bezpośrednio z nauką gimnazjalną, potwierdzały zasadność wprowadzenia także wykładów kursowych na humanistyce³⁴. A. Kurpiel, podobnie jak I. Petelenz, należał do zwolenników zamknięcia w uniwersytetach przygotowania nauczycieli wraz z egzaminami. Część egzaminów państwowych kandydat winien złożyć w początkowych latach studiów, tj. po II roku studiów, pozostałą — po IV roku. W ten sposób szkoła zyskałaby już „gotowego” nauczyciela, który dysponowałby swobodniejszym czasem na ewentualne rozwijanie zainteresowań naukowych.

Tego typu propozycje naruszały jednakże zasady organizacyjno-programowe studium wolnego, co wywoływało obawy znacznej części profesury, iż droga ta prowadzi w konsekwencji do nadmiernego uzawodowienia, tj. do zbyt wąskopraktycznego kształcenia, niekorzystnego dla ogólnego przygotowania nauczycieli ważnego zarówno w pracy szkolnej, jak i rozwoju badań naukowych. Wyłonił się problem: jak pogodzić uniwersyteckie ambicje kształcenia studentów podporządkowanego ideałowi uprawiania nauki dla niej samej, na co w istocie nie było dużego zapotrzebowania, z wymogami przygotowania zawodowego nauczycieli, których rzesze rosły wraz z rozwojem szkół średnich. Rozważania nad tym problemem prowadziły do refleksji ogólniejszej — nad celowością wypracowania projektu reformy Wydziału Filozoficznego. Zainteresowanie organizacją uniwersytetów w innych krajach, głównie Francji, spowodowało, że niektórzy członkowie Towarzystwa, jak np. K. Nitsch, proponowali rozbić Wydział Filozoficzny na dwa samodzielne: Wydział Humanistyczny i Matematyczno-Przyrodniczy, przy których byłyby tworzone szkoły zawodowe różnego typu, w tym i pedagogiczne. Tym samym rozdzielony zostałby tor kształcenia naukowego od zawodowego³⁵. Ze strony zwolenników kształcenia nauczycieli na silnych podstawach metodologicznych, które daje Wydział Filozoficzny, propozycja sprowadzenia kształcenia do czysto zawodowego była nie do przyjęcia. Pozbawiając nauczycieli przygotowania ogólnego, uzasadniał Bolesław Mańkowski, „odrywając ich zupełnie od badań naukowych stępiłoby się w nich zamiłowanie do wiedzy i łatwo spowodować by mogło szkolną tresurę, którą by nauczyciele następnie bezdusznie uprawiali w szkołach średnich”³⁶.

W rezultacie TNSW uznało za celowe przyjęcie zasady, w myśl której należałoby pozostawić w uniwersytetach kształcenie ogólnoprzedmio-

³⁴ A. Kurpiel, *W sprawie zastępców nauczycieli*, „Muzeum”, 1899, s. 496.

³⁵ K. Nitsch, *Reforma*, s. 103, por. też: wniosek I. Petelenza, s. 673.

³⁶ B. Mańkowski, *W sprawie praktycznego przysposobienia kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Muzeum”, 1906.

towe i filozoficzno-pedagogiczne, a umiejętności praktyczne kandydatów na nauczycieli doskonalic w wytypowanych szkołach średnich. Niektórzy, jak np. L. Kulczyński, dostrzegli sztuczność takiego podziału, ale wobec niemożliwości zorganizowania zakładów seminaryjnych dla celów praktycznych rozwiązanie to uznano za właściwe. Chociaż były też głosy, jak np. B. Mańkowskiego, przeciwne tworzeniu w uniwersytecie takich seminariów³⁷.

Zbyt wolne tempo przyrostu wykwalifikowanych nauczycieli wobec przemian, jakim uległy szkoły średnie, wpłynęło na kolejną decyzję władz o zmianie przepisów o egzaminie państwowym, wprowadzonych w dniu 15 czerwca 1911 r.

W wyniku ujednoczenia programu nauczania w gimnazjach i szkołach realnych otworzyła się przed absolwentami szkół realnych możliwość wstępu na uniwersytecki Wydział Filozoficzny. Wiązała się z tym jednak konieczność złożenia dwóch egzaminów: z propedeutyki filozofii i bardzo trudnego — z języka łacińskiego. Konsekwencją reformy programowej i matur w szkołach średnich było zrównanie uprawnień wszystkich kandydatów w wyborze grup przedmiotowych i ujednoczenie egzaminowania nauczycieli, co spowodowało formalne przemianowanie komisji egzaminacyjnej na C-K Naukową Komisję Egzaminacyjną na Nauczycieli Szkół Średnich. Jak już wspomniano, rozszerzono skład Komisji przedstawicielami nauczycieli szkół średnich uzyskujących bardzo dobre wyniki w nauce i przedłużono ważność mandatu członka Komisji do lat 3, z możliwością jego przedłużenia na dalsze lata³⁸.

W porównaniu z 1897 r. nowe przepisy rozszerzały zakres wymagań dotyczących obowiązkowego udziału studentów w wykładach i zajęciach praktycznych. Artykuł IV przepisów określał wymiar obowiązkowych godzin, rodzaj wykładów i ćwiczeń z przedmiotów nauczania w szkole średniej oraz zobowiązał do wysłuchania 4 godzin tygodniowo wykładu filozofii (zwłaszcza psychologii) i pedagogiki ogólnej, jej historii od XVI wieku. Ponadto zalecał udział w wykładach z higieny szkolnej, wychowania fizycznego, języków: polskiego i niemieckiego. W tym ostatnim kandydat na nauczyciela musiał się wykazać umiejętnością czytania, ze zrozumieniem dzieł naukowych w zakresie jego specjalizacji³⁹.

O znaczeniu, jakie władze ministerialne przywiązywały do wiedzy filozoficzno-pedagogicznej, świadczy wprowadzenie egzaminu kontrol-

³⁷ L. Kulczyński, *Praktyczny kurs kształcenia nauczycieli szkół średnich*, „Muzeum”, 1906; I. Petelenz, *W sprawie egzaminów kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Muzeum”, 1895; A. Kurpiel, *op. cit.*, s. 515.

³⁸ K. Kumaniecki, *op. cit.*, s. 339.

³⁹ *Ibidem*, s. 345—349.

nego z pedagogiki i filozofii, jako warunku dopuszczenia do egzaminu kwalifikacyjnego. Można było do niego przystąpić już po III roku studiów. Pewnym ułatwieniem w przygotowaniu się do egzaminu było sprecyzowanie zakresu wymagań. Kandydata obowiązywała znajomość zasadniczych pojęć i twierdzeń pedagogicznych, dydaktycznych, ich teoretycznych postaw psychologii, logiki, znajomość historii pedagogiki i dziejów szkolnictwa od XVI wieku⁴⁰.

W nowych przepisach nastąpiło dalsze zwiększenie możliwości doboru przedmiotów specjalizacji. I tak: można było w ramach przedmiotów głównych obrać języki klasyczne bez dodatkowego przedmiotu lub też jeden z języków (np. łaciński) jako główny, a dowolny nowożytny, jako poboczny. W przypadku wyboru historii i języka polskiego — jako przedmiotów głównych, geografia mogła być przedmiotem pobocznym. Z kolei historia naturalna (przyroda), będąca w ramach przedmiotu głównego, mogła być łączona z geografiami i fizyką, jako przedmiotami pobocznymi, lub też z inną grupą przedmiotową — matematyką i rysunkiem geometrycznym. Znacznie rozszerzono możliwość dobierania przedmiotów pobocznych do filozofii — jako przedmiotu głównego. I tak: filozofię, wraz z jednym z języków nowożytnych tworzących przedmioty główne, można było łączyć z innym nowożytnym — jako pobocznym, filozofię zaś i historię lub przyrodę z geografiami — jako pobocznym, filozofię i matematykę z fizyką — jako pobocznym⁴¹.

Przepisy z 1911 r. wyłoniły nowy przedmiot specjalizacji — gimnastykę, jako uzupełnienie do przedmiotu głównego. Można go było łączyć z jednym z języków nowożytnych, historią naturalną lub chemią. Specjalizację z gimnastyki przyznawała oddzielna Komisja.

Utrzymane zostało prawo wyboru dodatkowej specjalizacji z zachowaniem wszystkich obowiązujących kryteriów wymagań w ramach przepisów.

Przepisy z 1911 r. uwzględniały dwa zasadnicze postulaty nauczycielstwa: pierwszy z nich — dotyczył sprecyzowania wymagań egzaminacyjnych odnośnie do wiedzy ogólnopredmiotowej i pedagogicznej, co znalazło wyraz w odpowiednich artykułach; drugi zaś — „przerzucenia” części egzaminów na czas studiów. Egzaminami objęto na razie kandydatów na nauczycieli fizyki, którym pozwolono zdawać egzamin z chemii już po II roku studiów oraz — z języka wykładowego po IV roku, obowiązkowy dla tych osób, które ukończyły szkołę średnią z innym językiem niż język polski lub też jeśli wypracowanie domowe lub klauzulo-we nasuwały wątpliwości, czy kandydat włada bardzo dobrze językiem polskim. Egzaminem objęte zostały również przedmioty pedagogiczne. Znacznie wzrosły wymagania dotyczące pracy domowej odtąd podda-

⁴⁰ *Ibidem*, s. 350—351.

⁴¹ *Ibidem*, s. 353—355.

wanej ocenie według stopni: bardzo dobra, dobra, dostateczna, niedostateczna. Podobnie jak w rozprawach doktorskich wymagano, by w wypracowaniu domowym wykazana została bardzo dobra znajomość literatury naukowej przedmiotu, a tekst wzbogacony przypisami zwięzłe, jasno i w poprawnym stylu sformułowany. Termin złożenia pracy mógł być przesunięty — w uzasadnionych przypadkach — o dalsze pół roku. Ponadto utrzymane zostało w mocy postanowienie pozwalające Komisji uznać za pracę domową własną rozprawę seminaryjną kandydata, przyjętą przez profesora.

Wzrosło znaczenie praktyk nauczycielskich w ramach tzw. roku próbnego. Przepisy określały cele praktyk i plan zajęć. Celem ich jest: „znajomość z zadaniami praktyki pedagogicznej i dydaktycznej i uzdolnień do samodzielnej działalności nauczycielskiej”⁴². Według art. 30 zajęcia obejmowały: hospitacje, lekcje próbne pod kontrolą i samodzielne nauczanie oraz udział w konferencjach nauczycielskich. Opinia dyrektora szkoły przesądzała o uzyskaniu etatu nauczyciela.

Przepisy z 1911 r. zwracają uwagę przede wszystkim tym, że stwarzają możliwość rozbicia już w czasie studiów, egzaminów, co w dalszej perspektywie prowadziło do uznania egzaminów uniwersyteckich za zawodowe. Położenie nacisku na przygotowanie filozoficzno-pedagogiczne wraz z uściśleniem wymagań egzaminacyjnych bezpośrednio załatwiały kandydatom przygotowanie się do egzaminu, pośrednio zaś sprzyjały wzrostowi zainteresowania tą dyscypliną. Sprawdzeniem opanowanej wiedzy miała być umiejętność zastosowania jej w praktyce szkolnej w ramach roku próbnego — decydującego ostatecznie o kwalifikacjach nauczyciela.

Przepisy w państwowych egzaminach nauczycielskich ukazywały stanowisko władz ministerialnych wobec problemu kwalifikacji zawodowych nauczyciela szkoły średniej i dotyczyły bezpośrednio tych studentów, którzy ten zawód obierali. Profesura zaś nie miała formalnego obowiązku uwzględniania w programie studiów wymogów przyszłego egzaminu i na ogół nie wykazywała bezpośredniego zainteresowania tą grupą. Większą uwagę zwróciła na szybsze wdrażanie studentów do opanowania metodologii danej dyscypliny, co jej zdaniem ułatwić miało samodzielne przygotowanie się do egzaminu. Wzrosła aktywność niektórych profesorów w rozwijaniu form pracy dydaktycznej przez różnicowanie wykładów i zajęć praktycznych bardziej przystosowanych do poziomu przygotowania studentów, rozwijano zespołowe formy pracy naukowej, zbliżającą profesora do studenta. Na zmiany te wpływali w dużej mierze profesorowie przybywający z innych ośrodków naukowych, wnoszący odmienne doświadczenia pracy naukowej i dydaktycznej.

⁴² *Ibidem*, s. 394.

Byli to przeważnie przybysze z zaboru rosyjskiego, jak np. Ignacy Chrzanowski, Jan Baudouin de Courtenay, Napoleon Cybulski, Leon Mańkowski, Ksawery Zdziechowski i inni. Wnosili oni większą swobodę w kontaktach profesor — student. Najogólniej zajęcia praktyczne organizowano w dwóch typach: pierwsze, przeznaczone dla studentów pierwszych lat studiów, miały charakter wstępu do badań metodologicznych; drugie zaś, seminaria, przeznaczone były dla zaawansowanych. Najczęściej przybierały one szkolną formę kontroli sprawdzającą opanowanie określonych partii materiału. Niektórzy profesorowie dokonywali podziału seminariów na sekcje: metodologiczną i dydaktyczną, bardziej przystosowaną do potrzeb szkoły średniej. Jeszcze w 1875 r. Wincenty Zakrzewski, profesor UJ, zreformował w ten sposób seminarium historyczne, a w ramach seminarium filologii klasycznej w Uniwersytecie Lwowskim — celowo wyłoniono proseminarium, dla gruntownego opanowania przez studentów lat niższych gramatyki i stylistyki języków klasycznych oraz umiejętności właściwej interpretacji lektur szkolnych⁴³. Z myślą o pierwszorzecznikach polonistyki profesor I. Chrzanowski wprowadził w roku akad. 1911/12 jednogodzinne ćwiczenia metodyczne z historii literatury polskiej, które rozwinęły się później w proseminarium prowadzone systemem szkolnym zakończone kolokwium warunkującym przyjęcie na seminarium⁴⁴. Cenną pomocą w przygotowaniu się studentów do egzaminu było opracowanie przez I. Chrzanowskiego „Spisu lektur”, zalecanego w przepisach o egzaminie nauczycielskim z 1911 r. „Spis” ten I. Chrzanowski uzupełnił wskazówkami metodycznymi i bibliograficznymi z historii literatury. Pomysł ten jest stosowany w uniwersytetach po dzień dzisiejszy⁴⁵.

Zajęcia seminaryjne często traktowane były jako ćwiczenie doskonalące opanowanie podstaw wiedzy, niezależnie od wdrażania studentów do samodzielnej pracy naukowej. Tak było np. na seminariach filozoficznych profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kazimierza Morawskiego i Adama Miodońskiego. W ramach ćwiczeń student był zobowiązany do przedstawienia dwa razy w miesiącu bardzo starannie opracowanej interpretacji tekstu łacińskiego po łacinie, a ponadto do opracowania dwóch tematów w ciągu roku: z języka łacińskiego — po łacinie i greckiego — po polsku, które profesor po przeczytaniu oddawał do recenzji tzw. nadzwyczajnym członkom seminarium, tj. studentom wyróżniającym się, i w związku z tym upoważnionym do zabierania głosu w dyskusji, autor zaś odpowiadał na zarzuty. Profesor na końcu doko-

⁴³ *Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego od 1864—1887 i obraz jego stanu dzisiejszego wraz z rzeczą o rektorach od czasów najdawniejszych*, Kraków 1887, s. 76; S. Starzyński, *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1894, s. 387.

⁴⁴ T. Ulewicz, *op. cit.*, s. 122.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 122.

nywał ogólnego podsumowania. Ambicją każdego studenta — jak wspomina były uczestnik tych seminariów — było jak najlepsze przygotowanie tekstu, jako że „uszy tak świetnych latynistów, jak K. Morawski i A. Miodoński, były nadzwyczaj wrażliwe i drażliwe [...] na wszystkie usterki stylu, nie mówiąc już o gramatycznej poprawności”⁴⁶.

Seminarium np. profesora Jana Łosia z UJ — czytamy we wspomnieniach — „było rodzajem normalnej lekcji w klasie. Łoś pytał, kogo chciał i z czego chciał [...] tępił nie znających greki, miał pewne dziwactwa, podobnie jak inni erudyci, np. zadawał ni stąd ni zowąd pytanie: co to jest szewc? Peszyło to pytaną osobę z miejsca [...] jeśli ktoś znający nawyki profesora odpowiadał: szewc to krawiec, wszystko było w porządku. Chodziło tu o pochodzenie wyrazu starosłowiańskiego; „szwiec”, to samo w j. rosyjskim, co po polsku, znaczy krawiec”⁴⁷. Inne seminaria, jak np. prof. Stanisława Tarnowskiego, ograniczały się do czytania prac studentów i lakonicznego ich podsumowania przez profesora. Na prośbę studenta o ewentualne wskazówki odnośnie do zadanego tematu S. Tarnowski zwykł był odpowiadać: „ano przeczyta pan ten utwór i napisze, co pan o nim myśli”⁴⁸. Badacz literatury polskiej Józef Feldman krytycznie oceniał zajęcia S. Tarnowskiego, jako nie usystematyzowane, „bez zasad metodycznych, naukowych, których sam nie posiadał. Umiejący jednak zagrzewać do literatury przynajmniej do pewnych jej okresów i przedstawicielei [...] ze szkoły Tarnowskiego wynoszono, o ile ktoś się nie umiał opierać, gotowy schemat tendencji i dobry smak”⁴⁹.

Niektóre seminaria, np. I. Chrzanowskiego, były bardzo liczne, skupiające po 1905 r. przeciętnie ok. 100 osób. Dla zachowania odpowiedniego poziomu seminariów wprowadził on zasadę dopuszczania do dyskusji wyłącznie prac najlepszych. Recenzję pracy przygotowali wytypowani przez profesora studenci (przeważnie dwóch), którzy przeprowadzali pełną analizę rozprawy wraz z krytyczną oceną metody. Po ich wystąpieniu odbywała się dyskusja, podsumowana przez profesora, który wydawał o rozprawie sąd „wytrawny i bynajmniej nie grzecznościowy”⁵⁰.

Wymagania wobec studentów częściej były wspierane konkretną pomocą lub radą profesorów. Opinię niezwykle oddanego młodzieży miał wspomniany już I. Chrzanowski. Jeśli trafiał on na jednostkę wybitnie

⁴⁶ *Wspomnienia z życia i działalności Koła Historyków UJ w Krakowie 1892—1927*, Kraków 1928, s. 25.

⁴⁷ Arch. PAN w Warszawie, sygn. III 587, *Felicjan Zaremba, Wspomnienia*, s. 116.

⁴⁸ K. Nitsch, *Ze wspomnień*, s. 113.

⁴⁹ J. Feldman, *Piśmiennictwo polskie 1880—1904*, [w:] *Współczesna krytyka literacka w Polsce*, Lwów 1905, s. 295.

⁵⁰ S. Pigoń, *Z Kombatoni...*, s. 268.

uzdolnioną, „nie miał miary w ułatwieniu jej życia”⁵¹. Profesor znany był ze stosowanego powszechnie tzw. systemu otwartych drzwi, polegającego na udzielaniu konsultacji we własnym domu w określonych dniach i godzinach, „salon przy ulicy Biskupiej 2 wyglądał jak poczekalnia u modnego lekarza [...]”⁵² i, jak zauważył S. Pigoń, był to jaskrawy przewrót stosunku profesora do studentów, po „namaszczonej, chłodnej, pańskiej wyniosłości S. Tarnowskiego”⁵³. Dużo życzliwości i pomocy w eliminowaniu braków w wykształceniu przejawiał np. prof. Wilhelm Bruchnalski z Uniwersytetu Lwowskiego, o którym z wdzięcznością wspominał Włodzimierz Gałęcki. Gałęcki był absolwentem rosyjskiego gimnazjum na Uralu i miał kłopoty z poprawnym używaniem języka polskiego. Szukając pomocy u W. Bruchnalskiego otrzymał następującą radę, „uważnie przeczytać *Pana Tadeusza* oraz przestudiować podręcznik historii literatury polskiej Króla i Nitkowskiego oraz gramatykę Kryńskiego”, a niezależnie od tego [...] „dał od razu i pracę proseminaryjną nt. *Porównanie Reja w prozie*, która — jak pisał W. Gałęcki — zmusiła mnie do uważnego i powolnego zagłębienia soczystej polszczyzny [...] co wespół z lekturą *Pana Tadeusza* szybko oczyściło moją mowę z wszelkiego typu rusycyzmów”⁵⁴.

Inną formą pracy zespołowej stosował Stanisław Windakiewicz, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. O ile I. Chrzanowski zostawiał pełną swobodę studentom w wyborze tematu, to seminarium S. Windakiewicza miało charakter monotematyczny, tj. tematy grupowane były wokół jednego szerszego problemu. Odpowiednio rozdzielane tematy opracowywane były w formie referatów i szczegółowo analizowane aż do całkowitego wyczerpania zagadnienia. Seminaria S. Windakiewicza miały opinię zajęć na wysokim poziomie, co niektórzy przypisywali „brakowi celów utylitarnych, które na wszystkich innych seminariach odbijały się fatalnie, wprowadzały bowiem względy [...] egzaminacyjne”⁵⁵.

W przeciwieństwie do I. Chrzanowskiego S. Windakiewicz był osobowością mniej przystępną. Odrzekał się także od działalności pedagogicznej i zwykł był podkreślać, iż służy nauce, a nie praktycznej potrzebie kształcenia nauczycieli. Jeśli na kolokwium trafiali się kandydaci na nauczycieli, stosował wobec nich inne, przeważnie stereotypowe, py-

⁵¹ *Ibidem*, s. 267.

⁵² T. Ulewicz, *op. cit.*, s. 122; F. Bielak, *Z odległych lat. Wspomnienia i sylwetki*, Warszawa 1985, s. 165; W. Taszycki, A. Zaremba, *Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego. Historia katedr*, Kraków 1964, s. 119; W. Gałęcki, *Jeszcze raz...*, s. 114.

⁵³ S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 268; S. Pigoń, *Ignacy Chrzanowski*, „Pamiętnik Literacki”, 1946, z. 36.

⁵⁴ W. Gałęcki, *op. cit.*, s. 105.

⁵⁵ T. Ulewicz, *op. cit.*, s. 173; F. Bielak, *op. cit.*, s. 167.

tania w rodzaju: proszę wymienić tytuły ksiąg *Pana Tadeusza* lub ile ksiąg zawiera *Historia Polski Długosza?*"⁵⁶. Lubujący się w ostrej drwinie S. Windakiewicz ploszył i wręcz onieśmiał mniej odważnych studentów i w rezultacie seminarzystów miał niewielu, a spośród nich tylko nieliczni, bardziej odporni, zgłaszali się do niego o porady. Pisał o tym S. Pigoń, który jako student przeżył boleśnie niefortunną przygodę z profesorem⁵⁷.

Formę ćwiczeń kształcących i zarazem sprzyjających zbliżeniu profesor — student stanowiły *privatissima*. Nie były to zajęcia upowszechnione, organizowali je nieliczni profesorowie tworzący tzw. środowisko dyskusyjne, grupujące studentów o skonkretyzowanych zainteresowaniach naukowych, doktorantów, czasami młodych docentów, uczniów profesora. Seminaria te były poświęcone dyskusjom nad wybranymi zagadnieniami badawczymi profesora lub — pogłębieniu wiedzy z określonego działu nauki. W UJ rozwijał je np. J. Courtenay, a w Lwowskim — Kazimierz Twardowski⁵⁸. Jak wspominał Henryk Ułaszyn — który jako student uczestniczył w proseminariach J. Courtenay, a wraz z nim w gronie tym byli m.in. docenci Wincenty Lutosławski i Jan Rozwadowski, do którego H. Ułaszyn chodził na wykłady — „Byłem niejako także »kolegą« Rozwadowskiego”. Ułaszyn podkreślił, iż ta forma zajęć również sprzyjała zbliżaniu kontaktów między profesorami a studentami⁵⁹.

Następował także proces różnicowania wykładów. W omawianym okresie można było wyróżnić trzy typy wykładów: metodologiczne, monograficzne i stopniowo upowszechniające się wykłady informacyjne (faktograficzne, kursowe).

Pierwsze ograniczały się do wstępnego zapoznania z metodologią badań naukowych i uczyły, „jak trzeba rzecz ze wszystkich stron obchodzić, jeśli chce się ją dokładnie zobaczyć [...]”, bądź też demonstrowały na konkretnym materiale sposób rozwiązywania problemu i zazwyczaj obejmowały teren własnych badań profesora⁶⁰. Z kolei wykłady monograficzne cechowała wąska specjalizacja, co przy braku odpowiednich podręczników było mniej przydatne nie tylko dla kandydatów na nauczycieli. Dodać należy, iż w tym czasie profesor lub docent zgłaszał temat wykładów dziekanowi i prowadził je nie bacząc na wyczerpanie wszystkich zagadnień z zakresu danej dyscypliny. I tak

⁵⁶ J. Błoński, *Pamiętnik...*, s. 57—58.

⁵⁷ S. Pigoń, *Z Komborni*, s. 185; por. też: W. Gałęcki, *op. cit.*, s. 115.

⁵⁸ W. Witwicki, *Kazimierz Twardowski*, [w:] *Księga pamiątkowa ku czci Kazimierza Twardowskiego*, Lwów 1921, s. XV; Archiwum PAN w Warszawie, sygn. III 162, *Materiały Henryka Ułaszyna 1897—1901*, s. 257.

⁵⁹ *Materiały Henryka Ułaszyna*.

⁶⁰ W. Borowy, *Edward Porębowicz, jako krytyk i badacz literatury polskiej*, „Przegląd Współczesny”, 1933, nr 129, s. 351—353.

np. w roku akad. 1913/14 w dziale historii literatury profesorowie: I. Chrzanowski, S. Windakiewicz i W. Grabowski równocześnie wykładali romantyzm, nie zajmując się pozostałymi okresami⁶¹.

Stopniowe upowszechnianie się wykładów kursowych było bardzo cenne z punktu widzenia potrzeb przyszłego egzaminu, zwłaszcza jeśli prowadzone były w sposób uporządkowany i pogłębiony. Przeważnie też były rozłożone na kilka semestrów, tylko nieliczne, jak np. profesora Edwarda Porębowicza, „miały zamkniętą kompozycję [...] uczyły architektonicznego ładu, łączenia wiadomości cząstkowych z uogólnieniami, uczyły ogarniania rozległych dziedzin w wyznaczonych granicach czasu [...]”⁶². W wykładach np. I. Chrzanowskiego „górowały sądy przemyślane, dostosowane do pojętności słuchaczy, które systematycznie i celowo podnosił”⁶³. Wykłady profesora Kazimierza Twardowskiego z Uniwersytetu Lwowskiego wyróżniały się przejrzystym, konstruktywnym, dydaktycznie precyzyjnym sposobem podawania materiału naukowego, „mówił o logice, o historii filozofii, systemach filozoficznych i prądach umysłowych tak łatwo i jasno, jakby opowiadał o rzeczach najzwyklejszych”⁶⁴. „Gromadził wokół siebie tłumy słuchaczy, chociaż był chłodny, surowy, wymagający [...] imponował też pracowitością, energią, dla dobra młodzieży — wspominała R. Pachucka — żądał wysiłku i woli [...] punktualny, żądał punktualności od słuchaczy, smagał biczem ironii spóźniających się [...]”⁶⁵. Niejako przeciwieństwem K. Twardowskiego był np. S. Windakiewicz „wytworny pan. Wykłady rozpoczynał w połowie godziny wyznaczonej w planie, ale kończył punktualnie. Zawsze spóźniony, ceremonialnie rozbierał się z wierzchniego ubrania, porządkował rękopis wykładu [...] i odczytywał głosem pełnym manieri i emfazy. Były to jednak (w ocenach uczniów) »wykłady pełne treści, logiki i sensu«”⁶⁶.

Nie wszystkie wykłady profesorów studenci akceptowali. Krytykowano te zwłaszcza, na których profesor nie dość jasno lub zbyt wąsko bądź też jednostronnie przedstawiał dane zagadnienie. Za ilustrację posłużyć tu mogą wspomnienia z czasów studenckich profesora Jana Rozwadowskiego, krytycznie ustosunkowanego do wykładów profesora Maksymiliana Iskrzyckiego. Zdaniem J. Rozwadowskiego „w wykładach M. Iskrzycki trzymał się zbyt niewolniczo podręczników niemieckich,

⁶¹ T. Ulewicz, *op. cit.*, s. 170; W. Taszycki, A. Zaremba, *op. cit.*, s. 119; W. Gałęcki, *op. cit.*, s. 104.

⁶² W. Borowy, *Edward Porębowicz*, s. 353.

⁶³ S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 267.

⁶⁴ S. Lem, *Życie wśród wielu*, Warszawa 1968, s. 34—36; W. Gałęcki, *op. cit.*, s. 106.

⁶⁵ R. Pachucka, *Pamiętniki 1886—1914*, Wrocław 1954, s. 75; W. Gałęcki, *op. cit.*, s. 106.

⁶⁶ J. Błoński, *op. cit.*, s. 57—58; W. Gałęcki, *op. cit.*, s. 115.

zakres wykładów miał ciasny, a w dodatku nie umiejący oddzielić rzeczy zasadniczych od szczegółów, rzadko kiedy wykład obejmujący większy jaki dział kończył. Ratował nas K. Morawski, który przynosił wielkie zdolności, szeroką wiedzę i kulturę, zapał i duszę, a także życzliwość i pomoc studentom”⁶⁷.

W gronie ówczesnych profesorów z wolna pojawiali się również tacy, którzy nie stronili od towarzyskich kontaktów ze studentami, wyłaniał się tzw. typ starszego kolegi, umiejącego tworzyć atmosferę naukową niemal „na poczekaniu”. Takim profesorem w oczach Stanisława Łempickiego był np. Wilhelm Bruchnalski, prowadzący ze studentami rozliczne okolicznościowe rozmowy i pogawędki, który „od dykteryjek przechodził niepostrzeżenie do rozmowy na jakiś temat naukowy. Poruszał od niechcienia dwa, trzy tematy. Potrafił zaimprovizować z miejsca cały wykład na dany temat. Nawet na ulicy, przystanąwszy i trzymając partnera za guzik od marynarki. I dopiero po rozstaniu orientował się rozbawiony przedtem student, że dowiedział się mnóstwa rzeczy, nałykał się rozrzutnej profesorskiej wiedzy i miał o czym myśleć [...] czasem z takiej gawędki [...] wyłaniał się nowy temat pracy”⁶⁸.

Analogiczne wspomnienia o Bruchnalskim zachowali w pamięci także R. Pachucka i W. Gałęcki.

Podane przykłady ilustrują wprawdzie ewolucję postaw profesorów, ale obejmującą przypadki jednostkowe. Tylko nielicznych cechowała dydaktyczna staranność czy uzdolnienia dydaktyczne. Ludzie przygotowujący przyszłych nauczycieli, pisał W. Gałęcki, sami jako nauczyciele pozostawiali niezmiernie dużo do życzenia. Stosunek profesorów do uczniów pozostawał nadal często biurokratyczny, formalny: „profesor rozmawiający z uczniem należy do rzadkości, najczęściej profesorki przeszkadzają, zabierając do siebie książki z Biblioteki Jagiellońskiej nieraz na lata całe [...] niektórzy wprost boją się młodych, pracujących — stąd w rezultacie ten słaby kontyngent sił świeżych [...]” Krytykował postawę części profesorów UJ anonimowy autor ukrywający się pod pseudonimem, dr Lancet z Krakowa⁶⁹.

Stopniowo, chociaż wolno, torowały sobie drogę na wydziałach filozoficznych dyscypliny pedagogiczne. Ich „młodość” wśród nauk uniwersyteckich była jedną z przyczyn słabego zainteresowania w podejmowaniu prac badawczych, a brak katedr dodatkowo utrudniał przełamanie tego stanu. Z tą myślą jeszcze w 1874 r. Wydział Filozoficzny UJ czynił starania o utworzenie katedry, a w 1887 r. — Uniwersytet Lwow-

⁶⁷ J. Rozwadowski, *Wspomnienie*, [w:] *Półwiekowe wspomnienia studentów*, s. 41.

⁶⁸ S. Łempicki, *Wspomnienia ossolińskie*, Wrocław 1948, s. 27; por. też: R. Pachucka, *op. cit.*, W. Gałęcki, *op. cit.*, s. 106.

⁶⁹ W. Gałęcki, *op. cit.*, s. 106; dr Lancet, *Nauka polska a Uniwersytet Jagielloński*, „Krytyka”, Kraków 1911, t. IV, s. 86.

ski zabiegał o zorganizowanie drugiej katedry filozofii wyłącznie na potrzeby pedagogiki, lecz inicjatywy te spotkały się z odmową władz ministerialnych, które uzasadniały swoje stanowisko m.in. brakiem specjalistów⁷⁰.

Ponowiony w 1913 r. z inicjatywy młodzieży UJ postulat o konieczności kreowania katedry pedagogiki i dydaktyki oraz historii wychowania z odpowiednimi zakładami nie został pozytywnie załatwiony⁷¹. Wykłady z pedagogiki, a w jej ramach i psychologii, były organizowane przez katedry filozofii, przeważnie niesystematycznie i bezpłatnie. Wprowadzenie planowych wykładów i ćwiczeń było możliwe dopiero z chwilą wyłonienia się pierwszych wyspecjalizowanych badaczy. Ich różne zainteresowania badawcze (ogólnopedagogiczne, historyczno-pedagogiczne, psychologiczne, zwłaszcza z zakresu psychologii eksperymentalnej, sprzyjały stopniowemu zbudowaniu pełniejszego programu kształcenia nauzczyeli.

W Uniwersytecie Jagiellońskim jednymi z pierwszych wykładowców pedagogiki i psychologii byli filozofowie: Maurycy Straszewski i łączący wykłady z nauczaniem w Gimnazjum Św. Anny w Krakowie — Teofil Ziemia. Kontynuowali oni wykłady niezbyt regularnie w ramach fakultatywnych zajęć filozoficznych, po rezygnacji w 1865 r. profesorów Józefa Kremiera i A. Walewskiego, wykładającego do 1866/7 historię szkolnictwa od X do XII wieku⁷².

Proces oddzielania się organizacyjnego pedagogiki od filozofii zapoczątkował Leon Kulczyński, pierwszy docent pedagogiki w UJ, który od 1885 r. realizował systematyczny program wykładów⁷³. Wiedzę pedagogiczną L. Kulczyński zdobywał samodzielnie wszechstronnymi studiami pedagogiki niemieckiej, stając się gorącym zwolennikiem poglądów pedagogicznych J. F. Herberta⁷⁴. L. Kulczyński był filologiem

⁷⁰ *Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego...*, s. 76; B. Radziszewski, *W sprawie pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim*, „Muzeum”, 1887, s. 69, por. też: S. Baścik, *Dzieje pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim lata 1800—1921*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 1967, nr 139, s. 411; H. Barycz, *Historia kultury, nauki, oświaty i wychowania w Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 1967, nr 136, s. 207.

⁷¹ Z. Kukulski, *W sprawie zwyczajnej katedry pedagogiki i dydaktyki oraz katedry dziejów edukacji narodowej w Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Którzy idziemy...”, Kraków 1913, z. 1; S. Tync, *Zygmunt Kukulski*, „Pamiętnik Literacki”, 1946, R. 36, s. 235.

⁷² S. Baścik, *Dzieje pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim*, [w:] *Studia z Dziejów Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, red. S. Mikucki, Kraków 1967, s. 40.

⁷³ *Ibidem*, s. 411; K. Olszewski, *Kulczyński Leon (1847—1932)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, Wrocław 1971, t. XVI, z. 68, s. 140.

⁷⁴ *Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego...*, s. 76; K. Korta, *Gimnazjum Św. Anny w Krakowie, Wspomnienia ucznia z lat 1888—1896*, Kraków 1938, s. 42 i 50—60.

klasycznym i podobnie jak T. Ziemia najpierw uczył w Gimnazjum Św. Anny w Krakowie, później kierował tą szkołą.

Od 1905 r. przybył do UJ drugi docent pedagogiki, Antoni Karbowski, który zapoczątkował w Uczelni rozwój historii wychowania. Habilitował się na podstawie rozprawy *Wychowanie fizyczne KEN w świetle pedagogiki*. Podobnie jak Kulczyński był nauczycielem w szkole średniej i autodydakta w uprawianej przez siebie dyscyplinie, przy czym droga do historii wychowania wiodła A. Karbowskiemu od zainteresowań archeologią i historią sztuki⁷⁵. Do dwuosobowego grona specjalistów wykładających przedmioty pedagogiczno-dydaktyczne i historyczne doszedł w 1897 r. badacz specjalizujący się w psychologii eksperymentalnej — kolejnej nowej dyscypliny na Wydziale Filozoficznym UJ. Był nim Władysław Heinrich, absolwent Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego Uniwersytetu Warszawskiego oraz uniwersytetów w Wiedniu i Zurychu, gdzie zdobył gruntowną wiedzę filozoficzną i psychologiczną. Habilitowany w 1901 r. w UJ, rozpoczął wykłady pt. „Rozwój pojęć i metod badań psychologicznych”, czyniąc równocześnie energiczne starania o utworzenie pracowni psychologii eksperymentalnej, którą wkrótce uruchomił w 1903 r.⁷⁶

W Uniwersytecie Lwowskim z kolei pierwszym wykładowcą pedagogiki był Euzebiusz Czerkawski, profesor katedry filozofii. Wykłady te rozpoczął w 1872 r. Przykładał on wielką wagę do wykształcenia odpowiedniego narybku specjalistów dla tej dyscypliny. Z tą myślą habilitował Aleksandra Skórskiego na podstawie rozprawy *Jan Śniadecki wobec współczesnej metafizyki niemieckiej i dzisiejszych dążeń filozoficznych*. W 1903 r. habilitację z zakresu nauk pedagogicznych uzyskał Bolesław Mańkowski, który studiował m.in. filozofię i pedagogikę pod kierunkiem E. Czerkawskiego, odbywszy uprzednio (w latach 1877—1879) uzupełniające studia pedagogiczne i psychologiczne w Lipsku i Berlinie u czołowych wówczas herbartystów: W. Wundta, T. Zillera i F. Paulsena⁷⁷.

Nieco wcześniej, w latach 1899—1900, opuszczone miejsce po poważnie chorym A. Skórskim zajął przybyły z Wielkopolski Antoni Danysz, kolejny docent pedagogiki, habilitowany przez E. Czerkawskiego w 1895 r. na podstawie rozprawy *Reforma nauki języków nowożytnych a początkowa nauka języka niemieckiego w szkołach średnich galicyj-*

⁷⁵ H. Barycz, *Antoni Karbowski, Człowiek i Dzieło, w pięćdziesięciolecie zgonu*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, 1969, nr 2, s. 263.

⁷⁶ W. Szewczuk, *Dzieje psychologii w Uniwersytecie Jagiellońskim*, [w:] *Studia z dziejów...*, red. S. Mikucki, s. 390—391.

⁷⁷ J. Hulewicz, *Mańkowski Bolesław, Ferdynand (1852—1921)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, Wrocław 1974, t. XIX, 283, s. 515.

skich⁷⁸. A. Danysz, z wykształcenia filolog klasyczny, interesował się przede wszystkim dziejami polskiego szkolnictwa doby humanizmu i podobnie jak A. Karbowski w UJ rozwijał historię wychowania na gruncie Uniwersytetu Lwowskiego. Jakkolwiek większość prac tego niezwykle uzdolnionego badacza dotyczyła przeszłości polskiego wychowania doby humanizmu, zajmował się też pedagogiką ogólną, rozwijał kierunek herbartowski, stając się równocześnie jednym z najlepszych znawców Herbartu w Polsce⁷⁹. Krótki pobyt A. Danysza w Uniwersytecie Lwowskim spowodował lukę w zajęciach, którą zapełnił najpierw K. Twardowski, wykładający zarówno psychologię ogólną, jak pedagogikę i dydaktykę, a od 1903 r. — B. Mańkowski, skupiający wszystkie podstawowe kierunki (pedagogikę, dydaktykę i historię wychowania).

Śledząc tematykę wykładów z przedmiotów pedagogicznych na podstawie *Spisu wykładów Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1883—1913*, zauważa się jej skupienie na współczesnych problemach filozofii pedagogiki i psychologii głównie na podstawie osiągnięć pedagogiki niemieckiej (Herbart i jego szkoła). Uwidoczniło się to bardzo wyraźnie na wykładach L. Kulczyńskiego, w których można wyróżnić dwa zasadnicze działy: 1. ogólny — obejmujący zasady i cele pedagogiki oraz zastosowanie psychologii do pedagogiki, i 2. historyczny — dotyczący dziejów szkolnictwa ograniczany do dziejów pedagogiki w starożytności i organizacji szkół od XVI wieku. Kulczyński uwzględniał także aktualny stan organizacyjno-ustrojowy szkół średnich w wybranych krajach Europy i w Ameryce Północnej. Powyższy zakres tematyczny nie ulegał zasadniczej zmianie w omawianym okresie.

Zagadnienia szkolnictwa polskiego w aspekcie historycznym wprowadził do wykładów dopiero A. Karbowski, żywo zainteresowany szkolnictwem polskim doby KEN. W przeciwieństwie do stereotypowych wykładów L. Kulczyńskiego A. Karbowski wnosił atmosferę twórczą, sprzyjającą rozwojowi zainteresowań zagadnieniami pedagogicznymi słuchaczy. Dlatego wykłady Karbowskiego cieszyły się popularnością, mimo niezbyt pociągającej ich formy⁸⁰. Pewien, choć niezbyt wielki, wpływ na rozszerzenie zakresu tematycznego wykładów wywarły wzmożone badania prowadzone w związku z jubileuszem 500-lecia UJ. Z intere-

⁷⁸ L. Jaxa-Bykowski, *Antoni Danysz (1853—1925)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, Kraków 1938, t. IV, z. 20, s. 431; H. Barycz, *Antoni Karbowski*, *op. cit.*, s. 274; por. też: S. Brzozowski, *Uniwersytet Lwowski*, [w:] *Historia nauki polskiej*, t. IV, cz. I i II, Wrocław 1987, s. 252.

⁷⁹ L. Jaxa-Bykowski, *op. cit.*, s. 431.

⁸⁰ H. Barycz, *Antoni Karbowski*, s. 277; S. Tync, *Zygmunt Kukulski*, „*Pamiętnik Literacki*”, 1946, z. 36, s. 235.

sującym wykładem nt. *Spółeczna rola uniwersytetów* wystąpił wówczas M. Straszewski⁸¹.

Mniej systematycznie prowadzone były wykłady w Uniwersytecie Lwowskim, gdyż brakowało tam wykładowców. Stan ten poprawił się od 1903 r., kiedy podstawowe dyscypliny pedagogiczne objął Bronisław Mańkowski. Podobnie jak w Uniwersytecie Jagiellońskim wykłady z pedagogiki i dydaktyki opierał na podstawach psychologicznych, wzorując się na pedagogice niemieckiej, której był doskonałym znawcą. Jego zainteresowania historią kultury wyniesione z kolei ze studiów nad historią literatury u Romana Pilata i Ksawerego Liskiego znalazły odzwierciedlenie w programie wykładów historii pedagogiki, ujmowanej szeroko na tle dziejów kultury⁸².

Duże znaczenie w perspektywicznym kształceniu nauczycieli miało uruchomienie w 1903 r. Pracowni Psychologii Eksperymentalnej. Oprócz wspomnianej już Pracowni UJ, uruchomionej przez W. Heinricha, powstała analogiczna w tym samym roku w Uniwersytecie Lwowskim z inicjatywy K. Twardowskiego i pozostająca pod jego kierownictwem. W przeciwieństwie do W. Heinricha, opierającego się w badaniach na założeniach metodologicznego paralelizmu psychofizycznego, Twardowski pozostawał wierny opisowi i analizie danych doświadczenia wewnętrznego⁸³. Odrębne koncepcje metodologiczne obu badaczy inspirowały do poszukiwań badawczych także w dziedzinie pedagogiki. Asystent W. Heinricha, Marian Falski, prowadził np. w 1916 r. ważne z punktu widzenia dydaktyki badania nad uwagą w związku z czytaniem, a uzyskane wstępne wyniki korygowały dotychczasowe ustalenia badaczy niemieckich i amerykańskich⁸⁴. Podkreślić należy, iż podjęcie systematycznych badań z psychologii eksperymentalnej ułatwiło rozwój psychologii wychowawczej w polskich uniwersytetach po 1926 r.

Od roku akad. 1911/12 uruchomione zostały na wydziałach lekarskich wykłady z higieny szkolnej — obowiązkowe dla kandydatów na nauczycieli, służące również pogłębieniu wiedzy pedagogicznej. W UJ prowadził je bakteriolog Roman Nitsch, a we Lwowskim — Eugeniusz Piasecki, teoretyk wychowania fizycznego, uczeń Henryka Jordana.

Stopniowo też rozwijały się ćwiczenia z nauk pedagogicznych. W UJ

⁸¹ H. Barycz, *Historia kultury, nauki, oświaty i wychowania w Uniwersytecie Jagiellońskim*, [w:] *Studia z dziejów Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace historyczne”, 1967, z. 16, s. 181.

⁸² J. Hulewicz, *Mańkowski Bolesław*, s. 516.

⁸³ B. J. Gawęcki, *Heinrich Władysław (1869—1957)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, Wrocław 1961, t. IX, z. 42, s. 349; W. Witwicki, *op. cit.*, s. XIV; W. Bobkowska-Nowak, *Początki polskiej psychologii*, Wrocław 1973, s. 153.

⁸⁴ W. Szewczuk, *op. cit.*, s. 393; J. Miąso, *Droga Mariana Falskiego do pedagogiki*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1981, nr 4, s. 482.

w latach 1877—1878 M. Straszewski uruchomił konwersatoria w liczbie 3 godzin tygodniowo w semestrze. Wzmocnienie zespołu wykładowców przez L. Kulczyńskiego i A. Karbowiaka sprzyjało dalszemu doskonaleniu zajęć. Ćwiczenia z pedagogiki ogólnej podzielono na dwie grupy: ogólną — prowadzoną przez M. Straszewskiego, i dydaktyczno-pedagogiczną — powierzoną L. Kulczyńskiemu. Kulczyński w ramach przepisów o egzaminie nauczycielskim z 1884 r. zapoczątkował prowadzenie praktyk nauczycielskich. Początkowo były to nieregularne hospitacje, lekcje w Gimnazjum Św. Anny w Krakowie, które za zgodą władz wprowadził na stałe, a od 1895 r. zorganizował według własnego projektu roczne praktyki. Praktyki te w Uniwersytecie Lwowskim prowadził również A. Danysz⁸⁵. Z kolei A. Karbowiak wzbogacił ćwiczenia z historii wychowania przez zastosowanie tekstów źródłowych, których analizowanie uznawał za najwłaściwszą formę kształcenia⁸⁶.

Seminarium pedagogiczne w Uniwersytecie Lwowskim obejmowało problemy pedagogiki ogólnej, dydaktyki i historii wychowania i stanowiły rozwinięcie wykładów. W ramach samodzielnych prac seminarzyści przygotowywali recenzje książek pedagogicznych i pedagogiczno-historycznych oraz prace seminaryjne wynikające z własnych zainteresowań. Nagrody za prace bądź w formie stypendium, bądź publikacji, np. na łamach „Muzeum”, którego B. Mańkowski był redaktorem, były dopingiem do dalszej wytężonej pracy. Niezwykle uczynny i życzliwy dla młodzieży, B. Mańkowski potrafił skupić wokół siebie zdolnych studentów, a jego seminarzystami byli m.in. późniejsi wybitni badacze historii wychowania, tacy jak: Stanisław Kot, który pod jego kierunkiem przygotował pierwszą rozprawę poświęconą poglądom pedagogicznym Andrzeja Frycza Modrzewskiego, opublikowaną w 1910 r. w dodatku do „Muzeum”⁸⁷.

Przejawem rosnącego zainteresowania słuchaczy Wydziału Filozoficznego UJ naukami pedagogicznymi było zorganizowanie w 1913 r. Koła Pedagogicznego, celem zaspokojenia „potrzeby kształcenia się w zakresie pedagogiki [...] i uprawiania samodzielnych studiów historyczno-pedagogicznych”. Inicjatorem utworzenia Koła był student polonistyki Zygmunt Kukulski, przyszły badacz dziejów szkolnictwa doby KEN i Izby Edukacyjnej⁸⁸.

Z powyższej analizy wynika, iż obowiązująca przyszłych nauczycieli wiedza filozoficzno-pedagogiczna spowodowała wzrost zainteresowania wydziałów filozoficznych wprowadzeniem systematycznych wykładów z tego zakresu. Stopniowo wyłaniali się pierwsi specjaliści — przeważnie

⁸⁵ L. Kulczyński, *Praktyczny kurs kształcenia nauczycieli szkół średnich*, „Muzeum”, 1906, s. 128, 215.

⁸⁶ H. Barycz, *A. Karbowiak*, s. 279.

⁸⁷ R. Pachucka, *op. cit.*, s. 85; H. Barycz, *Historia kultury...*, s. 199; J. Hulewicz, *Mańkowski Bolesław*, s. 151.

⁸⁸ *Kronika życia wewnętrznego kół naukowych Akademii Wszechnicy Jagiellońskiej*, „Którzy Idziemy...”, 1913, nr 1, s. 149.

spośród czynnych nauczycieli gimnazjalnych, którzy wiedzę pedagogiczną zdobywali w toku samodzielnych studiów, głównie nad pedagogami niemieckimi. Pomimo iż nie doszło do utworzenia katedr pedagogiki na uniwersytetach, zostały zapoczątkowane badania pedagogiczne, które wzbogacały treść wykładów i ćwiczeń. Nie zdołano jednak upowszechnić odpowiednio zorganizowanych praktyk nauczycielskich, „pedagogowie — pisał S. Łempicki — urabiali się sami, o ile mieli zdolności i ochotę; przegryzali się przez pierwsze lata nauczycielskie przy pomocy dyrektorów i starszych kolegów”⁸⁹.

Zmiany, jakie zachodziły w kształceniu kandydatów na nauczycieli na wydziałach filozoficznych, spowodowane były zasadniczo przez dwa czynniki:

1. szybko postępującą specjalizację naukową, w której wyniku wprowadzono do szkół średnich ujednoczoną kategorię nauczycieli przedmiotu — lepiej przygotowujących uczniów do studiów wyższych i lepiej przygotowujących nauczycieli do ewentualnej przyszłej kariery akademickiej;

2. ogólnym ilościowym wzrostem liczby studentów w większości zainteresowanych nauczaniem w szkołach średnich.

Czynniki te przyczyniły się również do wprowadzenia w uniwersytetach stopniowych zmian programowo-organizacyjnych. W ramach kształcenia ogólnopredmiotowego następowało zróżnicowanie wykładów i zajęć praktycznych pomocnych zdaniem profesury w opanowaniu metodologii danej dyscypliny i ułatwiających także przygotowanie się do egzaminu nauczycielskiego. W rezultacie zwiększyły się zadania pedagogiczne profesorów, wśród których narastały obawy, by powiększające się obowiązki kształcenia dla praktyki nie odbiły się na efektywności badań naukowych. Rodziły się refleksje nad przyszłością Wydziału Filozoficznego, jego rolą jako ośrodka naukowego i kształcącego. Dyskusje te wzmogły się wraz ze zbliżającą się wizją odzyskania niepodległości i koniecznością wypracowania koncepcji ustroju szkolnictwa polskiego.

JANINA CHODAKOWSKA

EDUCATION OF THE SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN THE GALICIAN UNIVERSITIES ON THE TURN OF THE XIX CENTURY

Summary

The essay reveals the changes in the education of the secondary school teachers in the Galician universities in the light of the rules about teacher's examination, edited in years 1884, 1897 and 1911, obligatory for all the candidates for the teachers in the Austrian State.

⁸⁹ S. Łempicki, *Złote paski ze wspomnień szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957, s. 28.

These changes were influenced mainly by two factors — quickly progressing scientific specialization which effected in the introduction of the category of subject teachers in secondary schools. This change was to favour the better preparation of teachers for the high schools and its was to enable the academic career to the teachers who possessed the scientific interests. It was also to cause the general quantitative increase in the number of students who were mainly interested in the teacher's work in secondary schools.

New rules about the teacher's examinations aimed at the improvement of the level of preparation of the candidates for the teachers for the future examination, which was necessary to become a qualified teacher. Thus, there existed the necessity to include in the programme the elements of professional education. University philosophical faculties did not prepare for the concrete occupation; their main aim was to develop scientific researches and to prepare students for the individual research work. The programme was subordinated to this aim (the programme which was based on the actual effects of the professor's research work and it accustomed the students to possess the methods of the scientific work). The organization of the studies was also subordinated to this aim (a free choice of lectures, lack of examinations and tests). This programmatic-organizational system was called a free study. The certificate of completed studying (graduation) received on the basis of the credits in the student's book of registration of courses, obtained mostly on the basis of the attestation of the bursary about the payment for the lectures qualified for the opening of the postgraduate studies or undertaking of the professional work. It was a secondary school, a graduate was obliged to pass a state examination before the commission within two years. Professor's environment was disinclined to adjustment of the programme of studies to the requirements of future examination, there was an anxiety that the limitation of the frames of free study would effect in too great professionalization e.g. in too narrow practical education. In the opinion of the professorship it would have been inconvenient for the general education of a teacher, indispensable in the research work and in school teaching.

In the discussion developed on this subject in the Association of the High Schools Teachers (the organization created in 1884 which focused the teachers of secondary and high schools in Galicia), some of the professors, as for example Maurycy Straszewski, Kazimierz Nitsch, assistant professor Leon Kulczyński, expressed themselves for the intensification of the discipline of the studies by the announcement of compulsory lectures from the area of philosophical sciences (history of philosophy, ethics, aesthetics, psychology, pedagogy) and for the increasing of the number of factographic lectures and controlling of the student's work by the usage of examinations and tests. Kulczyński stressed the necessity of announcing systematic lectures of pedagogy and practical faculties and also the classes in secondary schools. As a result for the most purposeful to prepare individually and quickly for the examination, they acknowledged the improvement of the process of incalculation of the students in methodology of a given discipline. In this area there were active some of the professors, as: Ignacy Chrzanowski, Kazimierz Morawski, Adam Miodoński, Jan Łoś, Kazimierz Twardowski, Wilhelm Bruchnalski. They were developing different forms of didactic work including factographic lectures, proseminaries, initial classes, individual consultations, which contributed to the better work of the students. There were also seminars of pedagogical sciences, tests of philosophical-pedagogical subjects and they intensified the control of the progress in education.

There increased the interest of philosophical faculties in organizing the systematic lectures in pedagogical sciences. As there was no agreement on the part of ministerial authorities to create an independent department of pedagogy in Ga-

lician universities (the case was not positively settled until 1919) the process of education of the specialists in this area was hindered. Yet, gradually, there emerged such specialists, mainly from among the active grammar-school teachers, as: Leon Kulczyński — the first assistant to the professor at Jagiellonian University, Antoni Karbowski who was developing the history of education in this university. Experimental psychology was developed at JU by extensively educated Władysław Heinrich. At Lvov university in pedagogical sciences there was specialized Aleksander Skórski, Antoni Danysz in history of education, the eminent philosopher Kazimierz Twardowski who was also developing experimental psychology. Due to Twardowski and Heinrich in 1903 there was created the laboratory of experimental psychology at both universities. It was very significant for the perspective education of teachers. The organizational-programmatic changes at the faculties of psychology greatly increased the pedagogical duties of the professors. There were born reflections about the future shape of this faculty as the scientific and educational center. These discussions intensified with the approaching vision of gaining independence of Poland and with the necessity of working out the conception of the structure of Polish education.

Translated by Ewa Kulińska

ЯНИНА ХОДАКОВСКА

ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНИХ ШКОЛ В ГАЛИЦИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ НА ПЕРЕЛОМЕ 19 И 20 ВЕКА

Р е з ю м е

Статья показывает перемены в обучении учителей средних школ в галицийских университетах в свете правил касающихся учительского экзамена, изданных в годах 1884, 1897 и 1911, которые обязывали всех кандидатов в учителя в австрийском государстве.

На эти перемены повлияли главным образом два фактора. Первый из них, это быстро подвигающаяся научная специализация, в результате которой введена была в средние школы категория учителей предмета. Это изменение должно было, во-первых, способствовать ученикам в лучшем приготовлении к высшим учебным заведениям, во-вторых — сделать возможной академическую карьеру учителям проявляющим научный интерес. Второй фактор, это общее повышение числа студентов преимущественно заинтересованных учительской работой в средних школах.

Новые правила относительно учительского экзамена были направлены к улучшению уровня подготовки кандидатов в учителя в отношении будущего экзамена, необходимого для получения должности квалифицированного учителя. В этой связи существовала потребность ввести в курсовую программу элемент профессионального обучения. Университетские философские факультеты не готовили к конкретной профессии; главной их задачей было развитие научных исследований и подготовка студентов к самостоятельной исследовательской работе. Этой цели была подчинена программа (опирающаяся на актуальные исследовательские результаты профессоров и приучающая студентов к научной методике), а также организация курсов (свободный выбор лекций, отсутствие экзаменов и коллоквиумов). Эта программно-организационная система курсов именовалась произвольной учебой. Свидетельство окончания высшего учебного заведения (абсолюториум), полученное на основании записей в зачетной книжке — сделанных главным образом на основании удостоверения финансового отдела университета о внесении платы за лекции — давал право добиваться открытия докторантуры или начать профессиональную работу. Если это была работа в сред-

ней школе, выпускник был обязан в течение 2 лет сдать государственный экзамен перед комиссией. Профессорская среда неохотно отнеслась к приспособлению программы курсов к требованиям будущего экзамена. Существовало опасение что ограничение рамок произвольной учебы приведет к чрезмерной профессионализации, т.е. к слишком узкому практическому обучению. По мнению профессуры это было бы неблагоприятно для общей образованности учителя, необходимой как в исследовательской работе, так и в школьном обучении.

В дискуссии развивающейся на эту тему в кругу Общества учителей высших школ (организации основанной в 1884 г. и объединяющей учителей средних и высших учебных заведений Галиции) некоторые профессора, как например Маурышы Страшевски, Казимеж Нич, доцент Леон Кульчыньски, высказывались за обострение дисциплины курсов путем введения обязательных лекций из области философских наук (история, философия, этика, эстетика, психология, педагогика), увеличение числа фактографических лекций, а также за контроль работы студента при помощи экзаменов и зачетов. Кульчыньски подчеркивал потребность введени, кроме систематических лекций из области педагогических наук, также и практических занятий (семинаров), в том числе упражнений в средних школах. В результате наиболее целесообразным в отношении самостоятельной и как можно быстрой подготовки к экзамену было признано улучшение процесса приучения студентов к овладению методологией данной дисциплины. В этом же направлении обозначилась активность некоторых профессоров, как Игнацы Хшановски, Казимеж Моравски, Адам Миодоньски, Ян Лось, Казимеж Твардовски, Вильгельм Брухнадьски. Они развивали различные формы дидактической работы, в том числе фактографические лекции, просеминары, предварительные практические занятия, индивидуальные консультации способствующие лучшей работе студента. Были тоже введены семинары с педагогических наук, коллоквиумы с философско-педагогических предметов, а также обострилась контроль успехов в учении.

Возрос интерес философских факультетов к организации систематических лекций из педагогических наук. Ввиду отсутствия согласия министерских властей на создание самостоятельной педагогической кафедры в галицийских университетах (дело не завершено вплоть до 1919 г.), процесс обучения специалистов в этой области был подвержен многим трудностям. Тем не менее постепенно появлялись такие специалисты из среды действующих гимназических учителей, как Леон Кульчыньски — первый доцент педагогики в Ягеллонском университете, или Антони Карбовяк развивающий историю воспитания в том-же университете. Экспериментальную психологию в Ягеллонском университете развивал всесторонне образованный Владыслав Гайнрих. Во Львовском университете Александр Скурски специализировался в педагогических науках, Антони Даныш в истории воспитания, выдающийся философ Казимеж Твардовски развивал тоже экспериментальную психологию. Благодаря стараниям Твардовского и Гайнриха в 1903 г. была создана в этих двух университетах Лаборатория экспериментальной психологии. Это имело огромное значение для перспективного обучения учителей.

Организационно-программные изменения в философских факультетах значительно увеличили педагогические обязанности профессоров. Возникали рефлексии касающиеся будущей формы этих факультетов как научных и дидактических центров. Эти дискуссии усилились вместе с приближающейся перспективой приобретения вновь независимости и с необходимостью выработать концепцию школьной системы в возрожденной Польше.

Перевел А. Бочковски