

# RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PEDAGOGIQUE

CZASOPISMO POŚWIĘCONE WYCHOWANIU

REVUE CONSACRÉE A LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR DR MARIA GRZEGORZEWSKA

## K W A R T A L N I K

### TREŚĆ:

### SOMMAIRE :

Od Redakcji . . . . .	181	Note de la Rédaction . . . . .	181
+ K. Maj — Pięćdziesięciolecie działalności Heleny Radliń- skiej . . . . .	182	K. Maj — Le cinquantenaire d'Hélène Radlińska . . . . .	182
+ M. Zebrowska — Wrażenia z Konferencji Pedagogicznej w Australii w 1946 r. . . . .	185	M. Zebrowska — Impressions de la conférence pédagogi- que en Australie (1946) . . . . .	185
+ K. Maj — Paryski Kongres UNESCO . . . . .	194	K. Maj — Le Congrès de l'Une- sco à Paris . . . . .	194
+ B. Nawroczyński — Wrażenia z podróży do Moskwy i Le- ningradu . . . . .	205	B. Nawroczyński — Impressions d'un voyage à Moscou et Léningrade . . . . .	205
+ Z. Mysłakowski — Pedagogika w Związku Radzieckim . . . . .	210	Z. Mysłakowski — Pédagogie en U. R. S. S. . . . .	210
+ Sprawozdania z książek i cza- sopism w związku z ru- chem pedagogicznym za granicą . . . . .	216	Comptes-rendus des ouvrages et périodiques pédagogiques à l'étranger . . . . .	216
Kronika zagraniczna . . . . .	224	Chronique de l'étranger . . . . .	224
Sprawozdania francuskie . . . . .	237	Compte-rendu français . . . . .	235

Książki i broszury do sprawozdań  
nadsyłać należy pod adresem Redakcji:  
Maria Grzegorzewska, Warszawa, ul. Smulikowskiego 1  
Związek Nauczycielstwa Polskiego.

---

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 12 do 13.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI:  
Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8. Tel. Nr 88-340.  
Konto P. K. O. nr I-128  
CENA NUMERU zł 50.

# RUCH PEDAGOGICZNY

## LE MOUVEMENT PEDAGOGIQUE

Kwartalnik poświęcony teorii wychowania

Organ Wydziału Pedagogicznego Z. N. P.

Redaktor Dr Maria Grzegorzewska

Adres Redakcji i Administracji: Warszawa, Smulikowskiego 6/8

### Od Redakcji

Ponieważ w kraju naszym zagraniczne wydawnictwa pedagogiczne są jeszcze wielką rzadkością i Koleżanki i Koledzy nie mają możliwości zapoznać się z nimi bezpośrednio, czynimy więc zadość życzeniom Czytelników naszych i rozszerzamy w naszym czasopiśmie zakres wiadomości z ruchu pedagogicznego świata.

Obecny numer poświęcony jest tej sprawie, to też nie ma charakteru numerów poprzednich naszego czasopisma, gdyż obejmuje wyłącznie sprawozdania z wyjazdów zagranicę oraz sprawozdania z książek i czasopism poświęconych ruchowi pedagogicznemu w różnych krajach. Ze względu jednak na to, że w maju br. obchodziliśmy jubileusz pięćdziesięciolecia pracy naukowej i społecznej prof. Heleny Radlińskiej, artykuł wstępny nr 3 naszego czasopisma poświęcamy zasłużonej Jubilatce.

W numerze następnym Ruchu podamy przegląd literatury dla dzieci w Związku Radzieckim, Czechosłowacji, Francji, Włoszech, Ameryce i Anglii. Będzie to bowiem numer sprawozdawczy z I. zorganizowanego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego Ogólnopolskiego Zjazdu poświęconego literaturze dla dzieci, który się odbył w pierwszych dniach czerwca w Warszawie. Zjazd ten łączył się z międzynarodową wystawą książek dla dzieci opracowaną przez Sekcję Bibliotek Dziecięcych Bibl. Publ. m. st. Warszawy. Zjazd miał na celu: przedyskutowanie podstawowych problemów dotyczących literatury dla dzieci, pobudzenie twórczości pisarzy i ilustratorów oraz ustalenie metod pracy nad podniesieniem poziomu piśmiennictwa dla dzieci. Referaty zjazdowe, które mają być drukowane w nast. nrze Ruchu zapoznają Czytelników naszych z tematami obrad oraz przeglądem krytycznym dorobku świata w dziedzinie literatury dla dzieci.

## PIĘCDZIESIĘCIOLECIE DZIAŁALNOŚCI HELENY RADLIŃSKIEJ

Helena Radlińska obchodzi w tym roku pięćdziesięciolecie swojej działalności. Radlińska urodziła się w Warszawie w 1879 roku i tu ukończyła szkołę średnią i kursy nauczycielskie, które prowadziła Helena Czarnocka. Po ukończeniu tych kursów objęła pracę w Bibliotece Zamojskich, której dyrektorem wówczas był Tadeusz Korzon.

W tym czasie ukazują się pierwsze prace popularyzatorskie Radlińskiej z dziedziny historii. Po rozpoczęciu pracy w charakterze nauczycielki szkoły średniej (w 1902 roku) Radlińska bierze czynny udział w tajnej akcji oświatowo-kulturalnej. Należy do grupy pracowników, którzy wykładali na tajnych kursach dla nauczycieli. Były to kursy z zakresu historii Polski, geografii Polski, języka polskiego i historii literatury polskiej, organizowane w Warszawie dla nauczycieli szkół elementarnych, którzy ukończyli rządowe seminaria nauczycielskie. W 1905 roku Radlińska bierze czynny udział w akcji zorganizowania strajku szkolnego mającego na celu walkę o szkołę polską w byłym zaborze rosyjskim.

Helena Radlińska była zamężna za Zygmuntem Radlińskim, chirurgiem i profesorem uniwersytetu, działaczem niepodległościowym. W 1906 roku oboje zostali zesłani przez władze carskie na Syberię za działalność niepodległościową. Z Syberii udało im się uciec do Krakowa, gdzie Radlińska zapisała się na historię w Uniwersytecie Jagiellońskim. Słuchała między innymi wykładów prof. Franciszka Bujaka i to pogłębiło w niej zainteresowanie wsią i rozwojem jej kultury. Na czas pobytu w Krakowie przypada jej praca w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza, w którym Radlińska występuje jako prelegentka i jako jeden ze współorganizatorów całości prac tej placówki. Z jej inicjatywy stworzone zostało w tym uniwersytecie Archiwum Oświatowe. W 1913 roku zorganizowany został w Krakowie przez Uniwersytet Ludowy im. Adama Mickiewicza dłuższy kurs pracy oświatowo-kulturalnej. Był to pierwowzór późniejszego Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, powołanego do życia z inicjatywy Radlińskiej w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Pod jej redakcją wyszła w Krakowie w 1913 roku praca zbiorowa pod tytułem „Praca oświatowa”, zawierająca rozprawy i artykuły z zakresu historii, teorii oświaty i metod oświaty dorosłych. W

bibliografii oświaty dorosłych praca ta stanowi bardzo cenną pozycję.

Radlińska brała udział w ruchu niepodległościowym, zajmując się przede wszystkim pracami oświatowymi w formacjach wojskowych i w społeczeństwie cywilnym. Praca jej w Centralnym Biurze Szkolnym podczas pierwszej wojny światowej przyczyniła się do powstania demokratycznej koncepcji ustroju systemu polityki oświatowej.

Po pierwszej wojnie światowej Radlińska osiadła w Warszawie, gdzie brała czynny udział w życiu społecznym. Pod względem politycznym Radlińska związała się z Polskim Stronnictwem Ludowym „Wyzwolenie“, w którym prowadziła działalność oświatową, jak również współpracowała w redagowaniu organu prasowego tego stronnictwa. W roku 1919 wspólnie z Jadwigą Dziubińską, Władysławą Weychert Szymanowską i innymi organizuje w Warszawie Instytut Oświaty i Kultury im. Staszica, jako placówkę pracy badawczo-naukowej i instrukcyjnej w zakresie oświaty dorosłych. Z inicjatywy tego Instytutu zostały zorganizowane w 1919 roku roczne, a później dwuletnie kursy pracy oświatowo-kulturalnej, które miały na celu przygotowanie pracowników oświaty dorosłych. Radlińska współdziałała czynnie w tworzeniu programu i organizacji tych kursów, jak również wykladała na nich dzieje pracy oświatowej, bibliotekarstwo i czytelnictwo.

Z chwilą powstania Centralnego Związku Kółek Rolniczych, jako samodzielnej organizacji chłopskiej, co nastąpiło w 1919 r. Helena Radlińska pracowała w nim najpierw w charakterze członka Komisji Oświatowej, a później kierowniczki Działu Oświaty. Centralny Związek Kółek Rolniczych prowadził na poważnym poziomie postawioną pracę w zakresie oświaty ogólnej i rolniczej. Nawiązano tu do cennych tradycji, które pozostawiła po sobie organizacja Kółek Rolniczych im. Staszica, pierwsza samodzielna organizacja społeczno - rolnicza i oświatowa chłopów.

Jako nauczycielka — Radlińska pracuje w tym czasie w Wolnej Wszechnicy Polskiej, gdzie prowadzi lektorat oświaty dorosłych i na Kursach Pedagogicznych w Warszawie, których dyrektorem był Spasowski.

W 1925 roku powstaje Studium Pracy Społeczno-Oświatowej w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej. Radlińska, inicjatorka tego studium, objęła jego kierownictwo i na tym stanowisku pracowała do końca jego istnienia.

W działalności Heleny Radlińskiej występują wyraźnie dwa okresy. Pierwszy okres to czynny udział w pracach oświa-

towo-kulturalnych i politycznych. Radlińska jest w tej pracy niespożyta. Inicjuje, tworzy programy, organizuje i przeprowadza wiele konkretnych prac w dziedzinie kształcenia pracowników oświatowych, czytelnictwa, bibliotek oświatowych, uniwersytetów ludowych itp. Działalność pisarska Radlińskiej z tego okresu to prace z zakresu historii, teorii i metodyki oświaty dorosłych i wydawnictwa popularno-naukowe z zakresu dziejów społecznych Polski. W tym samym duchu oddziaływała i na swoich słuchaczy. Wskazywała ona na konieczność pójścia po odbytych studiach do pracy bezpośredniej, bo tego wymaga nasze życie narodowe i państwowe.

Jako kierowniczka Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Radlińska więcej uwagi i czasu poświęca zagadnieniom naukowym. Uzyskawszy habilitację na profesora Wolnej Wszechnicy Polskiej wytwarza w niej poważny ośrodek studiów i badań w zakresie oświaty dorosłych, opieki społecznej, ochrony pracy, czytelnictwa, znawstwa wsi itp.

Kapitałną jej pracę, którą wydała w tym czasie, jest: „Stosunek wychowawczy do środowiska“. Jest to praca, która pozwala zaliczyć Radlińską do specjalistów w dziedzinie pedagogiki społecznej. Pod jej kierunkiem powstaje praca zbiorowa pod tytułem: „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych“. Z zakresu teorii czytelnictwa wydała w tym okresie swojej działalności pracę pt.: „Książka wśród ludzi“, którą nazwać można studium z dziedziny socjologii książki i czytelnictwa.

Radlińska to silna indywidualność, to skryształizowana osobowość. Budowała ona swoją psychikę na wielkich ideałach demokracji: wolności, równości, sprawiedliwości społecznej, braterstwa. Jako pedagog oddziaływała Radlińska na swych słuchaczy w tym samym duchu. Mówiąc cichym, spokojnym głosem, dokonywała ona w psychice słuchaczy rewolucji, bo podaje treści, które budują istotny światopogląd demokratyczny.

Podczas ostatniej wojny Helena Radlińska brała udział w tajnej akcji oświatowo-kulturalnej. Wykładała w kompletach akademickich, przygotowywała prace teoretyczne i ideologiczno-programowe, oraz organizacje z zakresu polityki oświatowo-kulturalnej. Spośród prac, które ją pochłaniały najbardziej w czasie wojny, gdy chodzi o działalność pisarską, wymienić trzeba pracę, którą zatytułowała: „W służbie kultury wsi“. Jest to jedno z najbardziej umiłowanych przez nią jej własnych dzieł. Pracę tę, której fragmenty miałem możliwość przeczytać w rękopisie, uważam za ukoronowanie działalności Heleny Radlińskiej, zarówno praktycznej jak i naukowej na polu kultury wsi.

Helena Radlińska jest dzisiaj profesorem pedagogiki społecznej w Uniwersytecie Łódzkim. Dobrze się stało, że tę katedrę jej powierzono. W 1945 r. powołała tam do życia Polski Instytut Służby Społecznej.

Radlińska brała udział w międzynarodowym ruchu oświatowym i pedagogicznym, występując z ramienia Polski na wielu kongresach z referatami, głównie z zakresu pedagogiki społecznej, które bardzo dobrze były przyjmowane. Gdy chodzi o stronę teoretyczną i ideologiczną Radlińska — to pedagog demokrata. Tak ją przyjmowała zagranica i taką ją widzą wszyscy ci, którzy szukają głębszych podstaw teoretycznych i ideologicznych dla tworzącego się u nas porządku, który nazywamy demokracją ludową.

*Maria Żebrowska*

#### WRAŻENIA Z KONFERENCJI PEDAGOGICZNEJ W AUSTRALII W 1946 r.

W czasie od 31 sierpnia do 12 października 1946 r. obradowała w Australii Międzynarodowa Konferencja Ligi Nowego Wychowania, zwołana przez australijski oddział tej organizacji, znanej za granicą pod nazwą „New Education Fellowship“.

Zrodziła się ona w okresie pierwszej Wielkiej Wojny, gdy w 1915 r. *Mrs. Beatrice Ensor* w Anglii powzięła myśl zjednoczenia wysiłków postępowych pedagogów rozumiejących, że siły zagrażające pokojowi i cywilizacji należą do dziedziny stosunków międzyludzkich i że wobec tego zwalczanie ich wymaga nowych ideałów, metod i środków wychowawczych, nadążających za tempem rozwoju naszego zmieniającego się świata.

Celem Ligi Nowego Wychowania jest popieranie i szerzenie ulepszeń i reform wychowawczych na całym świecie, zmierzających do zapewnienia każdej jednostce bez względu na jej narodowość, wyznanie, rasę czy klasę pełnego i harmonijnego rozwoju jej osobowości i umożliwienie jej przez to spełnienia obowiązków w stosunku do społeczeństwa. Uznając, że reformy wychowawcze muszą iść w parze z reformami społecznymi, Liga stara się rozpowszechnić zasadę, że wszelkie plany przebudowy społecznej muszą się łączyć z odpowiednim systemem wychowawczym. Dąży ona do sformułowania i wprowadzenia w życie takiej koncepcji wychowawczej, która by prowadziła do prawdziwej demokratyzacji życia.

Członkami Ligi są przeważnie pedagodzy i rodzice, których łączy wspólna wiara w postępową myśl wychowawczą

i w wyżej sformułowane cele. Sposoby realizacji tych celów wypracowywane są przez poszczególne sekcje Ligi w zależności od lokalnych potrzeb i warunków. Przed wojną sekcje takie istniały w 50 krajach (nie wyłączając Polski). Centrala znajdowała się zawsze w Londynie. Jednakże jedną z ważnych form działalności Ligi były zawsze międzynarodowe kongresy i konferencje, umożliwiające wymianę postępowej myśli pedagogicznej i sprzyjające zbliżeniu między narodami, niezbędnemu dla pełnej realizacji celów Ligi.

Odnowieniu kontaktów między pedagogami różnych krajów i narodowości oraz rozważeniu palących zagadnień nowej powojennej rzeczywistości służyć miała zeszłoroczna Konferencja Ligi Nowego Wychowania w Australii, zwołana pod hasłem „Wychowanie dla porozumienia międzynarodowego“. Konferencja wysunęła jako motto swych obrad zdanie ze wstępu do konstytucji UNESCO: „Wojny rodzą się w umysłach ludzi, przeto w umysłach ludzi wznosić należy szanse pokoju“. Troska o należyty udział oświaty i wychowania w walce o pokój i poczucie odpowiedzialności, jaka pod tym względem ciąży na pedagogach całego świata, stanowiły dominującą nutę odczytów i przemówień Konferencji. Poświęcone zresztą były one najrozmaitszym tematom, wśród których nie mało miejsca zajmowały odczyty informacyjne o skutkach wojny i okupacji hitlerowskiej w krajach europejskich, specjalnie w dziedzinie szkolnictwa i opieki nad dzieckiem. Cieszyły się one dużym zainteresowaniem Australijczyków, odczuwających bardzo żywo brak bezpośredniego kontaktu z wydarzeniami światowymi i zdających sobie sprawę, że szczęśliwe dla ich kraju oddalenie od teatru wojny nakłada na nich szczególne obowiązki wniesienia swego wkładu w dzieło odbudowy oświaty i wychowania w krajach zniszczonych.

Odczyty informacyjne konieczne zresztą były na Konferencji, której celem głównym było zapoznanie szerokich rzesz nauczycielskich i rodzicielskich z aktualnymi zagadnieniami współczesnej myśli pedagogicznej. Konferencja bowiem pomyślana była nie jako obrady zamkniętego koła specjalistów, ale jako szereg odczytów dla jak najliczniejszego grona członków Ligi Nowego Wychowania. Odczyty te odbywały się kolejno w 6 największych miastach australijskich, stolicach poszczególnych Stanów, a więc: Brisbane, Sydney, Melbourne, Hobart, Adelaide i Perth, po 4 do 6 dni w każdym. Prelegentami zaś byli głównie delegaci zamorscy, przedstawiciele 9 krajów, a mianowicie: Anglii (6), Ameryki (1), Chin (1), Czechosłowacji (1), Francji (1), Holandii (1), Indii (2), Polski (1) i Nowej



Zelandii (1). Przedstawiciele Australii przemawiali tylko sporadycznie w niektórych miastach.

Konferencja była przygotowana wspaniale i zasięg jej, mierzony liczbą uczestników, wypadł imponująco: na odczyty uczęszczały dosłownie tysiące osób; a więc w Melbourne, liczącym ok. 800 tysięcy mieszkańców, mieliśmy 4000 uczestników, w Sydney — przeszło 2 tysiące, tak samo w Adelaide, a odpowiednio duże ilości w pozostałych miastach. Żywe zainteresowanie Konferencją wyrażało się zresztą nie tylko liczną frekwencją, ale i ilością i rodzajem pytań, stawianych przez publiczność po każdym odczycie. Pytania te były przeważnie śmiałe, szczerze, żywe i na bardzo wysokim poziomie. W każdym audytorium towarzyszyło nam nieodłączne poczucie, że słuchacze chciwie chłoną nasze słowa i reagują na nie szczerą chęcią zrozumienia i współdziałania. Wiadomości o rozpaczliwej sytuacji dzieci i szkolnictwa w krajach zniszczonych przez okupację niemiecką, na przykład, spotykały się niezmiennie z pytaniami o sposób i rodzaj najskuteczniejszej pomocy, jaka by wyjść mogła z kół pedagogicznych Australii. Projekty współdziałania, w których pomoc materialna w postaci przesyłanych paczek odzieżowych i żywnościowych mogłaby się łączyć z wymianą myśli pomiędzy dziećmi, szkołami, studentami i nauczycielstwem spotykały się z entuzjastycznym przyjęciem. Życzliwość Australijczyków nie ograniczała się zresztą do tego rodzaju objawów na sali odczytowej. Towarzyszyła nam ona wszędzie w czasie całego pobytu. Lokalne komitety organizacyjne N.E.F. w każdym mieście nie tylko dbały o należyte ulokowanie nas w miłych prywatnych domach, o dostarczenie nam środków komunikacyjnych i całkowite zorganizowanie naszych podróży pomiędzy miastami, o liczne przyjęcia mniej i bardziej oficjalne oraz ułatwienie kontaktów, na których któremukolwiek z nas zależało, ale starali się nawet zgadnąć czy wy badać nasze indywidualne życzenia i upodobania, by jak najlepiej dogodzić drobnymi pamiątkami, ofiarowanymi na pożegnanie. Gościnność ich zaiste nie miała żadnych granic, toteż kończyła się niejednokrotnie... śmiertelnym zmęczeniem ofiar tego zainteresowania i życzliwości. Nie wystarczyło bowiem przemawiać wielokrotnie na samej Konferencji, na licznych przyjęciach, w szkołach, w radio itp. (autorka niniejszego sprawozdania np. wvgłosiła przeszło 50 przemówień), ale trzeba było jeszcze udzielać wywiadów prasowych, odpowiadać na listy i zapytania piśmienne, a po powrocie do domu późnym wieczorem kontynuować opowiadania i dyskusje w gronie znacznych gospodarzy, ich rodziny i przyja-

ciół, goszczących nieszczęsnego prelegenta szóstym czy siódmym jedzeniem danego dnia! O tym jedzeniu, podobnie jak o kwiatach australijskich, można by osobno poemat napisać, — nie nadawałby się on jednak dla głodnych polskich czytelników. Dzięki niemu zapewne starczyło nam wszystkim sił do wytrzymania nie byle jakiego tempa i napięcia tej sześciotygodniowej Konferencji. Nie przewidziano w niej bowiem jakichś większych przerw odpoczynkowych zajmując często nawet niedziele obradami. Nie zostawiono prawie wcale czasu na zwiedzanie instytucji oświatowych, które każdy z nas organizował sobie na własną rękę w nielicznych chwilach kradzionych Konferencji. W każdym mieście mieliśmy tylko możliwość zobaczenia najbliższych okolic, ogrodów botanicznych i zoologicznych z ich osobliwościami, pięknych plaż lub widoków na jeszcze piękniejsze porty. Z właściwego kraju niewiele dało się zobaczyć, gdyż nawet podróże z miasta do miasta odbywaliśmy przeważnie nocą lub — z braku czasu — samolotami. Można było tylko dokładnie przyjrzeć się pustyni „Nullarbor Plain“, przez którą jechaliśmy pociągiem 2 doby w czasie najdłuższej naszej lądowej podróży z Adelaide do Perth. Można też było kilkakrotnie oglądać w zoo cudo fauny australijskiej — przemiłe niedźwiadki „koala“, nie mające zresztą nic wspólnego z gatunkiem niedźwiedzim, poza ludzającym podobieństwem do zabawki dziecinnej — misia. Żywy miś, niewiele większy od dużej lalki, siedzący na drzewie eukaliptusowym, z malutkim miśkiem w worku takim jak u kangurów, i żujący flegmatycznie listki jednego tylko ulubionego gatunku eukaliptusowego — to widok, którego urokowi nikt z nas oprzeć się nie zdołał i który pozostał niejako symbolem słonecznej, rozkwiecionej, spokojnej i gościnnej Australii.

Ale wróćmy do samej Konferencji. Jak widać z podanej charakterystyki jej organizacji i założeń, skład prelegentów był niemniej ważnym czynnikiem jej powodzenia niż zainteresowanie i liczebność ze strony uczestników-słuchaczy. I pod tym względem Konferencja wypadła nadzwyczaj interesująco. Prawie wszyscy delegaci byli doskonałymi mówcami, ludźmi o wysokiej kulturze i dużym doświadczeniu pedagogicznym i życiowym. Każdy z nich był wybitną indywidualnością, wnoszącą w obrady Konferencji swój odrębny dorobek myślowy, swoje odmienne zainteresowania, poglądy, własne swoiste reakcje uczuciowe. Delegat holenderski, *Kees Boeke*, może najpopularniejsza postać Konferencji, z młodzieńczym zapałem — mimo swych 62 lat — propagował idee „socjokracji“, stosowaną od lat 20 w jego postępowej i bardzo nowoczesnej szko-

le w Bilthoven; *Dr Macalister-Brew*, Angielka, w niezwykle inteligentnych odczytach, skrzących się dobrym dowcipem i humorem, walczyła o zrozumienie konieczności „nieformalnego“ podejścia do oświaty pozaszkolnej i wychowania młodzieży w okresie dojrzewania. Francuska, *M-elle Jeanne Chaton*, z pogodą i humorem, ale też głębokim przejęciem, zdradzającym siłę poglądów i charakteru, opisywała walkę postępowej pedagogiki francuskiej z niemieckim okupantem i dążenia nowej reformy szkolnej we Francji. Delegaci Indii, *Kapila Khandvala* i *dr Sayidain* z dużą godnością i taktem, ale też odważną szczerością mówili o palących zagadnieniach zacofanej oświaty mas indyjskich, włączając je w kontekst walki o niepodległość Indii i wyzwolenie świata pracy. Amerykanin, *dr T. Brameld*, w świetnych, tchnących szczerością przemówieniach poruszał sprawy oświaty robotniczej oraz zagadnienia przesądów rasowych, narodowościowych, wyznaniowych, nawołując do żywszego i bardziej świadomego udziału pedagogów w rozgrywających się dokoła nich ważnych przemianach gospodarczych i politycznych. W delegacji angielskiej rej wodził *dr Lauwerys*, profesor Pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego, delegat Anglii do UNESCO i wiceprzewodniczący Centrali Ligi Nowego Wychowania, pełniący niejako *ex officio* rolę „*leadera*“ całej naszej delegacji; doskonały mówca, z wdziękiem załatwiał za nas wszystkie najbardziej uroczyste mowy powitalne i pożegnalne; na Konferencji poruszał obszernie i wnikliwie zagadnienia współpracy międzynarodowej, konieczności rewizji programów nauk przyrodniczych, nie nadążających za istotnym rozwojem tych nauk, konieczności odsztywnienia programów szkolnych i metod nauczania, zastosowania filmu i radia w nauczaniu itd. Z pozostałych delegatów wymienię jeszcze *Miss Muriel Payne*, specjalistkę od wychowania przedszkolnego, walczącej bardzo mocno i zdecydowanie o międzynarodowe prawa dziecka, oraz *Mr. S. H. Wooda*, przedstawiciela angielskiego Min. Oświaty, wnoszącego na Konferencję nutę liberalnego idealizmu i wiary w znaczenie wychowania religijnego, ujmowanego zresztą bardzo nieformalnie i nieortodoksyjnie.

Jeśli chodzi o tematy odczytów, to oczywiście największa ich liczba dotyczyła centralnego hasła konferencji — wychowania dla porozumienia międzynarodowego. Program obrad był zresztą układany dla każdego z 6 miast oddzielnie, niektóre odczyty powtarzały się wszędzie, wszędzie jednak były również wysuwane tematy specjalne. W sumie więc liczba odczytów była bardzo duża, toteż tutaj podaję jedynie przykładowo

tytuły niektórych z nich. Ciekawy czytelnik musi poczekać na dokładniejsze informacje do chwili ukazania się pełnego sprawozdania z Konferencji, które ma być opublikowane podobno jeszcze w br. przez Ligę Nowego Wychowania w Australii.

A więc z tematów ogólnych:

*J. A. Lauwerys* — „Wychowanie dla życia w międzynarodowej społeczności“.

*K. Boeke* — „Lekcje porozumienia międzynarodowego w czasie okupacji w Holandii“.

„ „Socjokracja a poszukiwanie pokoju“.

„ „Miejsce oświaty w walce o pokój“.

*T. Brameld* — „Wiek atomowy — najwyższa próba dla wychowania“.

„ „Wychowanie jako siła działająca na korzyść pokoju“.

„ „Stosunki międzykulturowe“.

*J. Macalister-Brew* — „Nieformalne wychowanie a porozumienie międzynarodowe“.

„ „Wychowanie szarego człowieka dla porozumienia międzynarodowego“.

*M. Payne* — „Obywatelstwo światowe a zagadnienie stosunków między ludźmi“.

„ „Dziecko rzuca wyzwanie światu“ (The Children's Challenge to the World).

*K. G. Saiyidain* — „Wychowanie dla pokoju“.

„ Co dla poparcia porozumienia międzynarodowego uczynić mogą: UNESCO, program szkolny, nauczyciel“.

*S. H. Wood* — „Podstawa duchowa stosunków międzynarodowych“.

„ „Reedukacja Niemiec“.

*M. Żebrowska* — „Zagadnienia wychowawcze doby obecnej“.

*J. A. Lauwerys, K. Boeke, S. H. Wood i M. Żebrowska* — Symposium pt. „Czy wychowanie może zapobiec wojnie?“

*J. Chaton, O. Matousek, J. Cass i M. Żebrowska* — Symposium pt. „Reformy wychowawcze“.

Wiele odczytów było poświęconych zagadnieniu obecnej sytuacji oświatowej i wychowania oraz nowych dążeń wychowawczych w poszczególnych krajach, zwłaszcza we Francji, w Polsce, w Czechosłowacji, w Anglii. Poruszano też wielokrotnie problem UNESCO (*Lauwerys, Boeke, Saiyidain, Brameld, Cha-*

ton), zagadnienie wychowania przedszkolnego (*Miss Cass, Miss Payne*), wychowania młodzieży (*Dr Brew*), roli radia, filmu i prasy w wychowaniu (*W. J. Scott* z Nowej Zelandii, *Lauwe-rys, Boeke, Brew*) itp.

Mimo tej dużej różnorodności tematów i wielkich różnic, zarysowujących się pomiędzy indywidualnościami poszczególnych prelegentów, zaznaczała się daleko idąca zgodność ich poglądów i żądań, co znalazło wyraz nie tylko w głębszym zbliżeniu i życiu się delegacji przed upływem Konferencji, ale także w uchwalonej na jej zakończenie wspólnej deklaracji ideowej, podpisanej przez wszystkich obecnych delegatów. Oto jej treść:

*Deklaracja ideowa delegatów na konferencję N.E.F. w Australii*

„Nadszedł dziś czas w stosunkach między ludźmi i narodami, gdy uczniowie, nauczyciele, rodzice — wszyscy, których w szkole czy w społeczeństwie interesuje i dotyczy wychowanie — powinni wszędzie zająć jasne, niedwuznaczne stanowisko za pokojem i bezpieczeństwem na całym świecie.

Staje przed nami z jednej strony przerażająca perspektywa wojny atomowej, ale z drugiej strony zdajemy sobie sprawę z odwiecznej tęsknoty szarego człowieka wszelkich ras, narodowości, wyznań i krajów do ludzkiego i sprawiedliwego porządku społecznego. Ta krytyczna alternatywa domaga się więc opowiedzenia się za mocnymi, pozytywnymi celami, co do których nie może być ani wahania, ani dwuznaczności. Takie opowiedzenie się wraz z odpowiednim działaniem staje się obowiązkiem jednej z największych sił konstruktywnych naszej epoki — instytucji oświaty na wszelkich poziomach wieku i we wszelkich formach.

My, delegaci dziesięciu krajów i wszystkich części świata, zebrani w Perth w Zachodniej Australii, na końcowej sesji Międzynarodowej Konferencji N. E. F. w Australii, i przemawiając nie jako oficjalni przedstawiciele organizacji czy krajów, ale jako odpowiedzialni obywatele i wychowawcy, niniejszym oświadczamy naszą zgodę na następujące minimalne wszechświatowe cele międzynarodowego wychowania. Wzywamy kolegów wychowawców wszędzie do połączenia się z nami w naszym dążeniu do uczynienia wszystkiego, co w naszej mocy, dla osiągnięcia tych celów.

1. Oświata powinna przyczynić się do rozpowszechnienia przekonania, że ustrój światowy powinien być poddany kompletnej, ostatecznej władzy ludu wszelkich narodowości, przed którym odpowiedzialni są zawsze jego publicznie wybrani przedstawiciele.

Znaczy to z kolei, że demokratyczne władze międzynarodowe są ostatecznie podporządkowane ludom wszelkiej rasy, wszelkiej religii, wszelkiej narodowości i kultury.

Znaczy to również, że władze te powinny udostępnić wszystkim światowe zasoby materialne i duchowe.

Oznacza to wreszcie równość w możliwościach rozwoju potencjalnych walorów ludzkich dla jak najszerszego wykorzystania tych zasobów rozwoju, w którym oświata ponosi główną odpowiedzialność.

2. Oświata powinna wznosić w umysłach i sercach młodych i starych poczucie lojalności dla międzynarodowego ustroju świata.

Chociaż miłość dla własnego narodu pozostaje nadal uzasadniona i pożądana, powinna ona być obecnie pogodzona z tą szerszą lojalnością.

A więc tradycyjne pojęcie suwerenności narodowej powinno być zastąpione pojęciem władzy międzynarodowej, władzy, której podporządkowany jest każdy indywidualny naród we wszystkich zasadniczych sprawach pokoju i bezpieczeństwa światowego.

3. Należy udzielić wszelkiego poparcia wszystkim poczynaniom ustroju światowego, zmierzającym do podniesienia i wzbogacenia osiągnięć oświatowych jakiegokolwiek części świata.

Zgodnie z wymienionymi wyżej zadaniami, ostatecznym celem powinno być ustanowienie międzynarodowej władzy oświatowej, upelnomocnionej do zwalczania analfabetyzmu w zacofanych krajach i do ustalenia minimalnych norm powszechnej oświaty we wszystkich krajach na mocy demokratycznie osiągniętej zgody członków międzynarodowego ustroju światowego.

4. Oświata powinna współpracować w konkretnym stosowaniu zasad, wymienionych już w Karcie Narodów Zjednoczonych, zasad, których konkretnym rozwinięciem jest sam wyżej podany program.

Uznanie bogatego i zaiste ciągle jeszcze rewolucyjnego znaczenia ideałów: równość, wolność, braterstwo i świętość osobowości — jest obowiązkiem, który każdy nauczyciel, uczeń i rodzic oddany ideałom demokratycznym musi podjąć w możliwie najpełniejszej mierze.

Obecnie polecamy następujące bardziej specyficzne punkty jako praktyczne zadania, w których oświata powinna jak najusilniej pomagać:

a) Program działalności, formułowany obecnie przez UNESCO, powinien zainteresować instytucje wychowawcze wszystkich narodów. Obfite pomysły, co do jego udoskonalenia, jak również co do dalszej działalności, powinny być przedkładane UNESCO. Winna być uzyskana najściślejsza współpraca organizacji oświatowych, naukowych i kulturalnych z UNESCO. Organizacje dorosłych, wszelkich typów i rozmiarów, powinny być zaznajamiane z programem UNESCO.

b) Podtrzymując obecny program na najbliższą przyszłość, oświata powinna zabiegać o rozszerzenie władzy UNESCO bezzwłocznie. Oznacza to np. zdobycie masowego poparcia dla międzynarodowego budżetu oświatowego, współmiernego z olbrzymim zadaniem podniesienia poziomu oświaty na całym świecie, zadaniem, dla którego wykonania UNESCO powinno otrzymać w ciągu powiedzmy najbliższych 5 lat dostateczną władzę od UNO, by zrealizować swój demokratycznie uzgodniony program.

c) W dodatku do chwalebnych projektów działalności, uwzględnionych już przez UNESCO, zalecamy międzynarodową klasyfikację terminologii oznaczającej przedmioty nauczania, jak również stopnie naukowe i dyplomy wydawane przez instytucje naukowe na całym świecie. W szczególności winno się mieć na celu wzajemne uznanie norm matrykulacji, co ułatwiłoby znacznie wymianę studentów i ludzi dyplomowanych pomiędzy krajami.

d) Wszelkie odkrycia naukowe, takie jak energia atomowa, powinny być natychmiast oddawane na usługi ludzkości dla celów konstruktywnych. Wszelkie próby utrzymania sekretu lub monopolu dla uzyskania raczej narodowej niż międzynarodowej siły, powinny być potępione, nie tylko jako źródło nieufności i strachu, ale jako naizupełniej niewspółmierne z dążeniem do pokoju, bezpieczeństwa i międzynarodowego ustroju światowego. W szerzeniu wiedzy naukowej UNESCO może i powinno odgrywać ważną rolę. Może np. dopomóc do przekształcenia tradycyjnego nauczania nauk przyrodniczych tak, by zharmonizować je lepiej z nowoczesnymi teoriami uczenia się i ze społeczną odpowiedzialnością nauk przyrodniczych. Może tu również dopomóc w zademonstrowaniu zasady, że oświata powinna być wiecznie nowa, t. zn. pełna przygód i eksperymentalna.

e) Należy poczynić wszelkie wysiłki, by zyskać dla UNESCO pełne poparcie i udział wszystkich narodów świata, włączając narody, które jeszcze nie są członkami, jak Z. S. R. R. i rządy ludowe powstające obecnie w pokonanych krajach."

Perth, Australia, 11. 10. 1946 r. Następują podpisy.

## PARYSKI KONGRES UNESCO

UNESCO, czyli United Nations Educational Scientific and Cultural Organization jest organizacją, której nazwa dosłownie na język polski przetłumaczona brzmiałaby: Zjednoczonych Narodów Wychowawcza, Naukowa i Kulturalna Organizacja. W Polsce używamy jednak ze względu na wymogi naszego języka nazwy: Organizacja Narodów Zjednoczonych dla Spraw Oświaty, Nauki i Kultury.

Decyzja stworzenia tej organizacji zapadła na konferencji Organizacji Narodów Zjednoczonych (UNO — United Nations Organization) w San Francisco. Wtedy to postanowiono stworzyć Radę Społeczno-Gospodarczą w ramach tej organizacji i właśnie ta Rada zaplanowała i przeprowadziła prace wstępne, zmierzające do stworzenia UNESCO.

W czasie od 1 do 16 listopada 1945 r. odbyła się w Londynie konferencja ministrów oświaty ze wszystkich państw należących do Organizacji Narodów Zjednoczonych. Gospodarzem tej konferencji było angielskie ministerstwo oświaty. Na konferencji przedstawione zostały dwa projekty statutu UNESCO, a mianowicie rząd brytyjski przedstawił jeden projekt, a rząd francuski drugi. Konferencja zakończyła się przyjęciem statutu, który określił cele, zadania, organizację i główne metody pracy UNESCO.

Cel główny UNESCO — to praca na rzecz idei pokoju. „Wojny rodzą się w umysłach ludzi“ — mówi statut UNESCO — i dlatego trzeba, chcąc wojnom zapobiegać, zmienić psychikę człowieka jako jednostki i całych narodów. Jako naczelne zasady UNESCO uznaje współpracę narodów na polu wychowania, nauki i kultury, bez względu na różnice rasowe, etniczne, religijne, socjalno-ekonomiczne. Warunkiem podstawowym współprac jest umiłowanie idei pokoju, o czym już wyżej była mowa, i idei demokracji.

Konwencja w sprawie utworzenia UNESCO przyjęta przez londyńską konferencję ministrów oświaty została przesłana do wszystkich zainteresowanych krajów celem ratyfikowania jej. Polska ratyfikowała tę umowę na sesji Krajowej Rady Narodowej w dn. 22 września 1946 roku.

Konsekwencją ratyfikowania umowy międzynarodowej w sprawie UNESCO było stworzenie na podstawie uchwały Rady Ministrów Narodowej Organizacji dla Spraw Oświaty, Nauki i Kultury. Organizacja ta nowołana została pod przewodnictwem ministra oświaty. Wchodzi zaś do niej przedstawiciele



Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz reprezentanci stowarzyszeń naukowych, oświatowo-kulturalnych i Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Kongres UNESCO, który odbył się w Paryżu w czasie od 19 listopada do 10 grudnia 1946 roku, był pierwszym zwyczajnym kongresem tej organizacji o charakterze sprawozdawczo-organizacyjnym. W myśl statutu UNESCO kongresy tego typu odbywać się będą co roku.

W paryskiej konferencji UNESCO nie uczestniczyła delegacja Związku Radzieckiego, gdyż państwo to nie przystąpiło dotychczas jako członek do tej organizacji. Na londyńską konferencję ministrów oświaty państw należących do Organizacji Zjednoczonych w sprawie UNESCO Związek Radziecki przysłał swoich obserwatorów, na kongresie paryskim byli również tylko obserwatorzy. Jest to niewątpliwie słaba strona UNESCO, że dotychczas Związek Radziecki, który wespół z innymi wielkimi mocarstwami stanowi trzon główny Organizacji Narodów Zjednoczonych, nie przystąpił na członka UNESCO. Przyczyn tego stanu rzeczy szukać trzeba między innymi i w różnicach filozoficzno-światopoglądowych dzielących państwa anglosaskie: Wielką Brytanię, Stany Zjednoczone a Związek Radziecki.

Podstawy filozoficzno-światopoglądowe, na jakich UNESCO pragnęłaby oprzeć swoją działalność, prof. *Huxley*, biolog i filozof zarazem, wybrany na dyrektora generalnego UNESCO, formułował w ten sposób, iż ma to być „humanizm ewolucyjny“. *Huxley* wypowiadając się w tych sprawach mówił, że UNESCO nie może opierać się o światopogląd żadnej z istniejących religii, nie może też uznawać doktryn liberalizmu kapitalistycznego ani komunizmu lub socjalizmu marksistowców. Takie doktryny filozoficzne jak spirytualizm, determinizm, racjonalizm, egzystencjalizm — to doktryny, które UNESCO odrzuca, gdyż są one zbyt wąskie, sekciarskie. Ideologia demokratyczna UNESCO i światopogląd demokratyczny odrzuca, zdaniem *Huxleya* i innych, uznawanie totalizmu lub pojęć, że państwo jest ważniejsze od indywidualności ludzkiej. Przeciwwstawiając temu wszystkiemu „humanizm ewolucyjny“ *Huxley* twierdził, iż ma to być humanizm naukowy, wynikający z uznawania teorii ewolucjonizmu. Humanizm ten nie może być materialistyczną koncepcją, lecz winien wynikać z uznawania jednolicie monistycznej zasady filozoficznej bytu i rozwoju.

Ta idealistyczna filozofia *Huxleya* była podzielana przez znaczną część dysputantów. Były jednak i sprzeciwi. Wśród nich na uwagę zasługiwał głos przedstawiciela Jugosławii, któ-

ry mówił o światopoglądzie marksistowskim i jego znaczeniu dla kultury i rozwoju.

Program pracy kongresu obejmował sesje plenarne w pierwszym i ostatnim tygodniu, a zebrania komisyj i podkomisyj w środku trwania kongresu.

Uroczyste otwarcie prac kongresu nastąpiło w Sorbonie z udziałem prezydenta Francji, ministrów, przedstawiciele nauki, sztuki itp.

Na przewodniczącego kongresu wybrany został *Leo Blum*. Kongres powołał następujące komisje:

1. programową,
2. proceduralną,
3. odbudowy,
4. finansowo-budżetową,
5. miesiąca UNESCO.

Komisja programowa utworzyła następujące podkomisje:

a) oświaty, b) nauk humanistycznych i społecznych, b) nauk ścisłych, d) sztuk twórczych, e) muzeum i bibliotek, f) masowego komunikowania się.

Program pracy UNESCO w dziedzinie oświaty i wychowania przedstawiony na podkomisji oświatowej kongresu objął sprawy:

1. Utworzenie komitetu złożonego z rzeczoznawców celem wyśledzenia i przestudiowania tych treści szkół powszechnych i średnich, które przyczyniają się do powstania międzynarodowego porozumienia.

2. Współpraca ze szkołami, kolegiami i instytucjami pozaszkolnymi celem zorganizowania klubów wychowania obywatelskiego w danym społeczeństwie, narodzie i świecie.

3. Popieranie dobrowolnych organizacji społecznych w akcji tworzenia młodzieżowych obozów odbudowy w krajach zniszczonych przez wojnę.

4. Konferencja międzynarodowa dla kierowników oświaty dorosłych celem wymiany wzajemnej informacji o metodach pracy w tej dziedzinie.

5. Konferencja międzynarodowa celem zapoznania się z istniejącymi formami wychowania w duchu międzynarodowego współżycia w nauczaniu na poziomie wyższym.

6. Międzynarodowe seminarium oświatowe jako seminarium letnie.

7. Studia dalsze nad sprawą utworzenia międzynarodowego uniwersytetu.

8. Konferencja międzynarodowa w sprawie nauczania historii ojczystej.

9. Utworzenie w porozumieniu ze Światową Organizacją Zdrowia i Światową Organizacją Wyżywienia i Rolnictwa komitetu wychowania fizycznego.

10. Studi: nad związkami między oświatą zawodową a wychowaniem ogólnym.

11. Konferencja międzynarodowa specjalistów w dziedzinie administracji szkolnej, psychologii wychowawczej, lekarzy, ekonomistów, znawców oświaty zawodowej w sprawie selekcji w szkołach średnich i wyższych.

12. Studia nad problemem dzieci upośledzonych ze zwróceniem specjalnej uwagi na sprawę klasyfikacji tej kategorii dzieci.

13. Ustanowienie komitetu statystyki oświatowej.

14. Wydawanie międzynarodowego rocznika oświatowego.

15. Wydawanie międzynarodowego przeglądu oświatowego.

Komisja masowego komunikowania się zajmowała się sprawami następującymi:

1. Zainicjowanie i przygotowanie projektów w zakresie usunięcia braków i poprawienia zewnętrznej, fizycznej strony urzędzeń ułatwiających masowe komunikowanie się, zwłaszcza na obszarach zniszczonych przez wojnę.

2. Gromadzenie danych o brakach w tej dziedzinie w Europie i na Dalekim Wschodzie.

3. Rozwijanie i inicjowanie wykonania planów celem usunięcia tych braków.

4. Przygotowanie konferencji międzynarodowej w sprawie zorganizowania akcji oświatowej przez radio w Europie.

5. Przeszkody utrudniające swobodne, wolne, masowe komunikowanie się.

6. Międzynarodowe umowy ułatwiające masowe komunikowanie się z zachowaniem zasady wolności słowa i obrazu.

7. Przygotowanie planów w zakresie poprawy służby telekomunikacyjnej i udostępnienia jej dla prasy i radia (transmisje zagraniczne) i redukcji kosztów tej służby.

8. Przygotowanie międzynarodowej konferencji, poświęconej prasie, agencjom prasowym, wiadomościom radiowym itp.

9. Gromadzenie danych dotyczących wpływu komunikacji na różne obszary świata, badanie rozmiarów komunikacji w różnych częściach świata i ich wpływu na kulturę w poszczególnych częściach globu ziemskiego.

10. Studia w dziedzinie całokształtu środków masowego komunikowania się i ich wpływu na życie i kulturę.

11. Osiągnięcia i doświadczenia masowego komunikowania się a nauczanie na poziomie podstawowym. Możliwości zastosowania masowego komunikowania się w nauczaniu podstawowym.

12. Informowanie się o aktualnym stanie i najnowszych środkach masowego komunikowania się i ich skuteczności. Środki, których należy użyć w tej akcji: filmy, wydawnictwa książkowe, radio, biuletyny, sprawozdania itp.

W zakresie produkcji środków i ułatwień masowego komunikowania się UNESCO planuje:

1. Pobudzanie rozwoju produkcji materiału naukowego i kulturalnego i ułatwienie wymiany tego materiału przez radio, filmy, agencje prasowe.

2. Opracowywanie i przedstawianie potrzeb na polu masowego komunikowania się na użytek radia, producentów, filmów i wydawców.

3. Wydanie i dostarczanie tekstów audycji radiowych z zakresu nauki i kultury.

4. Przygotowanie odpowiedniego materiału dla dzieci i młodzieży (prasowego, radiowego, filmowego). Projektowana jest w tej sprawie międzynarodowa konferencja w 1948 roku.

Podkomisja do spraw bibliotek i muzeów rozpatrywała sprawę:

A. Utworzenie międzynarodowego „Clearing House“ dla spraw wydawniczych, który winien się zająć:

1. Akcją gromadzenia wydawnictw ze wszystkich źródeł:

2. Popieraniem międzynarodowej wymiany wydawnictw.

3. Przeznaczaniem książek.

4. Stworzeniem Międzynarodowego Banku Wydawniczego.

B. Bibliografię światową i centra biblioteczne.

Program pracy międzynarodowych centrów bibliotecznych obejmowałby:

1. Koordynowanie pracy narodowych centrów bibliotecznych.

2. Popieranie narodowych bibliografii.

3. Przygotowanie wykazów periodyków, które zostały usunięte lub czasowo zawieszono podczas wojny.

4. Przygotowywanie wykazów wszystkich periodyków i wydawnictw seryjnych.

5. Publikowanie wybranej bibliografii periodyków.

6. Przygotowywanie i publikowanie wykazów skrótów tytułów periodyków.

7. Opracowywanie i publikowanie bibliografii prac polecanych.

8. Rewizja i koordynacja klasyfikacji.
9. Przygotowanie konferencji celem opracowania międzynarodowych zasad i praw techniki bibliograficznej.
10. Przygotowanie konferencji dla przestudiowania sprawy ujednoczenia systemu katalogowania dla różnego rodzaju bibliotek.
11. Technika wydawnicza.
12. Studia nad ujednoczeniem terminologii.
13. Publikowanie bibliografii wydawnictw przetłumaczonych na różne języki.
14. Badanie metod wydawania druków naukowych.

Ta sama podkomisja zajmowała się również bibliotekami oświatowymi. Program prac w tej dziedzinie obejmował sprawy:

1. Wystąpienia z inicjatywą stworzenia Międzynarodowej Federacji Towarzystw Bibliotecznych. Federacja ta winna przede wszystkim zorganizować światową konferencję poświęconą debatom nad istotą, charakterem i organizacją bibliotek oświatowych.

2. Sprawa pomocy ze strony UNESCO w organizowaniu bibliotek ruchomych na terenach, gdzie to jest konieczne (obszary zdewastowane przez wojnę itp.).

3. Popieranie prac doświadczalnych przeprowadzanych w dziedzinie bibliotek oświatowych.

4. Przygotowanie i wydanie drukiem podręcznika organizacji bibliotek oświatowych.

5. Studia w zakresie budownictwa bibliotecznego.

6. Przygotowywanie spisów książek, nadających się i polecanych dla bibliotek oświatowych.

7. Problem wolnego stosunku do książki jako źródła wiedzy. Studia nad kwestią usuwania ograniczeń w tej dziedzinie.

Na podkomisji przeprowadzono również dyskusję na temat kształcenia i wymiany bibliotekarzy. Sprawą, która wywołała ożywioną wymianę myśli, była kwestia wolnego obiegu druków.

W sprawie reprodukcji dokumentów i wytwarzania środków mechanicznych służących jako pomoc oświatowa w akcji bibliotek publicznych UNESCO zaplanowało:

1. Stworzenie komitetu ekspertów dla śledzenia rozwoju i postępu w tej dziedzinie oraz dostarczania informacji.

2. Stworzenie własnej akcji reprodukcji dokumentów.

Dyskusja nad sprawą archiwów miała charakter ogólny i sprowadzała się do:

1. Popierania akcji archiwalnej.

2. Studiów na polu prac archiwalnych i ogólnej akcji na rzecz poszerzenia i pogłębienia prac teoretycznych i praktycznych w tej dziedzinie.

3. Popierania ośrodków informacyjnych i organizacyjnych pracy archiwalnej i jej koordynowania.

Ze spraw muzealnictwa wniesiono do dyskusji:

1. Sprawę odbudowy muzeów i poszukiwanie obiektów muzealnych zabrowanych przez Niemców i wywiezionych do Niemiec i Austrii.

2. Międzynarodowego Muzeum i międzynarodowej służby bibliotecznej w zakresie dokumentów.

3. Kontynuowania wydawnictwa „Muzeum“ (Mouseion).

4. Studia w dziedzinie technologii muzealnictwa.

5. Współdziałanie w pracach nad stworzeniem Międzynarodowej Rady Muzealnictwa.

Podkomisja Nauk Przyrodniczych pracowała nad następującymi sprawami:

A. Odbudowa nauki, co obejmowało:

1. Odbudowę nauki przez szkoły, kolegia, uniwersytety, laboratoria.

2. Pomoc naukowcom, drogi i środki tej pomocy.

3. Szkolenie naukowców.

B. Międzynarodowa służba naukowa.

Zwrócono w tej dziedzinie uwagę na sprawy:

1. Gromadzenie publikacji naukowych różnego rodzaju.

2. Studia nad problemem racjonalnej organizacji akcji wydawania czasopism naukowych i streszczeń.

3. Ruch pracowników naukowych, legitymacje międzynarodowe, pomoc materialna, ułatwiająca podróże w celach naukowych.

4. Gromadzenie filmów naukowych i przygotowanie objaśnień w głównych językach świata.

C. Stacje współpracy naukowej:

1. Zorganizowanie 3 stacji w pierwszym okresie działalności UNESCO.

2. Odbudowa nauki i pomoc pracownikom naukowym organizowana i prowadzona przez te stacje.

3. Współpraca na polu organizowania misji naukowych.

D. Międzynarodowe organizacje naukowe:

1. Popieranie działalności międzynarodowych stowarzyszeń naukowych.

2. Popieranie międzynarodowych konferencji naukowych, wypraw itp.

E. Współpraca ze wszystkimi organizacjami i instytucjami zmierzającymi do upowszechnienia zdobyczy naukowych wóró

wszystkich ludzi ze szczególnym zwróceniem uwagi na wartość społeczną tej akcji.

2. Współpraca z Komitetem Energii Atomowej z myślą, ażeby energia atomowa została zastosowana w sposób społecznie pożyteczny dla całej ludzkości.

3. Przygotowywanie wydawnictw, odczytów radiowych itp. celem zainteresowania sprawami nauki szerszej publiczności.

F. Nowe międzynarodowe projekty organizacji badań i prac naukowych. Chodziło tu o kwestie następujące:

1. Zorganizowanie jednego lub więcej międzynarodowych laboratoriów do obliczeń.

2. Międzynarodowy Instytut do badania Basenu Amazonki.

3. Międzynarodowa Stacja Biologiczna w Neapolu.

4. Międzynarodowa Stacja Fizjologiczna na Jungfrau w Alpach.

5. Utworzenie na wyspie Helgoland stacji do badania wędrówek ptaków (wyspa ta ma być umiędzynarodowiona).

Podkomisja Nauk Humanistycznych i Społecznych zajmowała się sprawami w zakresie nauk społecznych:

1. Współpraca z międzynarodowymi dobrowolnymi organizacjami zajmującymi się naukami społecznymi.

2. Śledzenie rozwoju źródeł nauk społecznych.

3. Śledzenie rozwoju źródeł nauk społecznych i ogłaszanie publikacji informujących o tym.

3. Wydawanie Rocznika Nauk Społecznych, poświęconego dorobkowi w tej dziedzinie, ze szczególnym zwróceniem uwagi na aspekty tego międzynarodowego dorobku.

4. Wydawanie streszczeń prac naukowych z zakresu nauk społecznych i zorganizowanie służby bibliograficznej w tej dziedzinie.

5. Studia nad historią społeczną i gospodarczą ostatniej wojny.

7. Studia nad nazizmem celem wykazania, jakich metod oddziaływania należy używać, ażeby zmienić współzycie narodów w duchu idei wspaniałostki.

8. Stworzenie międzynarodowych ośrodków studiów społecznych, do których kierować należałoby przede wszystkim tych, którzy zamierzają pracować w służbie międzynarodowej.

9. Studia nad metodami międzynarodowego porozumienia się.

10. Utworzenie zespołu ekspertów dla przestudiowania problemu i opracowania metod międzynarodowej organizacji.

11. Studia nad nacjonalizmem i internacjonalizmem. Problem zachowania wartościowych elementów narodowych w procesie umiędzynarodawiania się.

12. Metody badania opinii publicznej i możliwości zastosowania ich w skali międzynarodowej.

13. Aspekty kulturalne problemów populacyjnych.

14. Uprzemysłowienie a rozwój wartości kulturalnych.

Program pracy w zakresie filozofii przedstawiony na podkomisji objął sprawy:

1. Korespondencja między uniwersytetami, towarzystwami filozoficznymi i filozofami;

2. Przyjście z pomocą Międzynarodowemu Instytutowi Filozoficznemu w akcji wydawania bibliografii filozoficznej;

3. Prowadzenie działu informacji (Clearing House) w zakresie ruchu filozoficznego (indeksy rozpraw, artykułów przy Międzynarodowym Instytucie Filozoficznym).

4. Służenie pomocą w akcji tłumaczenia prac filozoficznych na tematy interesujące świat cały.

6. Propagowanie łączności między filozofami, której służyć mają przede wszystkim międzynarodowe ośrodki ruchu filozoficznego.

7. Organizowanie dyskusji między filozofami i myślicielami w ogóle w sprawie dróg i środków sprzyjających wyzwaniu się umysłu ludzkiego i ogłaszanie sprawozdań z tych dyskusyj.

8. Zorganizowanie międzynarodowej konferencji wspólnie z Komisją Praw Człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych dla wyjaśnienia zasad, na jakich deklaracja praw współczesnego człowieka winna się opierać.

9. Zreformowanie ducha nauczania w oparciu o ideę pokój.

W dziedzinie studiów humanistycznych, co również było przedmiotem debat na tej podkomisji, UNESCO zaplanowało:

1. Komunikowanie się międzynarodowe filozofów, językoznawców, archeologów, historyków, historyków literatury i sztuki.

2. Zorganizowanie międzynarodowej służby z zakresu streszczeń prac z dziedziny filozofii, językoznawstwa, historii, archeologii, historii literatury i sztuki.

3. Pomoc w opracowaniu bibliografii tych nauk.

4. Przystudiowanie problemu nauk humanistycznych w wychowaniu i nauczaniu.

Podkomisja Sztuk Twórczych obradowała nad sprawami:

1. Stanowisko, funkcja i dotychczasowe wyniki wychowania artystycznego w szkołach podstawowych.

2. Wychowanie artystyczne na poziomie wyższym.

3. Studia nad wychowaniem artystycznym w oświacie dorosłych przez a) muzea, b) wystawy, c) prasę, d) fotografie i filmy, e) radio.



4. Przegląd i ocena reprodukcji dzieł sztuki.
5. Potrzeby artystów w zakresie surowców i narzędzi pracy w różnych krajach.
6. Nauczanie zawodów artystycznych w szkołach państwowych.

7. Wystawy wędrowne sztuki w różnych krajach.

Z dziedziny literatury przedłożono między innymi sprawy:

1. Współdziałanie w utworzeniu Międzynarodowej Fundacji dla Pisarzy.

2. Popieranie poczynań zmierzających do utworzenia Międzynarodowego Instytutu Teatralnego dla wytworzenia ściślejszych więzów i duchowego zrozumienia przy pomocy literatury dramatycznej.

3. Ustanowienie corocznej nagrody UNESCO za najlepsze książki dla dzieci i pisarzy.

Na polu międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury muzycznej UNESCO zaplanowało:

1. Organizowanie i popieranie akcji koncertowej w różnych krajach (wymiana artystów, wykonawców).

2. Organizowanie współpracy między różnymi krajami z dziedziny koncertów radiowych.

3. Opracowywanie spisów i przeglądów najbardziej popularnych pieśni ludowych.

4. Badanie muzyki w kinie.

5. Badanie muzyki religijnej.

6. Zorganizowanie pomocy w akcji zaopatrywania ludzi w instrumenty muzyczne, wydawnictwa itp.

7. Opracowywanie bibliografii muzycznej i służenie informacją w tej dziedzinie.

Na Komisji Finansowo - Budżetowej ożywioną dyskusję wywołała sprawa budżetu UNESCO. O wysokości tego budżetu 6 950 000 dolarów zadecydowało stanowisko delegacji Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, które dają 48% składek do tej organizacji. Próba podniesienia budżetu celem zwiększenia pozycji w budżecie na odbudowę oświaty, nauki i kultury w krajach najbardziej zniszczonych przez wojnę nie dała wyniku, mimo że gorącymi oponentami tego była delegacja z Wielkiej Brytanii. W głosowaniu na komisji, a później na sesji plenarnej poprawka w tej sprawie upadła.

Komisja proceduralna zajmowała się sprawą przepisów normujących organizację pracy UNESCO.

Komisja Miesiąca UNESCO rozpatrywała projekt imprez międzynarodowych, które mają być zorganizowane w tym roku z okazji kongresu, który odbędzie się w porze jesiennej w Meksyku.

Komisja Odbudowy pracowała pod przewodnictwem kol. Drzewieskiego z Polski i zajmowała się sprawami odbudowy nauki, oświaty i kultury zdewastowanej przez ostatnią wojnę.

Z inicjatywy piszącego te słowa odbyło się w czasie trwania kongresu UNESCO zebranie prezesów związków nauczycielskich, jacy znaleźli się w składzie delegacji poszczególnych krajów na kongres.

W zebraniu wzięło udział 17 osób; było ono poświęcone sprawie opracowania deklaracji praw nauczyciela. Projekt tej deklaracji zostanie przygotowany i wniesiony do porządku obrad najbliższego kongresu UNESCO. W deklaracji tej zwrócić się uwagę na warunki socjalne i ekonomiczne oraz kulturalne pracy nauczycielstwa.

W paryskiej konferencji UNESCO uczestniczyło łącznie z doradcami ponad 300 osób z całego świata.

Wśród delegatów byli ludzie należący do takich zawodów jak: ekonomiści, politycy i dyplomaci zawodowi, sędziowie, nauczyciele, księża różnych wyznań, adwokaci, poeci, powieściopisarze, malarze, muzycy.

Na tle dyskusji na sesjach plenarnych, komisjach i podkomisjach kongresu odznaczali się dodatnio swoją postawą pracownicy oświatowi, naukowcy i kulturalni. Ci reprezentowali szczerość i nieudawaną serdeczność w przeciwieństwie do niektórych zawodowych polityków. dla których kongres był przede wszystkim okazją do gry politycznej.

Ogólnie charakteryzując paryski kongres UNESCO trzeba stwierdzić, że wyczuwało się brak stabilizacji stosunków ekonomicznych i politycznych w skali światowej. Przewagę na kongresie mieli Anglosasi. Nieobecność delegacji ze Związku Radzieckiego wzmocniła tę przewagę.

Językiem obrad prac kongresu był: angielski i francuski. Przepisy proceduralne UNESCO mówią również o języku rosyjskim i hiszpańskim jako równouprawnionymi z angielskim i francuskim w działalności UNESCO.

Delegacja Polski na paryski kongres UNESCO składała się z następujących osób: *A. Kuczkowska*, wiceminister oświaty, jako przewodnicząca. *L. Kruczkowski*, wiceminister kultury i sztuki, wiceprzewodniczący. *K. Maj*, prezes Z.N.P., wiceprzewodniczący. *Z. Kormanowa*, sekretarz. *St. Pieńkowski*, rektor Uniwersytetu Warszawskiego. *A. Kowalczevska*. *W. Telakowska*. *N. Gąsiorowska*. *M. Falski*. *S. Ejbisz*. *St. Drzewieski*, *I. Krzywicka*, *A. Slonimski*, *Wł. Bieńczycki*, *J. Zaniewicki*, *Gronowski*, *J. Muszkowski*, *J. Kolankowski*. Część z tych osób pracuje w Paryżu w ambasadzie polskiej, a część (Drzewieski, Slonimski) w UNESCO.

## WRAŻENIA Z PODRÓŻY DO MOSKWY I LENINGRADU

W końcu października 1946 r. Woks zaprosił mnie do udziału w wycieczce mającej zwiedzić Moskwę i Leningrad. Przyjąłem to zaproszenie, od dawna bowiem odczuwałem potrzebę spojrzenia na współczesne życie rosyjskie własnymi oczami.

Cóż to jest jednak Woks? — Tak się w skrócie nazywa Ogólnoradzieckie Towarzystwo Kulturalnych Związków z Zagranicą. Towarzystwo to, utrzymujące stosunki z 50 państwami świata, nie tylko zaprasza gości, ale i opiekuje się nimi podczas ich pobytu na terenie ZSRR. Ma ono swój ustalony już program dla cudzoziemców. W jego skład wchodzi zwiedzanie miast, zabytków historycznych, muzeów i bywanie w teatrach. Poza tym programem Woks stara się uwzględnić zainteresowania indywidualne.

Gdy mnie zapytano, z czym bym pragnął bliżej się zapoznać, odpowiedziałem, iż interesuje mnie wychowanie, szkolnictwo i rozwój nauk pedagogicznych w ZSRR. Zainteresowania te podzielało kilku innych uczestników wycieczki. Spełniając nasze życzenia, Woks zorganizował: 1. konferencję u Ministra Oświaty p. Kałasznikowa, 2. wizytę u rektora Uniwersytetu Moskiewskiego p. Galkina, 3. wizytę u prezesa Akademii nauk pedagogicznych p. Kairowa, 4. zwiedzenie 195 szkoły średniej w Moskwie. 5. zwiedzenie Domu pionierów w Leningradzie. Pragnę zdać sprawę, czegom się dzięki tym kontaktom dowiedział:

1. *U Ministra Oświaty* W sali konferencyjnej Ministerstwa Oświaty oczekiwał nas minister Kałasznikow wraz z głównymi dwiema współpracownikami. Z ujmującą uprzejmością i prostotą rozpoczął on zebranie własnym referatem o szkolnictwie podlegającym jego władzy.

Z referatu Ministra wynika, iż w Zw. Radzieckim więcej ministerstwo zarządza sprawami szkolnictwa niż u nas. Ministerstwu Oświaty podlegają tylko przedszkola, szkoły powszechne (czterolatki i siedmiolatki), szkoły średnie ogólnokształcące (dziesięciolatki), szkoły kształcące nauczycieli szkół powszechnych oraz związane z tymi szkołami bursy, świetlice, kina i teatr dziecięcy. Natomiast szkoły średnie zawodowe podlegają ministerstwu przygotowania rezerw pracowniczych, a szkoły wyższe ministerstwu szkół wyższych. Zasięg terytorialny władzy tych ministerstw nie jest przy tym jednakowy. Tak, np. ministerstw oświaty jest tyle, wiele republik związkowych i każde z nich administruje szkolnictwem w granicach swojej republiki. Ministerstwo natomiast szkół wyższych jest

ogólnozwiązkowe i podlegają mu szkoły wyższe całej Unii Radzieckiej. — Takie różnice nie występują u nas, ponieważ Polska nie jest związkiem republik jak ZSRR lub Jugosławia.

Pytałem, w jakim procencie wykonany jest obowiązek szkolny. Minister odpowiedział, iż przed wojną w Republice Rosyjskiej osiągnięto już 96 % wykonania obowiązku szkolnego. Obecnie, pomimo ogromnego ubytku sił nauczycielskich, zniszczenia budynków i pomocy szkolnych udało się z powrotem dojść mniej więcej do tego samego procentu, choć wykonanie jest na zniszczonych terenach jakościowo gorsze.

Kształcenie nauczycieli odbywa się, podobnie jak u nas, na kilku poziomach, tylko po krótszym przygotowaniu ogólnym.

Ciekawą instytucją pozaszkolną jest teatr dla dzieci. W całym Związku Radzieckim utworzono szkolne teatry dla dzieci. Teatry te mają własne gmachy, własne zarządy, trupy i własny repertuar. W Moskwie wielką popularnością cieszy się jeden z takich teatrów. Jest to Teatr Kukielkowy prowadzony przez niezwykle utalentowanego dyrektora p. Obrazcowa.

W toku konferencji wyjaśniono się, że sztab moskiewskiego ministerstwa oświaty nie ma dokładnych wiadomości o polskim szkolnictwie. To też mojego referatu słuchano nie mniej ciekawie, jak myśmy słuchali danych o szkolnictwie rosyjskim. Dużo było z obydwu stron pytań i wyjaśnień.

2. *U rektora Uniwersytetu Moskiewskiego* Uniwersytet Moskiewski jest najstarszym uniwersytetem rosyjskim. Ma on również ambicję utrzymywania się na najwyższym poziomie. Pomimo częstych w 1941 — 1942 r. nalotów, budynki jego i urządzenia ocalały. W roku bieżącym liczy z górą 8.000 studentów. Otrzymują oni od państwa pomieszczenie w interenatach, życie w stolówkach i stypendia wynoszące od 250 rb. miesięcznie na pierwszym roku studiów, do 500 rb. na ostatnim. Studia trwają po 5 lat niemal na wszystkich wydziałach. Uniwersytet składa się z 11 wydziałów. Nie ma na nim teologii i medycyny, pozostałe jednak studia zostały bardziej zróżnicowane niż u nas. Tak np. zamiast jednego wydziału prawa istnieją dwa wydziały: jeden nauk prawnych. — drugi społeczno - ekonomicznych. Zamiast wydziału humanistycznego — wydział językoznawczo - filologiczny i wydział historyczny. Nasz wydział matematyczno-przyrodniczy rozpada się tam na wydziały: matematyczny, fizyko - chemiczny, biologiczny itd.

Istnieje tendencja do wydzielenia z uniwersytetów zakładów badawczych. Instytucją oświeconą badawczej pracy naukowej jest Akademia Nauk. Dawniej miała ona siedzibę w Leningradzie. Obecnie nad Nową pozostał jej oddział, centrala zaś

mieści się w Moskwie w szeregu wspaniałych, świeżo wybudowanych gmachów. Uniwersytet coraz bardziej nabiera charakteru instytucji nauczającej, ale nie badawczej. Ci z profesorów, którzy są jednocześnie członkami Akademii Nauk, stwarzają jakby unię personalną między nauczaniem wyższym i badaniem. Wielkie masy młodzieży jednak kształcone do praktycznych zawodów nie wychowują się w atmosferze pracy badawczej, do czego u nas przywiązuje się dużą wagę. Tą atmosferą może nasiąkać tylko grupa tzw. aspirantów. Są to kandydaci na pracowników naukowych wybrani przez profesorów. Ci korzystają z bibliotek i pracowni w Akademii Nauk, a państwo otacza ich zwiększoną opieką.

Interesowały nas wykłady i ćwiczenia polonistyczne. Odbývają się one na sekcji słowiańskiej wydziału językoznawczofilologicznego; profesora jednak polonisty nie ma. Wykładają docenci i sily pomocnicze.

W czasie naszego pobytu w Moskwie Uniwersytet uchwalił utworzyć katedrę historii sztuki w słowiańszczyźnie. Dział sztuki polskiej ma być przy tym szeroko uwzględniony. Taka jest myśl inicjatora tego wniosku, prof. Sidorowa. Mieliliśmy możliwość poznać tego głębokiego znawcę sztuki i milego człowieka, gdy ubiegłego lata odbywał podróż po Polsce dla zapoznania się z naszym malarstwem. Podczas naszego pobytu w Moskwie prof. Sidorow nie szczędził czasu i trudu, aby nas zapoznać z malarstwem rosyjskim. Mamy w nim oddanego przyjaciela.

3. *W Akademii Nauk Pedagogicznych* Szczególnie interesująca dla pedagoga musi być Akademia Nauk Pedagogicznych. Jest to instytucja nowa, powstała bowiem dopiero no ostatniej wojnie. Jej prezes p. I. A. Kairov był w Polsce ub. lata. aby nawiązać kontakt z naszymi sferami pedagogicznymi. Będąc w Moskwie, złożyłem mu wizytę w gmachu prezydium Akademii. Jej biblioteka i liczne oddziały badawcze mieszczą się w innych budynkach. Zwiedzić ich niestety nie miałem sposobności. Zapoznałem się natomiast z wydawnictwami Akademii. Głównym jej organem jest miesięcznik pt. „Pedagogika Radziecka (Sowietskaia Pedagogika)“. Prace oddziałów Akademii wvchodzą pt. „Izviestia Akademii Pedagogicznych Nauk“. Dotychczas wyszły 3 tomy prac Oddziału Psychologii, jeden tom prac Oddziału Metodvch nauczania podstawowych przedmiotów szkoły początkowej i średniej, oraz jeden tom Oddziału Pedagogiki. Poza tym zaczęły wvchodzić spod prasy tomiki Pedagogicznej Biblioteki Nauczyciela.

Gościnnie gospodarz nie tylko udzielił mi tych informacji, ale i obdarowywał wszystkim, co Akademia od 1946 r. wydała.

4. W 135 szkole średniej (Moskwa) Szkoła nazywa się „średnia“, obejmuje jednak wszystkie klasy siedmioletniej szkoły początkowej i trzy klasy oparte o tę podbudowę. Razem składa się to na dziesięcioletnią szkołę ogólnokształcącą, czyli dziesięciolatkę. Po jej ukończeniu młodzież może już wstępować do szkół wyższych. Przygotowanie zatem krótsze niż u nas, za to studia wyższe trwają dłużej.

Gmach szkoły starego typu, zapewne pamięta carskie czasy. Wewnątrz porządnie i czysto. Ściany schodów i korytarzy obwieszane reprodukcjami artystycznymi i pracami młodzieży. W auli na honorowym miejscu tablica marmurowa. Na niej wyryte złotymi zgłoskami nazwisko ucznia, który ukończył szkołę ze złotym medalem w 1945/46 r. szkolnym.

Zapytuję dyrektora szkoły o organizację uczniowskie (szkoła jest męska, nie koedukacyjna). Okazuje się, że jest ich trzy: młodzi należą do pionierów, starsi do komsomolu. Kto zaś nie jest ani pionierem, ani komsomolcem, ten obowiązany jest zapisać się do komitetu uczniowskiego (uczkom) odpowiadającego samorządowi uczniowskiemu w naszych szkołach. Te organizacje starają się załatwiać swymi środkami wszelkie wykroczenia przeciwko dyscyplinie szkolnej. Dyrektor jest instancją najwyższą, lecz sprawy rzadko do niego dochodzą. Zazwyczaj są one załatwiane w organizacjach młodzieży.

W całej szkole widać dbałość o to, aby młodzież nabywała wiedzy. Okres nieustannego eksperymentowania, jak się zdaje, minął. Szkoła jest krótka, czasu mało, a potrzeba wykwalifikowanych fachowców ogromna. Stąd wymaganie gruntowne wiedzy, stąd nawrót do wielu starych metod, o ile one do tego celu prowadzą.

Oglądałem zorganizowane po wojnie pracownie fizyczną i chemiczną. Nie są one ani obszerne, ani bogato wyposażone, a jednak nokazywano nam je z widoczną satysfakcją. Widocznie nie łatwo było je stworzyć. Rozumiem to, wiem bowiem, jak trudno i u nas o przyrządy laboratoryjne i inne pomoce szkolne.

Byłem na lekcjach w kilku klasach. Uczniowie pierwszej klasy po 10 godzinach nauki już umieją zapisać parę stron w kafejce zdaniem: „Stalin nasza sława!“ — Na historii w jednej ze starszych klas trafiłem na lekcję o młodości Iwana Groźnego. Nauczyciel prowadził ją bardzo dobrze, a uczniowie opowiadali trafnie na wszystkie pytania. Postać Iwana Groźnego otoczona jest w Rosji pewnego rodzaju nimbem wielkości. Jego to uznaje się za pierwszego budowniczego rosyjskiej potęgi państwowej. Na jego dobro zapisuje się i to, że zwalczał moź-

nowładców, a szukał poparcia u kupców, rzemieślników i innych drobnych ludzi. W takim świetle poznaje tę postać już młodzież szkolna. Tak ona występuje i w Muzeum Historycznym, które dopomaga szkole do spopularyzowania i ustalenia poglądów na historię Rosji. Dzieje Z. S. R. R. uzmysławiają i komentują liczne inne muzea, jak Muzeum Lenina i Muzeum Rewolucji w Moskwie, Obrony Leningradu w Leningradzie.

5. *W Domu pionierów* Kto był w Petersburgu za carskich czasów, ten pamięta wspaniałe Aniczkin Dworiec przy Newskim Prospekie. W jego bocznym skrzydle mieści się obecnie Dom pionierów. Jest to duży zespół pracowni, sal ćwiczeń i zebrań, służący młodzieży wszystkich szkół początkowych i średnich Leningradu. Chłopcy i dziewczęta w wieku 10 — 15 lat przychodzą tu w godzinach pozalekcyjnych, aby uprawiać ulubiony swój sport lub zajęcie. Szczególnym powodzeniem cieszy się oddział techniczny. Chłopcy i dziewczęta wykonują w nim prace z zakresu ślusarstwa, radiotechniki, fotografii, lotnictwa, żeglarstwa itp. Drugi oddział ma charakter artystyczny. Dzieci tu rysują, malują, modelują, uprawiają śpiew i muzykę. Trzeci oddział poświęcony jest kulturze fizycznej. Wszędzie pełno ruchu i gwaru. Atmosfera podobna do tej, która panowała za czasów Glöckla w instytucjach wychowawczych wiedeńskich. Niektóre z nich mieściły się również w pałacach arcyksiążęcych.

Oto migawki, które udało mi się zebrać w podróży. Charakter ich jest niewątpliwie turystyczny. A jednak świadczą one o tym, że w Republice Radzieckiej wiele już od czasu zakończenia wojny zdziałano na polu wychowania i szkolnictwa. Wychowawcy i nauczyciele rosyjscy pracują z niemieckim zapalem, niż nasze nauczycielstwo. W wielu też dziedzinach zdołano już odrobić to, co wojna zniszczyła lub zahamowała. Szczególnie imponujące jest osiągnięcie z powrotem 96 % wykonania obowiązku szkolnego. Znacząca sprawa szkolnych od razu zrozumie, wiele na ten wynik musiało się złożyć wysiłków szarych pracowników szkolnych. Cenić je trzeba tym wyżej, im cięższe są warunki życia i pracy w tym przeoranym przez niemieckie czolgi kraju.

Republika Rosyjska — o niej tylko mówię, gdyż innych republik radzieckich nie widziałem, — nie tylko odbudowuje, ale i buduje nowe instytucje. Do takich należy Akademia Nauk Pedagogicznych. Życząc jej jak najpełniejszego sukcesu, wyrażam nadzieję, że i Polska zdobędzie się na podobną instytucję.

## PEDAGOGIKA W ZWIĄZKU RADZIECKIM

Gdy zwrócono się do mnie, bym napisał dla czytelników Ruchu artykuł informacyjny na powyższy temat, w pierwszej chwili byłem zdecydowany odmówić. Opracowanie bowiem tego tematu wymagałoby i dłuższego czasu, i posiadania jeśli nie kompletu, to przynajmniej zbioru zasadniczych materiałów publikowanych, dotyczących długich już dziejów myśli i praktyki pedagogicznej Związku, i większej osobistej zażyłości z ludźmi i rzeczami, niż ja to mogłem osiągnąć w czasie mego parotygodniowego pobytu w Moskwie ubiegłego roku. Pisać jednak, nie rozporządzając tymi danymi w stopniu, w jakim pragnąłbym je mieć ze względu na rozmiar i powagę tematu, skłonny byłem uważać za lekkomyślność. Co skłoniło mnie ostatecznie do podjęcia się zadania? Oto świadomość, jak bardzo niedostatecznie i powierzchownie, jak złośliwie nieraz a z reguły tendencyjnie byliśmy informowani. Nie tylko o pedagogice radzieckiej, także i o zachodniej.

Jeżeli w informacjach, dotyczących Zachodu, było dużo materiału z drugiej ręki, nieścisłego lub powierzchownego, to przynajmniej nie było w nich świadomej lub nieświadomej tendencji do wykoszlawienia obrazu. Odkąd bowiem kraj nasz zszedł z drogi reform społecznych i poprzez pakt nieświeski przyjął zdecydowanie obszarniczo-prywatno-kapitalistyczny kierunek, inteligencja nasza znalazła się pod silną presją sił przygotowujących ideologicznie grunt pod posiew przyszłego fašyzmu. System państwowy wychowania i oświaty, wykształcenie pedagogiczne i światopogląd, który otrzymał nauczyciel — znalazły się w pierwszym rzędzie w polu działania tych sił. Wyraziło się to między innymi praktycznie w całym stosunku do Związku Radzieckiego i w szczególności do pedagogiki radzieckiej. Walczono albo przemilczaniem, albo sianiem tendencyjnych informacji, albo wreszcie piętrzeniem przeszkód przed każdym, kto chciał uczciwie i bezstronnie zapoznać się z rzeczywistymi faktami. <sup>1)</sup>

Nic więc dziwnego, że wśród szerokich warstw inteligencji pokutuje dotąd jeszcze dużo niechęci, uprzedzeń, opinii opartych nie na osobistym przeżyciu i przemyśleniu, lecz na braku przeżycia i przemyślenia, na posługiwaniu się przestarzałymi lub zgoła opaczными szablonami. <sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Był to rok 1928-9. Gdy piszący te słowa, redagując wówczas kwartalnik naukowo-pedagogiczny, postanowił, celem uzyskania



Gdyby rzeczywiście pedagogia radziecka była pełna utopii pedagogicznych, zarzucano by jej utopijność, gdyby przestała nią być, nie wzięto by długo w rachubę tej zmiany. Gdyby rozwinęła w sobie surowy realizm, zarzucano by jej realizm. To nie opowieści, to fakt. Ileż razy przyszło mi słuchać i czytać zdania, wypowiedziane z nieukrywaną radością: pedagogika sowiecka, nawraca do carskiej szkoły, do stopni, do kar, do rodziny, nawet do dawnych podręczników. Miałoby to znaczyć, że „nic się właściwie nie zmieniło“, że sens przewrotu został jakby przekreślony czy odwołany, że cały olbrzymi wysiłek rekonstrukcji poszedł jak gdyby na marne.

Wszędzie, gdzie dokonywa się coś nowego, odbywa się pewnego rodzaju skok, pewne naruszenie ciągłości — każdy nowy wynalazek, każda nowa naukowa teoria. To jest właśnie pier-

dlowej informacji, zaprosić w charakterze korespondenta, wśród wielu innych obcokrajowców, także przedstawiciela Republiki Radzieckiej i zwrócił się listownie do p. Krupskiej z prośbą o wskazanie odpowiedniej instytucji lub osoby, o mało nie został aresztowany, a przez dłuższy czas inwigilowany. List polecony chciałem nadać osobiście na poczcie dworca krakowskiego. Pod pozorem zapłaty fałszywą dziesięciozłotówką zostałem wylegitymowany, spisano protokół, a na publicznych wykładach zaczął zjawiać się pewien pan z notatnikiem. Na list oczywiście nie doczekałem się odpowiedzi; jest jasne, że nie opuścił on nigdy Krakowa i pozostał tam w archiwach jednego z wojewódzkich wydziałów. Mnie zaś urobiono opinię komunisty, niestety, niezupełnie słuszną. Nie miałem jeszcze wówczas zaszczytu znać w pełni tej rozległej i trudnej doktryny; nie było ani sprzyjających okoliczności, ani doświadczenia, ani lat wytężonej pracy, której ta nauka wymaga.

<sup>2)</sup> Gdy prof. Kairow, prezydent Pedagogicznej Akademii Radzieckiej, bawił ubiegłego roku w Polsce, w jednym ze środowisk uniwersyteckich odbyto konferencję z gościem, podczas której pewna osoba, podobno asystentka, postawiła prof. K. pytanie: „jakaż teraz utopia u was się realizuje?“ Pomijam już nieprzyzwoitość, że tak powiem, protokołu dyplomatycznego tego rodzaju wystąpienia w danej sytuacji. Ale jaką głębię z jednej strony uprzedzenia, z drugiej strony ignorancji, odsiania to pytanie! Jest ono właśnie wynikiem tego umysłowego szablonu, jaki pokutuje w sądach szerokich warstw o wszystkim, co się dzieje w ZSRR. Jest to niebezpieczną rzeczą dla każdego pojedynczego człowieka mieć złe informacje i bronić się przed zdobyciem lepszych, tym bardziej dla kultury politycznej całego środowiska. Nie trzeba dodawać, że prof. K. nie bez odcienia pewnego słusznego żalu opowiadał to zdanie. Istotnie, któż to przyczynia się do wytwarzania „kurtyny“? Czy nie ignorancja i zła woła przeciwnika?

wiastek rewolucji w stosunku do czysto ilościowego kumulowania się różnic.

Postawa ociągliwa, to instynkt ochronny klas nasyconych, bojących się każdej zmiany jako zagrożenia swej podstawy.

Posłuchajmy, jak w oczach Norwida, w którym tkwiły, mimo wysferzenia się, reszty ideałów konserwatywno-ziemiańskich, kształtuje się polski mit mesjaniczny. Mamy jakoby być narodem łagodnym, zgodliwym (zgoda, a Bóg wtedy rękę poda), nie mściwym, nie zaborczym. „Żaden król polski nie stał na szafocie, żaden mnich polski nie bluźnił wszechnocie, żaden pług polski cudzej nie prul ziemi, żaden duch polski nie zerwał z swojemi...”

Ani te tezy nie są ściśle, ani, gdyby były ściśle, pochlebne dla nas. Zamach na Stanisława Augusta był rzeczywiście operetkowy. O jakichś polskich mnichach-kacerzach rzeczywiście słyzy się mało, co świadczy o braku u nas w ogóle głębszych zainteresowań religijnych. Pług polski orał, orał cudzą ziemię. Wypierani przez trudne sąsiedztwo z zachodu, przesuwaliśmy się na ziemię cudze, zbyt łatwo rezygnując z walki na skutek zachłanności i egoizmu klasowego szlachty. Nie jestem pewny, czy jaki duch polski nie zerwał z swoimi przed Norwidem, ale że zrywali w późniejszych czasach, to fakt. Casus: Conrad—Korzeniowski, *un réfractaire*, dobrowolny i świadomy uciekinier z polskiej wspólnoty narodowej. (Dlatego w swej problematyce osobistej i w twórczości tak się porał z problemami odpowiedzialności i lojalności.) Czy zaś szlagon polski XVII w. na bujnych rozłogach Ukrainy był taką znów postacią łagodną, w to śmiem mocno wątpić. Na swój klasowy użytek był on raczej postacią drapieżną, typem conquistadorskim. (O całej galerii tych wspaniałych zresztą w swoim rodzaju typów z rzeszowskiego opowiada Łoziński w fascynującej książce „Frawem i lewem“.) I nie mogli oni być inani w danych warunkach.

Wszystkie wielkie narody, to znaczy te narody, które były lub są podmiotami, a nie tylko przedmiotami historii, szły na przemian tymi dwiema drogami: rewolucją i ewolucją. Przeszła przez swoje rewolucje, polityczną i religijną Anglia, przeszła Francja, przeszła także Rosja. Jeżeli jakiś naród nie przechodził nigdy przemian rewolucyjnego charakteru, to świadczy, że przeciwieństwa klasowe albo nie doszły w nim do pewnej potrzebnej ostrości dzięki jakimś wyjątkowym warunkom ubocznym, albo że zwycięstwo jednej klasy dokonało się zbyt integralnie, niszcząc na długie okresy klasę antagoniczną, albo czuł się zbyt zagrożony z zewnątrz i zbyt słaby. Albo wreszcie

nie wydał żadnych przywódców na wielką miarę, którzy uświadomiliby masom ich położenie; żadnych ludzi, którzy by w coś wierzyli, mieli jakieś idee, gotowi by byli za nie walczyć i rozegrać walkę do końca. Być może, że Kiereński czy Milukow nie byli mniej inteligentni od Lenina, ale Lenin miał nad nimi wszystkimi tę olbrzymią przewagę, że był tytanem woli, że miał nie tylko pomysły, ale i idee.

Trzeba w ogóle czegoś chcieć. W tym znaczeniu nawet nieudany przewrót jest przewrotem, nawet zlikwidowana przez Napoleona rewolucja była rewolucją i w przestrzeni *ten, który musiał się cofnąć, nie stoi w tym samym miejscu, co ten, który nigdy nie próbował się ruszać*. Środowisko, w którym niczego się nie chce, o nic się nie walczy, jest podobne do dna nieruchawego stawu. Żadne nabytki nie stają się jego duchową własnością, rzeczywistość przepływa poza nim. Nie ma więc z czego się cieszyć, że u nas jest „inaczej“, panuje miły nastrój złotego środka i o żadnych utopiach nie myślimy.

Okres pewnego rodzaju eksperymentatorstwa trwał w szkolnictwie radzieckim do roku 1932. Szkolnictwo to, zarówno jak i myśl pedagogiczna rosyjska zawsze były związane z pedagogiką Zachodu. Gdy nastąpił przewrót socjalny, wyzwalał daleko idące nadzieje w różnych kierunkach, wyraziło się to w świecie szkolnym między innymi w tym, że zaczęto dość bezkrytyczne i na zbyt szerokim froncie stosować pewne pomysły właśnie zachodnio-europejskich i amerykańskich nowatorów i krytyków dawnej szkoły, nie zawsze zdając sobie sprawę, dokąd one zmierzają i jaka jest właściwa geneza tych idei. A przede wszystkim, jaka ich jest treść społeczna.

Jako przykład mogę przytoczyć losy tzw. „planu daltonskiego“ Heleny Parkhurst. Jest to próba amerykańska przezwyciężenia tradycji klas szkolnych i zreorganizowania szkoły w ten sposób, że uczniowie, pracując samoistnie pod kierunkiem nauczyciela metodą uprawianą w laboratoriach, mają możliwość zarówno większej samodzielności w indywidualnie przyjętym sposobie jak i tempie samej pracy. Plan ten przyjął się tu i ówdzie w Związku Radzieckim z pewnymi odmianami, jako „plan laboratoryjny“, a nawet „brygadowo-laboratoryjny“. (Odmiana ta polegała na zastosowaniu zespołów prac zamiast pracy ściśle indywidualnej, względnie zamiast zupełnie dowolnego łączenia się samorzutnego; brygada czy zespół tworzyła jednostkę ściślej zorganizowaną, pracującą pod kierownictwem jednego z uczniów.) W 1932 r. plan został zarzucony: nie dawał on należytych wyników, prowadził do dyletantyzmu, fragmentaryzowania wiedzy, a co najważniejsze, pomniejszał rolę nau-

czyciela sprowadzając ją do konsultowania, wprowadzał kierownika zespołu jako ogniwo pośrednie pomiędzy ucznią i nauczyciela. Posłuchajmy profesora Gruzdiewa: „Dalton-plan przeobraża nauczyciela w doradcę, do którego porad uczniowie nie muszą się wcale zwracać. Jasna rzecz, że w tych warunkach na systematyczne przyswojenie sobie wiedzy nie należy liczyć. Pracując samodzielnie, uczniowie mogą przyswoić sobie zaledwie fragmentaryczne wiadomości, rzeczy główne mogą być pominięte, zamiast tego przyswojone poszczególne nieistotne szczegóły. Samodzielna praca uczniów bez uprzedniego przygotowania wprowadza w proces uczenia się element nieobliczalnej żywiołowości. Indywidualna praca w laboratorium i indywidualne oddawanie wyników unicestwia kolektywne formy pracy szkolnej, mające zasadnicze znaczenie ze względu na wychowawczą rolę szkoły. Dalton-plan jest obliczony na szkołę burżuazyjną, która stawia sobie za zadanie wyrobić ludzi obrotowych (prof. G. używa tu jeszcze jaskrawszego wyrazu „dielcow”, coś jakby „macherów”), posiadających kunszt samodzielnego dawania sobie rady w otaczającym środowisku, ale bynajmniej nie na zasadzie pogłębionego wykształcenia. Bodźcem dla pracy staje się konkurencja, dążność do zajęcia wśród ogólnej walki wyższego miejsca“.

Podobnej krytyce podległy idee Deweya, Roberta Seidla i in. przez zdemaskowanie ich treści społecznej, odpowiadającej społeczności zbudowanej na kapitalizmie prywatnym lub monopolistycznym, ale nie odpowiadającej zapotrzebowaniu społeczności radzieckiej. Pedagogika radziecka nie jest obecnie ani utopijną, ani nie wraca do stanu sprzed 1917 roku. Pozostaje ona w bardzo ścisłej łączności z ideałami zachodu, lecz nie naśladuje ich już ślepo. Nauczyła się ona przerabiać twórczo i krytycznie wszystko, co przynosi współczesna myśl pedagogiczna, kierując się zasadą bliskości konkretnemu zapotrzebowaniu społecznemu. Stawia to oczywiście pedagogikę praktyczną w bliski związek z polityką, lecz pedagogika radziecka bynajmniej nie czuje się tym dotknięta ani uszczuplona w swym prawie. Odrzuca ona tylko pedagogikę absolutną, samą w sobie i dla siebie. Twierdzi, że takiej nigdy nie było i nie będzie, jak nie ma, powiedzmy, malarstwa ani literatury, które nie byłyby wykładnikiem swej epoki, bądź w sensie odzwierciedlenia zamierających form społecznych, bądź w sensie perspektywnym, antycypowaniu postępu, tj. zmian nadchodzących. Jest to zresztą wynik przyjętego założenia, że tam, gdzie trwa walka klas, ścieranie się przeciwieństw interesów, nie może być obiektywności czy niezależności wychowania i kultury, a pozorny liberalizm pedagogiczny w niektórych państwach Zachodu jest

właśnie pozorny, jest zamaskowany pozorem *liberalnej formy przy niedwuznacznie antyliberalnej treści społecznej*. Cóż możemy, powiedzmy, przyjęcie w formie prawa zasady powszechności szkoły, jeżeli jednocześnie warunki ustroju są takie, że tylko nieznaczna część (lepiej sytuowana) ludności ma w rękach środki po temu, by rzeczywiście z prawa tego skorzystać?

Właśnie dążąc do zniesienia przeciwieństw klasowych drogą kolektywizacji środków produkcji i zniszczenia w ten sposób podstawy gospodarczej różnicowania się klas, Związek Radziecki pragnie zrealizować nie *formalną demokrację* Zachodu, lecz przeprowadzić *demokratyzację treści społecznej* idei demokratycznej, jaką jest wyrównanie drogą zmian ustrojowych szans dostępu do kultury, którą pragnie otworzyć przed każdym człowiekiem.

Reasumując powiedziałbym, że pedagogikę radziecką cechuje dziś zdrowy, krytyczny realizm, ten sam zresztą, który przejawia się w postaci wielkiego klasyka Konstantego Uszynskiego (1824 — 70). Oczywiście, pomnożony o zdobycze rewolucji.

## SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM W ZWIĄZKU Z RUCHEM PEDAGOGICZNYM ZA GRANICĄ

### Z pedagogiki radzieckiej

Listopadowy numer „*R a d z i e c k i e j P e d a g o g i k i*” \*) czasopisma wydawanego przez Akademię Nauk Pedagogicznych w ZSRR, przynosi ciekawe exposé Ministra Oświaty Związku Radzieckiego A. G. Kałasznikowa, wygłoszone na Ogólnorosyjskiej Konferencji w sprawach oświaty narodowej w dn. 5—9 sierpnia 1946 r.

Tematem wypowiedzi ministra było rozważanie o zadaniach szkoły sowieckiej w roku szkolnym 1946/47.

Omawiając pięcioletni plan rozwoju gospodarki narodowej Federacji Rosyjskiej minister Kałasznikow przedstawia zagadnienia, jakie Ministerstwo Oświaty ma do wykonania w planie.

Najważniejszą rzeczą jest przywrócenie sieci szkół w państwie w wymiarze przedwojennym i dalsza ich rozbudowa, następnie — przywrócenie obowiązku szkolnego i wreszcie podniesienie poziomu nauczania i wychowania. Młodzież kończąca szkoły 10-letnie powinna przy-

\*) Sowietskaja pedagogika. Jeżemiesiacznyj żurnal, Nr. 10-11 1946.

swoić sobie najważniejsze elementy komunistycznego poglądu na świat, które pomogą jej właściwie zużytkować przyswojone wiadomości naukowe w jej pracy dla pożytku społeczeństwa socjalistycznego. W szczególności młodzież powinna nabyć zasadnicze cechy ucznia szkoły radzieckiej, jakimi są: 1. dążenie do stania się dobrym patriotą wielkiej Rosji, 2. zainteresowanie nauką i sztuką, 3. dążenie do dalszego samokształcenia, 4. zdobycie dyscypliny społecznej, 5. osiągnięcie dobrego rozwoju fizycznego.

Ubiegła wojna poczyniła wiele szkód i zniszczeń w szkolnictwie, braki te długo jeszcze dadzą się odczuwać. Przede wszystkim zniszczono wiele budynków szkolnych, obecnie w szkołach brak miejsc dla uczniów. Więcej, niż 2,7 miliona dzieci pobiera naukę na trzeciej, a nawet na czwartej zmianie. Brak też mebli, sprzętów szkolnych, brak podręczników, pomocy naukowych. Wprawdzie już w pierwszym roku po wojnie wiele zrobiono. W zakresie materialnych potrzeb szkoły wyremontowano 16.000 budynków szkolnych, otwarto 481 nowych szkół, powiększono ponad 2,5 razy nakład podręczników i więcej niż trzykrotnie zwiększono produkcję techniczno-naukową. Wreszcie powrócono do systemu podwyższenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Przyjęto ponad 19 000 zdemobilizowanych nauczycieli, zorganizowano system podwyższenia kwalifikacji zawodowych i wzmocniono i usprawniono aparat administracji szkolnej.

Pomimo tych osiągnięć przed Ministerstwem Oświaty stoi jeszcze wiele pilnych spraw do wykonania.

Na pierwszym miejscu minister Kałasznikow stawia sprawę wprowadzenia w życie i realizowania powszechnego nauczania. Przed wojną obowiązek powszechnego nauczania na odcinku szkoły powszechnej w ZSRR był w pełni realizowany. Rząd przygotowywał się do realizacji powszechnego nauczania w zakresie szkoły średniej w miastach i w zakresie 7-letniej szkoły na wsiach — wojna przerwała te prace.

Obecnie realizacja powszechnego nauczania przedstawia się dość rozmaicie. Średnio w ZSRR w roku 1945 plan ten został w 95,4% wykonany. Jednakże poza szkołą pozostało jeszcze około 700.000 dzieci, zaś około 950 000 opuściło szkołę przed jej ukończeniem, przy czym największą liczbę uczniów wystąpiło z klas starszych szkół średnich, mieszczących się na wsiach. Przyczynę tego zjawiska minister upatruje w tym, że poziom nauczania w szkołach średnich wiejskich jest niższy niż w szkołach miejskich, dokąd przechodzą uczniowie ze szkół wiejskich.

Odpowiedzialnymi za taki stan rzeczy minister czyni miejscowe organy Wydziału Oświaty. Wśród wielu sposobów zdążających do naprawy sytuacji minister Kałasznikow podaje: powiększenie internatów przy szkołach wiejskich, staranie o podniesienie warunków higienicznych i stworzenia miłej atmosfery, czystości, ciepła serdecznego i współzycia pomiędzy uczniami a nauczycielami, którzy powinni być fachowo do swej pracy przygotowani.

Mówiąc o poziomie nauczania w szkole radzieckiej, minister przede wszystkim precyzuje zadania tej szkoły, które realizuje się przez wykłady przedmiotów nauczania, przez wychowanie polityczne i przez odpowiednie sprawowanie. Przeprowadzone w ostatnim roku egzaminy końcowe i promocyjne na ogół wypadły niepomysłnie. Według danych z 36 Okręgów nie dopuszczono do egzaminów 8% uczących się, przy czym procent niepromowanych był większy w szkołach wiejskich niż w miejskich. Również ilość nagród dla abiturientów szkół średnich była mniejsza niż w r. ub. Więć w r. 1945 wydano 606 medali złotych, a w 1946 r. zaledwie 537. Szczególniejszą opieką otacza się szkołę powszechną, której rola w ogólnym systemie nauczania jest bardzo ważna. Wyniki nauczania w tych szkołach są jeszcze słabe, uderza wielka ilość niepromowanych dochodząca do 11%. Tak samo słabe były wyniki egzaminów promocyjnych do klasy czwartej, tylko 2/3 uczniów otrzymało promocję do tych klas. Natomiast lepsze rezultaty wykazali uczniowie klas czwartych szczególnie z zakresu przyrody. W klasach starszych 7-letniej i średniej szkoły postępy młodzieży są lepsze, tym niemniej są jeszcze poważne braki, szczególnie w języku rosyjskim w zakresie gramatyki, ortografii i składni oraz w zakresie literatury. Uczniowie wykazują słabą znajomość utworów literackich, szczególnie literatury światowej, brak umiejętności dokonywania analizy dzieł literackich — a zamiast tego — schematyczne wiadomości o literaturze z podręcznika. Nauczanie historii wywołuje najwięcej narzekań i wykazuje największe braki. Podkreśliwszy dobrą wolę i wysiłek w pracy zarówno nauczycieli jak uczniów — minister przyznaje, że kurs historii, obecnie obowiązujący, jest zbyt trudny, nawet wyjątkowo trudny i nie odpowiada rozwojowi umysłowemu dziecka. W rezultacie uczniowie pamięciowo opanowują fakty historyczne i pewne ich sformułowania, lecz nie poznają warunków zdarzeń historycznych ani przejawów kultury materialnej epoki. Program historii wymaga przeróbek zasadniczych, nie można bowiem wymagać od uczniów 12—14-letnich dokładnego rozumienia takich terminów, jak: feudalizm, arystokracja, demokracja itp. Zasadniczym czynnikiem przy nauczaniu historii jest uwzględnienie chronologicznego porządku przy podawaniu faktów historycznych oraz obowiązkowe zapamiętywanie ważniejszych zdarzeń historycznych, nazwisk działaczy społecznych i dat. Obecnie tego się nie uwzględnia należycie. Ulepszenie metody nauczania, korzystanie z pomocy poglądowych i literatury pięknej przyczyni się do podniesienia poziomu nauczania historii. W podobny sposób minister przerobił analizę pozostałych przedmiotów nauczania, jak matematyki, fizyki, chemii, geografii, przyrody, języków nowożytnych, rysunków i ćwiczeń fizycznych. Uogólniając swe wywody minister Kałasznikow stwierdza, że szkoła średnia jeszcze niedostatecznie wykonywa swe zadanie w zakresie przygotowania swych abiturientów do szkół i do życia praktycznego.

Profesorowie uniwersytetów i inni pracownicy naukowcy zgodnie twierdzą, że przybywający na wyższe uczelnie wychowankowie szkół średnich posiadają na ogół dobre wiadomości naukowe, nie umieją ich jednak zastosować w życiu praktycznie. Wiadomości te są tylko wyuczonymi na pamięć książkowymi formułami bez zrozumienia ich treści. Jest to wynik tego, że szkoła nie zakończyła jeszcze walki z werbalizmem i formalizmem, które polegają na wykuciu na pamięć prawideł i formuł bez umiejętności zastosowania ich w życiu.

Rozważając następnie zagadnienia pracy wychowawczej minister podkreśla, że zarówno podczas trwania wielkiej wojny jak i obecnie w pracy pokojowej młodzież radziecka wykazała wielki entuzjazm i wysoką zdolność poświęcenia swych sił i życia dla dobra ojczyzny. Stało się to niewątpliwie dzięki pracy wychowawczej szkoły. Pomimo tych dodatnich zjawisk trzeba przyznać, że wiele jest jeszcze niedociągnięć w tej dziedzinie, szczególnie duże są braki w postępowaniu młodzieży w klasach, na ulicy, w miejscach publicznych i w domu. Tym bardziej to zastanawia, że jak wykazały liczne spostrzeżenia, młodzież na ogół wie jak należy postępować, lecz nie postępuje jak należy. Winę tego zjawiska należy przypisać szkole, gdzie zapominają stosować rozporządzenia o wzmocnieniu dyscypliny. Władze szkolne winny pociągać do współpracy element społeczny i rodzicielski, omawiając na zebraniach rodzicielskich sprawy wychowawcze i wciągać rodziców do pracy wychowawczej w szkole.

Każda szkoła powinna opracować na cały rok szkolny plan wychowawczy, w którym należy uwzględnić współpracę z czynnikami rodzicielskimi, naukowymi i organizacjami młodzieżowymi. Wielki wpływ na pomyślny wynik prac wychowawczych posiada osobowość nauczyciela. Nauczyciele nie posiadający zewnętrznej kultury towarzyskiej, nie wyróżniający się dobrym wyglądem zewnętrznym, dobrym wychowaniem bezwarunkowo ujemnie wpływają na uczniów. Również wychowawca prowadzący swą pracę bez kontroli, skazany jest na niepowodzenie, kierownik szkoły, który nie potrafi opracować jednolitego planu wychowawczego, obowiązującego wszystkich wychowawców, który nie posiada autorytetu wśród rodziców — nie może wzbudzić szacunku dla swej szkoły. Poziom nauczania i wychowania w szkole w dużej mierze zależy również od tego, jak zostanie zorganizowana praca poza szkolna uczniów. I w tej dziedzinie są duże braki. Trafiają się bowiem tacy kierownicy szkół, których mało obchodzi, co robią uczniowie poza szkołą, nie interesują ich skłonności i zamilowania poszczególnych uczniów do pewnych gałęzi naukowych, lękają się inicjatywy młodzieży w zakresie sportu czy innych zainteresowań. Takie postępowanie oczywiście zasługuje na potępienie.

Szkoła powinna organizować kółka, kluby sportowe, konkursy, olimpiady, turystykę, sport itp. Ożywienie pracy pozaszkolnej ma wielkie znaczenie wychowawcze.



Omawiając z kolei działalność szkolnych organizacji młodzieżowych minister uważa, że organizacje powinny służyć pomocą nauczycielowi w jego pracy wychowawczej — nauczyciel może znaczną część swej pracy wykonywać poprzez organizacje uczniowskie. Tymczasem jest inaczej. O ile w zakresie spraw naukowych organizacje młodzieżowe okazują pewną pomoc nauczycielowi, to w pracy wychowawczej pomoc ta jest niedostateczna.

Złe również stoi sprawa z doбором kierowników i opiekunów organizacji uczniowskich. Opiekunami są ludzie nie mający ukochania młodzieży ani nie interesującymi się zagadnieniami pedagogicznymi. Pod kierunkiem takich opiekunów praca w organizacji idzie źle.

Minister omawiał następnie sprawę drugoroczności. Jednym z przejawów, stwierdzających niedostateczną pracę w szkole jest wielka liczba uczniów drugorocznych. Dość powiedzieć, że na 540 000 klas szkół średnich 140 000 klas zajmują uczniowie drugoroczni. Wielka to strata dla państwa i szkoda dla samego ucznia, gdy 1/4 uczących się to uczniowie drugoroczni. I tu odpowiedzialność ponosi nauczyciel. Jeśli uczeń nie wykazuje należytych postępów, to nauczyciel obowiązany jest zająć się nim specjalnie, stosować takie zabiegi, aby zmusić ucznia do pracy. Część odpowiedzialności za złą naukę ucznia spada również na rodziców. Walkę z drugorocznością powinni prowadzić zgodnie nauczyciel, rodzice i sami uczniowie. Drugoroczność powinna być zjawiskiem rzadkim i wyjątkowym. Niezdrowym objawem są również korepetytorzy, często nauczyciele tej samej szkoły, w której uczeń pobiera naukę. I to powinno zniknąć.

Po przedstawieniu sprawy szkolnictwa mniejszościowego (tzw. szkoły nierosyjskiej) jego braków i środków zaradczych oraz szkół dla młodzieży robotniczej i wiejskiej minister zajął się zagadnieniem polepszenia warunków materialnych pracy szkolnej. Przede wszystkim stwierdził, że przed Ministerstwem Oświaty stoją dwa problemy:

1. wyrównanie dysproporcji pomiędzy zapotrzebowaniami na siły nauczycielskie z możliwościami ich dostarczenia,
2. podniesienie kwalifikacji zawodowych nauczycieli czynnych.

W szkołach ZSRR pracuje cała armia radzieckiej inteligencji. 1 stycznia 1946 r. ta armia liczyła 596 010 osób. Ta ilość rokrocznie jest uzupełniana kończącymi zakłady kształcenia nauczycieli. W roku szkolnym 1946/47 skierowano do szkół 52 060 nowych nauczycieli, w tej liczbie 30 000 specjalistów, którzy ukończyli instytuty pedagogiczne, i 21 000 mających ukończone krótkoterminowe kursy dokształcające. Oprócz tego powróciło do szkół ponad 14 000 nauczycieli zdemobilizowanych lub powracających z robót innych i pomimo to w początkach września 1945 r. brakowało jeszcze 10 000 nauczycieli. W roku bieżącym przybyło do szkół 35 000 młodych sił nauczycielskich, tym niemniej brak nauczycieli daje się we znaki w dalszym ciągu.

Wielkim brakiem w szkolnictwie jest również nierównomierne rozmieszczenie nauczycieli w poszczególnych województwach (okręgach), a nawet w obrębie jednego okręgu, w miastach i wsiach.

Przeważnie w miastach ześrodkowują się nauczyciele o pełnych kwalifikacjach, podczas gdy w miejscowościach wiejskich przeważają nauczyciele niekwalifikowani. Np. w Baszkirii w 33 rejonach szkolnych nie ma ani jednego nauczyciela z wyższym wykształceniem. Aby zaradzić temu stanowi rzeczy, należy stworzyć lepsze warunki materialne pracy na wsiach przez zapewnienie nauczycielstwu dobrego pomieszczenia, przez oddanie im do użytkowania ziemi i przez zaopatrzenie ich w gazety i dobrą książkę.

Jeżeli chodzi o sprawę przygotowania kadr nauczycielskich, to minister uważa, że nie jest ona należycie spełniana. Jakkolwiek już przedsięwzięto reorganizację nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli — to Ministerstwo Oświaty w dalszym ciągu przygotowuje nowe programy nauczania, w których likwiduje się wielopredmiotowość, a zwraca się większą uwagę na zagadnienia pedagogiczne i metodyczne i przywiązuje się większą wagę do praktyki pedagogicznej. Studenci zakładów pedagogicznych uzyskują większe możliwości samodzielnej pracy naukowej i badawczej. Zostaną wprowadzone prace dyplomowe i seminaryjne studentów z zakresu dydaktyki o charakterze samodzielnym. Celem podwyższenia poziomu zawodowych kwalifikacji nauczycieli — proponowane jest przedłużenie trwania nauki w zakładach kształcenia nauczycieli do 4 lat, i opracowanie nowych programów szkolnych.

W szkołach ZSRR pracuje większość nauczycieli nie posiadających pełnego wykształcenia pedagogicznego. W niższych klasach takich nauczycieli jest ponad 36%, w klasach starszych szkoły 7-letniej jest ich więcej niż 50%, a w szkole średniej powyżej 36%.

Dla tych nauczycieli muszą być obmyślane takie środki, aby mogli oni uzupełnić swe braki wykształcenia, choćby sposobem zaocznym, należy zatem nie przeciążać ich lekcjami, nie brać ich na roboty nie związane bezpośrednio z ich pracą szkolną, dać im możliwość hospitowania lekcji kolegów posiadających pełne kwalifikacje, uprzystępnienie korzystanie z podręczników i literatury naukowej, zaopatrzyć ich w programy i wskazówki metodyczne i materiały naukowe.

Następnie poruszone zostały sprawy zabezpieczenia bytu materialnego nauczycieli, troska o tym przekazana jest miejscowym (lokalnym) Wydziałom Szkolnym w okręgach poszczególnych republik. I w tym zakresie minister widzi wiele niedomagań. Władze lokalne obowiązane są dostarczyć nauczycielowi bezpłatne mieszkanie, opał, światło, produkty żywnościowe i przemysłowe towary. Tymczasem często tego obowiązku władze nie spełniają: nauczycielowi zatrzymują pensję, zmuszają go do przebywania kilkunastu kilometrów dla otrzymania przydziału żywnościowego, niejednokrotnie samowolnie zmniejszonego itp.

Tematem dalszego przemówienia ministra Kalasznikowa były sprawy zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe, podręczniki, zeszyty, organizowanie gabinetów naukowych oraz sprawa ulepszenia programów szkolnych i podręczników.

Na zakończenie poruszył zagadnienie przygotowania do nowego roku szkolnego, w którym oczekuje się ponad 16 milionów uczących się, a w tej liczbie powyżej 2,6 miliona dzieci w wieku lat siedmiu, oraz omówił niektóre zagadnienia natury organizacyjnej, jak: usprawnienie działalności rad pedagogicznych, zwiększenie współdziałania domu ze szkołą oraz zaopatrzenie szkół w druki i dokumenty szkolne. W drodze próby mają być w niektórych szkołach miejskich zaprowadzone dzienniki uczniowskie, w których będą wpisywane oceny, jakie uczeń otrzymał w ciągu tygodnia i komunikowane opiece domowej ucznia. Ma to na celu informowanie wychowawcy i rodziców o postępach wychowanków, aby w tym celu mogli zastosować środki zaradcze.

*R. Mańkowski*

† Antoni Makarenko — Poemat pedagogiczny w 3 tomach — wyd. „Książka“, Warszawa, 1946 r. Dobrze się stało, że w okresie głębszego zainteresowania się w Polsce problemami kulturalno-pedagogicznymi Związku Radzieckiego zostało wydane tłumaczenie tej niesłychanie interesującej książki, jaką jest „Poemat pedagogiczny“. Oryginalny tytuł dzieła całkowicie odpowiada jego konstrukcji. Autor swoje bogate ośmioletnie przeżycia i doświadczenia pedagogiczne, swój zdobyty w ciężkim trudzie system pedagogiczny podaje w formie powieści, którą niekiedy pasjonuje czytelnika. To stanowi urok książki. Nie zawile, gruntowne i teoretyczno-naukowe rozważania pedagogiczne są jej treścią, lecz żywe, pełne emocji obrazy wyjęte ze zbiorowego życia kolonii im. M. Gorkiego, którą stworzył, zorganizował i do imponującego niewiarogodnego wprost rozkwitu doprowadził Antoni Siemionowicz Makarenko. Okres porewolucyjny w Rosji. Ukraina 1920 r. „Bieprzorynyje“, dla których kradzież, grabież i morderstwo stanowią podstawę bytu, stają się postrachem mieszkańców i podróżnych, a powodem głębokiej troski władz.

W tych warunkach młody entuzjasta Makarenko pełen wiary w możliwość wychowania nowego człowieka obejmuje puste, zdewastowane baraki po dawnej kolonii dla nieletnich przestępców. Warunki odstrasające. Parę rozgrabionych domów na piaszczystej polanie otoczonej głuchym lasem. Na kolonię przybywa pierwsza grupa szczęśliu „wychowanków“ — 4 spośród nich osiemnastoletnich skierowanych tu za zbrojną grabież mieszkań, a 2 młodszych za kradzież. Po tygodniu jeden z „wychowanków“ zostaje zaarrestowany za dokonane w nocy zabójstwo i grabież. Pozostali jego koledzy chodzili nadal na nocne zbrojne grabieże, stając się postrachem okolicy. Stopniowo ilość miesz-

kańców kolonii wzrastała. Charakterystyczną cechą znacznej ich większości obok wyraźnej przestępczości lub co najmniej moralnego zaniedbania, była nędza, brud i lachmany. A kolonia nie posiadała żadnych zasobów mogących doraźnie zaradzić złu. Nędza była tu powszechna. I oto przed oczyma czytelnika przesuwają się dni pełne emocji, dni tragicznych zmagania się człowieka nad wydobyciem powierzonej mu młodzieży z dna duchowej i materialnej nędzy, dni, w których widać coraz więcej pogody i słońca. Nie tylko tego słońca, które brązowi skóry młodocianej gromadki już schludnie utrzymanych kolonistów, ale i tego, które potrafiło rozpromienić tkwiące dotychczas w ponurych mrokach dusze. Dokonywane są zmiany opisywane są z całą prostotą i budzącą zaufanie szczerością. Widzimy nie tylko światła, lecz i głębokie, a niekiedy tragiczne cienie tych przemian. Tajemnica sukcesów tkwi w podejściu Makarenki do swoich wychowanków. Prosty i bezpośredni w obcowaniu, pełen życzliwej wyrozumiałości dla wychowanków i ich występków, przepojony głęboką wiarą w człowieka i jego wartość, łamie lody nieufności u tych, których los pozbawił dzieciństwa, których dotychczas nikt nie darzył zaufaniem i życzliwym słowem. Skupiająca się wokół swego wychowawcy gromada oddanej mu całą duszą młodzieży rośnie z dnia na dzień. Tej zwartej już psychologicznej grupie zaczynają przyświecać konkretne, pozytywne i szlachetne cele. Młodzi ludzie odzyskują zdeptane ongiś poczucie swojej godności i wartości. Wspólne wykonywanie codziennych zadań wytwarza i coraz to wzmacnia więź grupową. Dzięki należytwej organizacji i wspólnemu wysiłkowi nie tylko znika charakterystyczna dla początkowej fazy nędza, lecz zjawia się stopniowo na kolonii dobrobyt. Niedawni przestępcy stają się pełnymi zapału inicjatorami, współorganizatorami i gospodarzami pięknego gospodarstwa rolnego, które stanowi materialną podstawę rozwoju kolonii. Organizują własną orkiestrę, przedstawienia teatralne i pełne nieznanego dla nich dotychczas uroku życie kulturalne nie tylko dla siebie, ale i dla całej okolicy. Uczą się i przygotowują do studiów wyższych. A wreszcie licząca 120 młodych ludzi pięknie zagospodarowana i urządzona kolonia Gorkiego podejmuje przejmującą dreszczem niepokoju decyzję przeniesienia się do nowej miejscowości Kuriaża, gdzie na pełnym najlepszym możliwości terenie znajduje się stanowiąca postrach okolicy i utrapienie władz kolonia około 300 włóczęgów. Odstraszający jej obraz uzupełnia czterdziestu wychowawców, którzy nie tylko nie posiadają żadnego wpływu na swoich „pupilów“, ale są przez nich terroryzowani. I tu następuje kulminacyjny punkt „Poematu“. Niezapomniany jest obraz spotkania dwu grup — jednolicie umundurowanych, radośnie wkraczających przy dźwiękach własnej orkiestry z rozwiniętym sztandarem „gorkowców“ i ponuro patrzących, zaniedbanych „kuriażan“. Teraz dzięki wyrobieniu „gorkowców“ wystarczyło już zaledwie kilka tygodni, aby ta nowa około 400 ludzi licząca kolonia zmieniła całkowicie swój zewnętrzny

i wewnętrzny wygląd. Przemiany, których bez wzruszenia nie może czytać społecznik czy wychowawca.

Tę emocję wzmacnia wijący się przez cały „Poemat“ konflikt Antoniego Siemianowicza z oficjalnymi czynnikami oświatowymi, które w większości potępiają stosowany przez autora system pedagogiczny. Przedstawione na żądanie władz sprawozdanie autora, który cały swój system oparł na pracy zespołowej oraz na idei obowiązku i poczuciu honoru, spowodowało jednogłośnie uchwałę władzy: „Przedstawiony system wychowawczy nie jest systemem radzieckim“.

Książka wzbudziła i budzi ogromne zainteresowanie. Można dyskutować, czy przyjęty przez Makarenkę system pedagogiczny jest pełny, czy nie budzi takich lub innych zastrzeżeń, czy np. kładąc zbyt wczesnie nacisk na pracę nie pozbawia, dotkniętego i tak już przez los młodego pokolenia, czaru dzieciństwa, czy i w jakim stopniu słuszna jest stosowana przezeń metoda wstrząsów itd. — ale przede wszystkim należy tę książkę przeczytać.

*Jan Bartecki*

## ✦ KRONIKA ZAGRANICZNA

Sprawozdanie z wizyty w „Ecole d'Humanité“ w Goldern (w Szwajcarii)

Zakład wychowawczy „Ecole d'Humanité“ pod kierownictwem Paulusa Geheba znajduje się w małej, cichej wiosce Goldern, oddalonej o sześć kilometrów od Brünnowig w kantonie berneńskim. Budynki szkolne są pięknie położone i otoczone wysokimi górami.

Zakład mieści się w trzech budynkach drewnianych, utrzymanych w stylu ludowym. W głównym budynku znajduje się kancelaria, pokoje mieszkalne kierownictwa i części personelu oraz jadalnia, mieszcząca się w trzech pokojach, które są jednocześnie świetlicą i salami szkolnymi. Wzdłuż ścian tych trzech pokoi, oddzielonych od siebie tylko rozsuwanymi drzwiami ustawione są półki z książkami. Książki nie są zamknięte, jak to bywa w różnych zakładach, tutaj są w każdej chwili do dyspozycji dzieci. Biblioteka bogata pod względem ilościowym i jakościowym, zawiera bowiem najlepsze dzieła literatury światowej w kilku językach (brak jednak nowych wydawnictw i aktualności).

W drugim budynku dwupiętrowym, oddalonym od pozostałych o kilka kroków — pokoje mieszkalne wychowanków i wychowawców. Pokoje małe, najwyżej dwu-, trzyosobowe, skromnie urządzone, ale wygodne. Dużo pokojików jednoosobowych, oddanych też do dyspozycję wychowanków, co jest bardzo miłym zjawiskiem w zestawieniu z dużymi koszarowymi pokojami dla dziesięciu osób, które widziałem w innych zakładach. Na parterze — duża sala koncertowa z pianinem i ławami pięknie rzeźbionymi. Urządzenie tej sali przemyślane, na ścianach zgrupowane portrety najwybitniejszych wychowawców ludzkości.

W trzecim domu, w którym również mieszkają dzieci i wychowawcy, jest przewidziane urządzenie warsztatów, na które Geheb, przyjaciel i zwolennik Kerschensteinera, kładzie wielki nacisk.

Naokoło domu mały ogród warzywny, klomby kwiatów, basen, w którym dzieci pływają i kąpią się w lecie, królikarnia i kurnik, pozostające pod opieką i zarządem dzieci.

Zakład liczy obecnie 56 wychowanków w wieku od 4—18 lat. Przeważają chłopcy. W zakładzie panuje wieloraka koedukacja: płci, religii, narodowości i środowisk społecznych. Obok potomka niemieckiej arystokracji, dziewczynka z francuskiego proletariatu, mieszcanka z Belgii i Żydówka, której ojciec zginął w Bergen-Belsen.

Sierot prawie tu nie ma, tylko dzieci mające rodziców albo półsieroty. Szkoła jest płatna, ale stawki różne w zależności od możliwości finansowych rodziców, od 40 fr. do 200—250 miesięcznie. Za dzieci emigrantów, których rodzice lub krewni są w trudnej sytuacji, płaci „Schweizer Hilfsverk für Emigranten-Kinder“ w Zürichu.

Młodzież wesola, bardzo swobodna, rozgarnięta i bystra, może za bardzo krzykliwa i niezdiscyplinowana.

Pobudka o 6,45 rano, budzenie nie gongiem, ale indywidualnie, poprzez lekkie pukanie do drzwi przodownika odpowiedzialnego za każde piętro, a wybieranego spośród dzieci. Gimnastyka i zimny turz latem i zimą (przy 5<sup>o</sup> poniżej zera podczas mojej wizyty). Sprzątanie pokoi, a o 7,45 śniadanie. Jedzenie dobre, pożywne, w dostatecznej ilości. Dzieci siedzą przy stolikach po 7, 8. Każdy stół ma swojego dyżurnego, który obsługuje swoją grupkę. Po śniadaniu — prace w domu: palenie w piecach, sprzątanie jadalni, kuchni, korytarzy, schodów, mycie naczyń itd.

O godz. 9 zaczynają się wykłady, nie ma tu lekcji, tylko kursy, nie ma uczniów, tylko „towarzysze“ („Kameraden“).

Stosunek do nauczycieli, właściwie w szkole Geheba nie ma nauczycieli ani wychowawców, tylko „współpracownicy“ („Mitarbeiter“) — bardzo życzliwy, przyjazny i szczerzy.

Dużo wykładowców rekrutuje się spośród uczniów, którzy uczą młodszych towarzyszy francuskiego, angielskiego, łaciny itd.

O 12 — koniec kursów, do godziny 12,45 przygotowanie do obiadu. Po obiedzie, od godz. 14 do 16 — zajęcia praktyczne, jak: rąbanie drzewa, praca w ogrodzie, w królikarni, kurniku, prace stolarskie, murarskie, zbiór warzyw i kartofli — w zależności od wymogów pory roku i potrzeb domu.

Praca w ekipach w zależności od wieku, zainteresowań, zamiłowania i zdolności.

Geheb i jego współpracownicy uważają, że można być pełnym wartościowym człowiekiem bez znajomości gramatyki łacińskiej, ale nie jest się pełnym człowiekiem, jeśli się nie przeżywa i nie bierze czynnego udziału we wszystkich przejawach życia przyrody, jeśli się

nie wie, jak się tworzy przedmioty codziennego użytku: krzesło, łóżko i stół, lub jak powstaje chleb, który codziennie spożywamy. W worku z zebranymi kartoflami tkwią tak samo głębokie i ludzkie przeżycia i wartości, co w dobrze przetłumaczonym urywku z Cezara czy Owidiusza.

Od godz. 16 do 18,30, to znaczy do kolacji, prace samokształceniowe w kółkach lub indywidualne, a więc: indywidualne lekcje włoskiego, matematyki, łaciny, posiedzenia kółka redakcyjnego, które wydaje gazetkę ścienną pod tytułem „Schreibt mit“, zebranie kółka dramatycznego, które przygotowuje uroczystości, wieczornice i wszelkiego rodzaju imprezy.

Po kolacji zasadniczo młodzież jest wolna i może dowolnie rozporządzać czasem do godz. 9, to jest do spoczynku. Od czasu do czasu są zebrania dyskusyjne starszej młodzieży z Gehebem. Dzień cały jest wypełniony, uregulowany, ale porządek dnia nie jest traktowany rygorystycznie.

Kierownikiem zakładu jest Paulus Geheb, znany pedagog niemiecki, który razem ze swoją żoną realizują tu, w Goldern swoje ideały wychowawcze. Geheb ma 75 lat, co nie przeszkadza wcale temu, że 4-letni czy 10-letni mówi mu po prostu Paulus i to jest bardzo przyjemne, nie słyszy się tu „Panie dyrektorze“, „Panie profesorze“, co tak mile lechce uszy innych kierowników.

W swojej szkole pod nazwą „Ecole d'Humanité“ (nazwa jest programem i celem) pragną Gehebowie wychować pełnego człowieka w myśl maksymy greckiej „bądź takim, jakim jesteś“, ale nie w ujemnym znaczeniu tego słowa, tylko w sensie wydobywania maksimum wartości i rozwoju cech indywidualnych dziecka. Kształcenie osobowości „Persönlichkeit“ — na tle życia socjalnego, kolektywnego. Przecież zakład ten jest niczym innym, jak osadą dziecięcą, gdzie wciela się w życie głęboko przemysłane ideały pedagogiczne Geheba.

„Ecole d'Humanité“ wskazuje praktycznie na to, jak dużo cech jest wspólnych wszystkim ludziom, niezależnie od różnic rasowych, religijnych i środowiskowych. Jak pięknie mogłyby współżyć różne narody tak, jak tu, w małej, cichej wiosce szwajcarskiej współżyje i współpracuje ta wieloraka i różnorodna gromada dziecięca.

Geheb nie dba w swojej szkole o wykształcenie swoich wychowanków, dba tylko o ich kształcenie. Wykształcenie oznacza pewną jednostronność . fachowe przygotowanie, kształcenie oznacza wszechstronny rozwój całego człowieka, jego intelektu, charakteru. woli i uczuć.

Wykształcenie (Ausbildung) wymaga sal szkolnych, określonego materiału, reguł zdyscyplinowanych i z góry wyznaczonego fachu.

Kształcenie (Bildung) pełnowartościowego człowieka wymaga odpowiedniej atmosfery, wszechstronnego życia się z przejawami ludzkiej myśli i czynów, z postęпами wiedzy, cywilizacji, zdobyczy naukowych,

wartości kulturalnych i moralnych by przygotować się do wybrania sobie właściwej drogi. I dlatego Geheb na jednej płaszczyźnie stawia rolnika obok geografa, rzemieślnika obok matematyka.

Dlatego Geheb angażując nauczycieli i wychowawców obok dyplomu naukowego zwraca uwagę przede wszystkim na „osobowość“ dorosłego, który ma wejść jako członek gromady dziecięcej — zwraca uwagę na jego wartości moralne.

Nauczyciele — wychowawcy Geheba nie są tymi ludźmi, których ogólnie stylem utartym nazywamy nauczycielami. Częściowo są to fachowcy z uniwersyteckim wykształceniem, a częściowo rzemieślnicy wykwalifikowani, pszczelarz i ogrodnik, a nawet technik lub ludzie, którzy nie mają określonego wykształcenia i przygotowania, a żyją tu i uczą się razem z dziećmi.

W szkole Geheba uczeń nie obserwuje i nie naśladuje nauczyciela, tylko razem z nim spostrzega i przeżywa zjawiska, które zachwycają jednego i drugiego.

Dorosły nie występuje tu jako ten, który tworzy i podaje reguły młodszemu — jako kierownik, dziecko winno samodzielnie znaleźć sobie odpowiednią drogę, a dorosły musi dziecku pomóc tę drogę znaleźć. I dlatego Geheb nie pozwala kierować dzieckiem ustalonymi od wicków rozkazami, zakazami, despotyzmem i przewagą dorosłego, uzbrojonego w wiedzę i doświadczenie — tylko dać rosnąć („Wachsenlassen“) i pomagać życzliwie, serdecznie, z pełnym zrozumieniem praw i właściwości dziecka, które przecież nie jest miniaturą dorosłego człowieka.

„Ecole d'Humanité“ nie jest czymś nowym w pracy pedagogicznej Geheba. Jest ona dalszym ciągiem jego pracy wychowawczej, którą zapoczątkował 36 lat temu, organizując tak zwaną „Odenwaldschule“ w Niemczech, w Odenwald, miejscowości, położonej między Darmstadtem i Heidelbergiem. „Odenwaldschule“ była tak samo koedukacyjna, grupowała razem młodzież wszystkich wyznań i narodowości. 12 domów w lesie. 200 dzieci, 30 dorosłych tworzyło tu „gminę szkolną“, wykuwającą nowe ideały i formy współżycia międzynarodowego.

Geheb opuścił dobrowolnie w 1933 Niemcy, w okresie rozwoju hitleryzmu, wzrastającej tyranii i szerzenia się nowych ideałów Trzeciej Rzeszy, które przeczyły założeniom i ideałom Geheba. W państwie narodowego socjalizmu, w państwie gwałtu i gnębienia indywidualności nie było miejsca dla Geheba i jego pracy, nic też dziwnego, że wraz z garstką dzieci i wychowawców (ok. 50), przybył Geheb do Szwajcarii, by tu, na wolnej ziemi kontynuować i realizować dalej swoje myśli i ideały. I tu zaczyna się prawie 12-letnia tułaczka, najpierw do Versoix, z Versoix do „Lac Noir“ i stąd do Goldern.

Tu, w Goldern, znalazł wreszcie Geheb właściwe warunki dla rozwoju swego zakładu. Odpowiednie pomieszczenie, piękne otoczenie, możliwość bezpośredniego zetknięcia się ze zjawiskami przyrody, gdzie



wysokie góry i błękit nieba odgradzają tę jedyną w swoim rodzaju „społeczność dzięcięcą“ od gwaru, nerwowego pośpiechu i chaosu współczesnego życia miast i państw.

Genewa, 20 listopada 1946 r.

*Weronika Łukasikowa*

## BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION

Węgry. Sekcja pedagogiczna Ministerstwa Oświaty wypracowała projekt reformy szkolnictwa, który wejdzie w życie od roku szkolnego 1946/47. Główne jego punkty są następujące: 1. bezpłatność nauki na wszystkich stopniach szkoły; koszty pokryte będą z podatku szkolnego; 2. koedukacja na wszystkich stopniach; 3. obowiązek szkolny do 14 lat; szkoła powszechna ośmioklasowa i zniesienie szkół elementarnych wyższego stopnia; 4. po ośmiu latach szkoły powszechnej uczeń może wybrać szkołę średnią jednego z trzech typów: a) kolegium zawodowe 5 lat; b) kolegium humanistyczne; c) kolegium nauk przyrodniczych. Tylko dwa ostatnie typy szkół drugiego stopnia dają świadectwo matury. Świadectwo ukończenia kolegium zawodowego otwiera jedynie drogę do pracy w danym zawodzie; 5. obowiązkowa nauka jednego z języków obcych nowożytnych we wszystkich szkołach II stopnia i obowiązkowa nauka łaciny w kolegium humanistycznym — Biuletyn nr 76, 1945 r.

Nowa Zelandia. Dyrektorzy kolegiów technicznych i członkowie Komisji Szkolnych na konferencjach w Christchurk wystąpili z projektem przedłużenia wieku szkolnego do 16 lat bezpośrednio po zakończeniu wojny. Stypendium na utrzymanie młodym chłopcom, zatrzymanym w szkole aż do tego wieku, zostało w zasadzie uchwalone. Przedłużenie obowiązku szkolnego będzie niewątpliwie wywierało wielki wpływ na sprawę zatrudnienia dzieci. Ankieta, przeprowadzona przez pewnego doradcę w wyborze zawodu, pracującego przy „Ognisku Młodzieży“, wykazała związek istniejący między poziomem osiągniętym w nauce i wydajnością pracy młodzieży. W ciągu dwuletniego okresu okazało się, że młodzi chłopcy, którzy opuścili szkołę ze świadectwem zwolnienia przed ukończeniem 14 lat życia, byli robotnikami nieodpowiadającymi przeciętnym wymaganiom. Ci, którzy po 14 roku życia opuścili szkołę z wykształceniem jedynie podstawowym, otrzymali w 50 proc. ocenę pracy ujemną. Najlepsze wyniki pracy mieli uczniowie, którzy przeszli szkołę aż do czwartej klasy średniej. („Revue internationale du Travail“, październik 1944). — Biuletyn nr 76, 1945.

Francja. Nowe klasy szóste. Pierwszym etapem na drodze do reformy szkół we Francji są tzw. „nowe szóste“ (sixièmes nouvelles), które mają stanowić pierwszy rok nauki drugiego stopnia. Przed otwarciem tych klas zorganizowano dla nauczycieli praktykę przygotowaw-

czą w Sèvres we wrześniu 1945 r. Kurs ten zgromadził uczestników z różnych zakątków Francji i z różnych zakładów kształcących nauczycieli, jak: licea, kolegia klasyczne, humanistyczne i techniczne, wreszcie — kursy dopełniające. Nowa klasa szósta jest na razie organizacją ochotniczą tak dla nauczycieli jak i dla uczniów — aż do wejścia w życie nowej ustawy. Dyrektor Monod w przemówieniu wstępnym, określając charakter „nowej szóstej“, nazwał ją klasą obserwacji i badań. Liczba uczniów w tej klasie ma nie przekraczać 25, liczba nauczycieli przedmiotów intelektualnych ma być również ograniczona; każdy nauczyciel ma prowadzić dwa przedmioty. Prócz tego specjaliści uczyć będą zajęć artystycznych, robót ręcznych, sportów. Każdy z nauczycieli obowiązany będzie prócz godzin nauki do trzech seansów tygodniowo przeznaczonych na „pracę uczniów pod kierunkiem“ zamiast „odrabiania“ lekcji w domu. Personel nauczycielski razem z uczniami

będzie tworzył ekipę, jednoczącą się swobodnie we wspólnym działaniu, kierowaną przez swego szefa, pozostającą w stałym kontakcie z rodzinami i zbierającą się co tydzień na konferencję klasową dla uzgodnienia pracy, wybrania ośrodków zainteresowań, utrzymania na poziomie należytych prowadzonych przez siebie dokumentów szkolnych. Nie będzie sztywnych rozkładów lekcji podług godzin; plany lekcyjne — zachowujące wierność ogólnym dyrektywom — powinny jednak mieć elastyczność w przystosowaniu do życia. Piętnaście godzin tygodniowo rano rezerwuje się na przedmioty intelektualne; po południu osiem godzin tygodniowo przeznacza się na poznanie środowiska, rysunki, kształcenie w muzyce, wychowanie fizyczne, roboty ręczne i zajęcia przygotowujące do wyboru zawodu. W ten sposób zorganizuje się pewnego rodzaju „nauczanie na miarę“, które pozwoli na obserwowanie i wykrywanie uzdolnień i na przygotowanie uczniów do decyzji o dalszej drodze życia. (Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 27 sept. 1945, nr 76).

Stany Zjednoczone. Oświata rodziców w sprawie wychowania. W San-Francisco założona została szkoła dla rodziców, których dzieci stawały już przed sądem. Kursy trwają osiem tygodni przy jednym wykładzie tygodniowo. Liczba słuchaczy na wykładach dochodzi do 50 osób. Znajdują się wśród nich rodzice, którzy pociągani byli do odpowiedzialności za zaniedbywanie swych obowiązków rodzicielskich i tacy, których dzieci pozywano przed sąd za włóczęgostwo, kradzież itp. Wykłady mają raczej charakter dyskusji, wykładający zaś dokładają starań, żeby uczęszczający do szkoły rodzice nie odnosili wrażenia, że ponoszą karę. Tematem wykładów jest psychologiczne ujęcie życia uczuciowego dziecka, drogi poznawania jego skomplikowanej indywidualności i sposoby zdobywania jego przywiązania i ufności. (Bulletin nr 76, 1945).

Z.S.R.R. Rola rodziców w szkole sowieckiej. Szkoła sowiecka utrzymuje ścisły kontakt z rodziną ucznia. Każda szkoła posiada „Komitet rodzicielski“, wybierany na ogólnych zebraniach rodziców. Komitety rodzicielskie mają za zadanie informować nauczycielstwo o warunkach domowych i sytuacji materialnej uczniów, potrzebujących pomocy. Organizują one kluby, sale zajęć, ogniska dziecięce w swoich dzielnicach szkolnych, ażeby dzieci miały gdzie spędzać czas wolny od pracy. Współpracują również w tworzeniu przy klubach dziecięcych kółek sportowych lub muzycznych, chórów, pracowni robót ręcznych itp. Pomagają klubom w organizowaniu placów do gry i sportów, w zakładaniu bibliotek, urządzaniu wystaw prac szkolnych itp. W lecie organizują wycieczki i spacery dla dzieci, w zimie zaś uczęszczają do teatru, kina lub zwiedzają muzea. Doświadczeni pedagodzy prowadzą konferencje i pogadanki wychowawcze z rodzicami. W ostatnich czasach powstało w Moskwie kilka „uniwersytetów rodzicielskich“, gdzie rodzice mogą uczęszczać systematycznie na wybrany kurs interesującego ich przedmiotu z zakresu pedagogiki i korzystać ze wskazówek doświadczonych wychowawców i lekarzy. Podobne instytucje powstały również w Swierdłowsku i innych ważniejszych centrach. (Biuletyn nr 77, 1945).

W Sèvres (Francja) powstało nowe ognisko studiów pedagogicznych, administracyjnie związane z liceum dla dziewcząt. Ma ono za zadanie popierać zbliżenie i wymianę poglądów pomiędzy wychowawcami francuzami a obcokrajowcami przez ułatwianie kontaktów pedagogicznych, jak: kongresy, praktyki próbne, różne metody informowania itp. i przez ułatwianie pobytu we Francji pedagogom cudzoziemcom. Niezależnie od dwutygodniówek międzynarodowych i kongresów, które dadzą sposobność dyskusowania kwestii ogólnych „Ognisko“ będzie przyjmowało na pobytu trzymiesięczne, sześciomiesięczne lub roczne cudzoziemców interesujących się zagadnieniami wychowania. „Ognisko“ ma popierać ankiety pedagogiczne profesorów cudzoziemców i ułatwiać im kontakty z pracującymi w tych samych dziedzinach kolegami we Francji. Cudzoziemcy będą mogli zaznajamiać się z francuskimi metodami wychowania i nauczania, przyjrzeć się z bliska pracy w liceum i nawet brać udział w nauczaniu w liceum w Sèvres. Użyteczność „Ogniska“ ujawniła się ostatnio w dwóch okresach praktyki próbnej, które się odbyły w Sèvres od 17 do 27 lipca i od 17 do 27 września 1945 r.: „praktyka poznawania dziecka i stosowania metod aktywnych w nauczaniu“ i „praktyka kształcąca nauczycieli kandydatów na dowódców drużyn nowych szóstych klas“. — Biuletyn nr 77, 1945 r.

Stany Zjednoczone A. P. Urząd Oświaty wraz z Departamentem Stanu przeforsowały w nauczaniu w szkołach i kolegiach szerzenie pojęcia o potrzebie współdziałania międzynarodowego, której konieczność

uwzględniła ostatnia wojna. W Urzędzie Oświaty utworzono nowy wydział, któremu dano nazwę „Wydziału stosunków wychowawczych międzynarodowych“. Przejmuje on działalność dotychczasową wydziałów: pedagogiki porównawczej i stosunków poza-amerykańskich w celu rozszerzenia jej i wzmocnienia. Wydział obejmować ma cztery sekcje: sekcję republik amerykańskich, sekcję europejską, sekcję brytyjską, sekcję Bliskiego Wschodu i sekcję Dalekiego Wschodu. W każdej sekcji rozwój stosunków międzynarodowych na terenie wychowania przybiera aspekty następujące: 1. Przygotowanie i publikację studiów nad systemami szkolnymi obcych krajów i równowartościowością stopni naukowych oraz dyplomów krajowych i zagranicznych. 2. Wymiana profesorów, nauczycieli i uczniów. 3. Przygotowanie wymiany materiału dydaktycznego przydatnego w szkole. Co się tyczy tego ostatniego punktu, to Urząd Oświaty poprzednio już podjął starania o publikację i rozpowszechnienie w szkołach biuletynów, broszur, programów, bibliografii, afiszów itp. materiału wiążącego się z wiadomościami o życiu obcych krajów, do tych krajów zaś wysyła się materiał, który może przyczynić się do wyrobienia pojęcia o życiu i kulturze Stanów Zjednoczonych A. P. Dowodem użyteczności tego materiału w szkole jest coraz większa ilość zapotrzebowań i próśb o nadsyłanie go zarówno do różnych stanów USA, jak i do obcych krajów. Liczba zapotrzebowań dochodzi do 2000 na miesiąc. — Biuletyn nr 77, 1945 r.

Od 1 do 16 grudnia 1945 r. obradowała w Londynie konferencja, która miała za zadanie ukonstytuować Organizację Narodów Zjednoczonych dla celów Wychowania, Nauki i Kultury. Konferencja zwołana została przez rząd angielski łącznie z rządem francuskim w wypełnieniu zalecenia konferencji w San Francisco i życzenia konferencji Zjednoczonych Ministrów Oświaty. Na konferencji reprezentowane były 44 państwa, przydywiała zaś Miss Ellen Wilkinson, angielski minister oświaty. Zredagowano i przyjęto umowę zakładającą podwaliny nowej instytucji, której siedzibą ma być Paryż. Według tekstu umowy „Organizacja Narodów Zjednoczonych dla celów Wychowania, Nauki i Kultury“ powstaje, ażeby osiągnąć stopniowo przez współdziałanie narodów świata w dziedzinach wychowania, nauki i kultury realizację pokoju międzynarodowego i powszechnego dobrobytu ludzkości, dla których to celów powstała również sama organizacja Narodów Zjednoczonych i które głosi jej „Karta“. Zanim umowa wejdzie w życie, utworzono komisję przygotowawczą dla wykonania prac wstępnych. Komisja ta zaczęła swą działalność zaraz po jej utworzeniu — w Londynie. Otrzymała zadanie zwołania pierwszej sesji Konferencji Generalnej Organizacji, przygotowania prowizorycznego porządku dnia dla tejże sesji i wszelkich materiałów w związku z zagadnieniami postawionymi na porządku dziennym, przygotowania — po odpowiednim zbadaniu sprawy — wskazówek dotyczących programu i budżetu Organizacji; przedsięwzięcia niezwłocznie środków przyścia z pomocą najbardziej nagła-

cym potrzebom odbudowy w spustoszonych krajach w dziedzinach wychowania, nauki i kultury. (76 nr „Biuletynu“).

Konferencja Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, która odbyła się w Bryanston, Blandford, Dorset w sierpniu 1945 omawiała „Wychowanie do życia w spółnocie międzynarodowej“. Nowe odkrycia w zakresie bomby atomowej pobudziły konferujących do postawienia sobie pytania: jakie znaczenie powinien mieć ten wynalazek dla wychowawców. Dyskusje wydobyły na jaw różne zagadnienia życiowe i niejednokrotnie wracano do pytania: czy i jak można w przyszłości zapobiec powtórzeniu się okropności ostatniej wojny. To wysunęło zagadnienie wartości: jakie wartości powinniśmy rozwijać w sobie i w młodzieży, jeżeli chcemy być zdolni do brania udziału w życiu zbiorowym jako jednostki i jako narody — w tej nowej epoce atomowej, która się przed nami otwiera? Jakich wartości wymagać będzie świat, w którym realizować nam przyjdzie odpowiedzialność indywidualną w obliczu życia całej ludzkości? (New Education Fellowship, News and Notes, nr 16, listopad 1945 r.).

Z prawdziwą przyjemnością powitaliśmy pierwszy po wojnie numer „Pour l'Ere Nouvelle“, organ francuskiej grupy międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Choć dotarł on do nas z opóźnieniem przeszło rocznym, jednak tematy artykułów jeszcze nie straciły aktualności. Technie z nich radość odrodzenia, powrotu do wolności i wyniesione z mroków klęski poczucie konieczności zasadniczej reformy zarówno życia społecznego jak i szkolnictwa. Przez zupełną zmianę systemu wychowania Francja spodziewa się stworzyć solidną postawę dla przebudowy ustroju społecznego. Liga Nowego Wychowania zaś święci triumf głoszonych przez nią poglądów i prowadzonych już od dość dawna prób realizatorskich, które jednak przed wojną ograniczały się z konieczności prawie wyłącznie do terenu szkół prywatnych. Przed rokiem prezydent Ligi we Francji Paul Laugevin<sup>\*)</sup> oraz dwaj wiceprezydenci wezwani zostali do kierowania pracami w Ministerialnej Komisji Badań w związku z reformą szkolnictwa“. Fakt ten świadczy dostatecznie o uznaniu, z jakimi się dziś spotyka ideologia Ligi, a zarazem mówi o kierunku opracowanej reformy. Zadowolenie — więcej radość, z jaką członkowie Ligi witają reformę szkolnictwa, znajduje najpełniejszy wyraz w gorącym artykule Seclet-Riou, pełnym wiary, iż nowa ustawa szkolna stanie się początkiem istotnie nowej ery w życiu Francji. Potrzebe zmian zasadniczych — pisze Seclet-Riou — odczuwano już od dłuższego czasu. Szły w kierunku reformy pewne zarządzenia administracyjne przed wojną i usiłowanie ministra Jana Zay, który próbował przeprowadzić przystosowanie szkolnictwa francuskiego do wymagań nowych czasów. Jednak próby te nie dały rezultatów, ponieważ przecięła je wojna. Klęska wojenna i upadek Francji wydobyły na jaw mie-

<sup>\*)</sup> niestety Paul Laugevin zmarł w 1946 r.

dzy innymi słabymi stronami ustroju społecznego, także i wadliwość systemu wychowawczego, podporządkowanego tradycyjnej potrzebie kształcenia elity rządzącej, a która tak fatalnie nie zdała egzaminu z odpowiedzialnego kierownictwa losami narodu. System szkolny okazał się nie dość demokratycznym, ażeby mógł wyłonić elitę rzeczywistą, prawdziwie wartościową, a zarazem zbyt autorytatywny, by mógł kształcić istotnie „wolnych“ ludzi.

Według reformy opracowywanej przez komisję prof. Langevina każda jednostka ma mieć zapewnione prawo do osiągnięcia w wykształceniu takiego stopnia, do jakiego jest zdolna, bez względu na pochodzenie czy sytuację materialną. Z drugiej zaś strony, reforma projektowana nie zrywa więzów z tradycją filozoficzną przekazaną narodowi przez myślicieli tej miary: co Montaigne i Rebelais, tradycją, która na czele wszystkich wartości duchowych stawia niezależność myśli i poszanowanie ludzkiej godności w człowieku. Autorka artykułu wierzy w możliwość pogodzenia pełnego rozwoju indywidualności z koniecznym czynnym uczestnictwem każdej jednostki w życiu społecznym. Wierzy także w pogodzenie — jakkolwiek trudne do osiągnięcia cywilizacji materialnej, mechanicznej, na którą się tyle wyrzeka, ze światem wysokich wartości kulturalnych, które życiu człowieka dają jedyny sens i cenę. Opracowana obecnie reforma szkolna, dążąca do istotnej, głęboko pojmowanej demokratyzacji szkoły, a przez nią życia społecznego, będzie — jak ufa autorka — ważnym etapem na drodze ku „nowej erze“ ludzkości.

IX Międzynarodowa Konferencja Wychowania Publicznego odbyła się w Genewie w dniach od 4 do 9 marca 1946 r. Porządek dzienny obejmował: 1) przedstawienie sprawozdań różnych krajów z reform przeprowadzonych w szkolnictwie po wojnie, 2) kwestia równych warunków wstępu do szkoły średniej dla wszystkich uczniów bez różnicy płci, pochodzenia i społeczno-ekonomicznego położenia rodziców, 3) nauka higieny w szkołach pierwszego i drugiego stopnia, 4) uczczenie pamięci Henryka Pestalozziego z powodu dwusetnej rocznicy jego urodzin. Konferencja uchwaliła przez głosowanie zalecenia dla ministerstw oświaty w sprawach: 1) równego prawa wstępu do szkół średnich i 2) nauki higieny w szkole podstawowej i średniej. Zalecenia w pierwszej z tych kwestii podkreślają we wstępie, że współczesne dążenia społeczne, zmierzające do równego dla wszystkich prawa do oświaty, wymagają przede wszystkim równych warunków wstępu do szkoły średniej (której przypada w udziale zadanie kształcenia elit) dla dzieci warstw społecznych dotychczas upośledzonych. Ta zasada równego prawa wyrażona została jasno zarówno przez Międzynarodową Konferencję Pracy, jak i w konwencji ustanawiającej Organizację Narodów Zjednoczonych dla spraw Wychowania, Nauki i Kultury (UNESCO). Biorąc pod uwagę różne aspekty zagadnienia zarówno społeczne jak i pedagogiczne rezolucja Konferencji zaleca ministerstwom oświaty wskazówki następujące:

o przyjęciu ucznia do szkoły decydować powinien nie tyle egzamin wstępny, ile poprzednia droga szkolna (w szkole podstawowej) i opinia nauczycieli. W kierowaniu uczniów do szkół średnich różnych typów należy zwracać uwagę raczej na ich zdolności systematycznie obserwowane, badane i kontrolowane, aniżeli na ich chęci albo życzenia rodziców. Szkoła średnia powinna zresztą zapewniać uczniowi szerokie możliwości wypróbowania siebie, wyboru i łatwego w razie potrzeby przechodzenia ze szkoły jednego typu do innego przez stosowanie ciągłego systemu orientowania uczniów w różnorodności prac i zawodów współczesnego życia społecznego.

Największe jednak znaczenie w sprawie zrównania szans w drodze do wykształcenia ma pomoc materialna, konieczna dla uczniów zdolnych a ubogich. Formy tej pomocy mogą być różne, zależnie od okoliczności i warunków w każdym kraju: stypendia, bursy, honoraria za wybitne prace szkolne, bezpłatne lub tanie obiady itp. Szczególną opieką należy otoczyć uczniów, których wojna zmusiła do przerwania nauki.

Zalecenia w sprawie nauczania higieny w szkole podstawowej i średniej powołują się na ogromną doniosłość szerzenia nauki o zdrowiu zarówno ze względu na przeżywany obecnie okres powojenny, sprzyjający chorobom, jak i przez zrozumienie związanych z kultywowaniem czystości i porządku wartości moralnych: poczucia godności człowieka, solidarności międzyludzkiej i spełniania obowiązku względem siebie samego i innych ludzi. Nauka higieny powinna być obowiązkowa w ciągu wszystkich lat nauczania w szkole podstawowej i średniej, na kursach pozaszkolnych, w zakładach kształcenia nauczycieli i w szkołach dla dorosłych. Nie należy jednak traktować jej jako przedmiotu wykładów teoretycznych, lecz nadać nauczaniu temu charakter praktyczny przez ściśle związanie go z życiem, wyzyskując w tym celu wszystkie sposobności, jakie nasuwa życie szkolne i poza szkołą. Nauczanie higieny powinno przy tym uwzględniać wiek i rozwój uczniów: podczas gdy w młodszych klasach szkoły podstawowej winno ono polegać głównie na praktycznym wdrażaniu dzieci do zachowywania czystości i szanowania porządku, to w szkole średniej nauka o zdrowiu powinna być uzupełnieniem wiadomości z anatomii i fizjologii człowieka oraz obejmować uświadomienie w kwestii stosunków płciowych i chorób wenerycznych, a także zaznajomienie ich z higieną pracy umysłowej, odpoczynków i czasów, pracy zawodowej itd. Jak najgoręcej zalecana jest ścisła współpraca w nauczaniu higieny między personelem nauczycielskim a lekarskim

Pożądanym jest, ażeby lekarze szkolni i higieniści obnażeni byli z zagadnieniami wychowawczymi, żeby brali udział w konferencjach pedagogicznych i rodzicielskich i żeby działalność ich uświadamiająca i propagandowa sięgała poza granice szkoły w życie domowe rodzin i dzieci. Należy również dozwolnić, by nauczanie higieny częściowo przechodziło w ręce stowarzyszeń młodzieży, pracujących swobodnie i zbio-

rowo — według nowych metod wychowawczych — w zakresie działalności społecznej pozaszkolnej lub poszkolnej, jak: Czerwony Krzyż Młodzieżowy, harcerstwo itd. Wreszcie, nauka higieny powinna logicznie doprowadzić administracje szkolne całego świata do udoskonalenia warunków higienicznych samych szkół.

Sprawozdania dotyczące reform szkolnych po wojnie w różnych krajach mają być wydane nieco później w Roczniku Międzynarodowym Wychowania i Nauczania.

W nr 75 Biuletynu spotykamy żalobną wieść z Belgii o śmierci dwóch zasłużonych pracowników na polu oświaty i wychowania. Pierwszym z nich jest M. J. von Biervliet, dawny profesor psychologii doświadczalnej w uniwersytecie w Gandawie, zmarły w Gandawie 27 czerwca 1945 r. w wieku 86 lat. Zmarły był autorem dzieł z dziedziny pedagogiki eksperymentalnej oraz rozpraw o pamięci i uwadze. — Drugim zmarłym jest znany pacyfista Paweł Otlet, inicjator wielu instytucji mających na celu międzynarodowe zbliżenie ludzi interesujących się sprawami wychowania. Spośród instytucji tych wymienić można: Mundaneum, Palais Mondial, Urząd Międzynarodowy Bibliografii i Dokumentacji, Unia Stowarzyszeń Międzynarodowych, Międzynarodowa Biblioteka Zbiorowa, Uniwersytet Międzynarodowy, Towarzystwo Przyjaciół Palais Mondial i inne.

W Egipcie Związek byłych słuchaczy Instytutu Pedagogicznego w Kairze zorganizował tamże konferencję wychowawczą, w której uczestniczyło wielu członków egipskiego Ministerstwa Oświaty. Uchwały konferencji domagają się szerszego stosowania w szkołach egipskich nowoczesnych metod nauczania. Metody te powinny być stosowane przede wszystkim w zakładach kształcenia nauczycieli — nie tylko teoretycznie, lecz i praktycznie tak, żeby studenci, przyszli nauczyciele, mogli się z nimi dokładnie i wszechstronnie zapoznać i nabrać doświadczenia. Nauczyciele już pracujący powinni mieć zapewnioną możliwość uzupełniania i doskonalenia swej wiedzy fachowej na odpowiednich kursach, konferencjach, zjazdach pedagogicznych; pożądaną jest organizowanie burs dla studiujących za granicą i tworzenie obszernej literatury pedagogicznej w języku arabskim. Propagowana jest walka ze zbyt daleko posuniętą centralizacją biurokratyczną w szkolnictwie. Każda szkoła powinna mieć swobodę takiego interpretowania ogólnych zasad wychowawczych, jakie najlepiej odpowiada warunkom lokalnym. Dla tego program powszechnie obowiązujący powinien być elastyczny. Ministerstwo udzielać powinno tylko ogólnych dyrektyw, na każdy przedmiot nauczania wyznaczona ma być minimalna obowiązująca liczba godzin, a poza tym każda szkoła wypełni program według własnych potrzeb i uznania w porozumieniu z inspektorem miejscowym i zgodnie z warunkami lokalnymi. System egzaminów winien być również poddany rewizji, ażeby przestały one być jedynym celem nauki w oczach rodziców, nauczycieli i uczniów. (The Times Educational Supplement, June 9, 1945.)



# Le Mouvement Pédagogique

(Ruch Pedagogiczny)

Revue trimestrielle consacrée à la théorie de l'éducation, organe de la Section Pédagogique près de l'Association des Instituteurs Polonais.

Directeur: Dr Marie Grzegorzewska

Adresse de la rédaction: Varsovie, Smulikowskiego 6/8.

Tout ouvrage envoyé à la rédaction sera l'objet d'une analyse ou d'une notice bibliographique.

## RESUME FRANCAIS.

### Note de la Rédaction :

Notre troisième fascicule est entièrement consacré aux relations des congrès et des voyages pédagogiques à l'étranger, et son caractère diffère sensiblement de celui des numéros précédents. Aussi n'y avons nous pas inséré de résumé français.

Cependant l'article préliminaire est consacré à Madame Hélène Radlińska dont le cinquantenaire de l'oeuvre scientifique et sociale a été célébré au mois de mai de l'année courante.

**K. Maj:** Le cinquantenaire de l'oeuvre d'Hélène Radlińska.

L'auteur fait une synthèse de la vie et de l'oeuvre de M-me Radlińska et met en valeur ses mérites dans le domaine de l'enseignement, du service social et de la science en Pologne.

Ses études d'histoire terminées à l'Université de Cracovie, Hélène Radlińska se consacre avec ferveur au travail d'instruction sociale et scientifique d'abord à Varsovie et tout dernièrement à Łódź. En 1925, professeur à l'Université Libre de Varsovie, elle a créé un centre d'études sur le service social où elle forme, des années durant, des cadres de bons travailleurs sociaux.

Récemment nommée professeur à Łódź, elle occupe une chaire de pédagogie sociale et crée l'Institut du Service Social en Pologne. Quant

à son ouvre d'écrivain, il renferme des ouvrages d'histoire, d'autres sur la théorie et la méthode de l'enseignement des adultes, sur le service social, des livres consacrés à l'histoire sociale de la Pologne, aux bibliothèques, à l'histoire des campagnes. M-me Radlińska prend part au mouvement international d'enseignement et de pédagogie. Avant la guerre comme déléguée de la Pologne elle fait des exposées de pédagogie sociale à différents congrès. C'est un pédagogue sincèrement démocrate dont l'esprit s'est formé au contact des idées de liberté, d'égalité, de justice sociale et de fraternité. Les valeurs nouvelles qu'elle a apportées dans le domaine de l'enseignement et de la culture sont irremplaçables.