

STANISŁAW ŚWIDWIŃSKI

WARUNKI, PRZEDMIOT I METODA PRACY NAUKOWEJ BOLESŁAWA LIMANOWSKIEGO

(c. d.)

Jednak znaczenie Limanowskiego nie na tem tylko polega, że wskazał drogę, ale też na ujęciu społecznem zjawisk politycznych, na uwytatnieniu ideologii czasów mu współczesnych.

Najbardziej wykończonem dziełem pod względem metodologicznym jest niewątpliwie praca historyczna B. Limanowskiego „Stanisław Worcell” (1910). Genezę tego dzieła omawia autor wyczerpująco w bardzo ciekawej przedmowie, o której mówiłem wyżej, a tu tylko stwierdzę, że zawiera ona szczegółowe uzasadnienie celu i genezy dzieła. A więc prócz faktu, że Worcell jest jednym z pierwszych krzewicieli naukowych zasad socjalizmu, powołuje się na powody osobistej natury. W celu wyjaśnienia ich przytacza nam z życiorysu swego: Postać i prace Worcella dopomogły mu pogłębić poczucie swej godności narodowej, a potem zwalczyć w sobie obawę, czy hasła socjalistyczne nie wprowadzą rozdwójenia w znikający po powstaniu 1863 roku naród. Ponieważ sam był gorącym zwolennikiem tych haseł, przeto, pisząc o Worcellu, wywiązuje się w najbardziej celowy sposób z zadania. popularyzuje twierdzenia, idee, które dlań były ostatecznym utwierdzeniem w pracy, dla której poniósł różne ofiary. Książka, poświęcona Worcellowi, jest podobnie jak „Szermierze Wolności” obrazem nietylko wspaniałego człowieka, lecz całej epoki, a zwłaszcza kierunku ideowego i obozu dla tej idei działającego. Pisana z zarem współwyznawcy ideowego jest jednocześnie bogata w treść, traktowana rzeczowo.

I z tej książki, jak z innych, promieniuje myśl. Jedyne uparte, silne, wspólne dążenie wszystkich narodów do takiego ustroju państw, w którym naród będzie samodzielnie gospodarzył, a każdy obywatel będzie cieszył się pełnią praw społecznych może dać rękojmię osiągnięcia celu. „Ucisk jednego narodu jest niebezpieczeństwem dla wszystkich. A stąd potrzeba i obowiązek ujmowania się

jednego za wszystkich i wszystkich za każdego, czyli, prawo wzajemnego wszystkich ludzi i wszystkich narodów wspierania się, solidarność przez nowożytnych polityków zwane” Te i inne myśli oraz, co najważniejsze, zdecydowanie demokratyczny pogląd i hasła, reprezentowane w monograficznych pracach B. Limanowskiego, wywołały liczne echa i sprzeciwy w obozie zachowawczo-patriotycznym, a zwłaszcza w szeregach ideologów Ligi Narodowej Polskiej, macierzy późniejszej Narodowej Demokracji. Wymowną ilustracją tej bardzo zaciętej polemiki jest m. in. artykuł Z. Miłkowskiego (Teodora Tomasza Jeża) „St. Worcell” z powodu dzieła Limanowskiego (Biblioteka Warszawska 1910). Gdybyśmy nawet chcieli pójść za rzeczową recenzją Jeża, to jednak dla nauki historii polskiej pozostawałoby chyba z dzieła o Worcellu jeszcze bardzo dużo. Oto dzieje Wielkiej Emigracji Polskiej, dzieje owych „dziesięciu tysięcy” patriotów-rewolucjonistów, którzy pomimo wieloletnich zawodów, walk i tęsknot, przecież na różnych odcinkach życia narodu wycisnęli żywotne piętno romantyzmu politycznego, społecznego i kulturalnego. B. Limanowski a nie H. Szmitt i nie Gadon (1901) i nie autorowie pięknych prac o Mochackim czy Lelewełu (jak J. Kucharzewski czy St. Krzemiński), a nadewszystko B. Limanowski spularyzował swojemi bezcennymi pracami, wydanymi w Krakowie bez dat („St. Worcell”, „Szermierze Wolności”), naturalnie zakazanymi w b. zaborze rosyjskim.

Limanowski nie poprzestaje na scharakteryzowaniu oblicza duchowego i ideowego „Szermierzy Wolności” Ten przegląd wybitnych osobistości polskich — to zarazem przegląd usiłowań narodu, który pragnie wydobyć się z niewoli i wywalczyć wspólnie z innymi narodami doskonalsze formy ustroju polityczno-społecznego.

Emilja Plater i Jan Szaniecki — uwydatniają ważne znaczenie Litwy i sprawy włościańskiej dla nadania pomyślnego obrotu rewolucji w Polsce.

Zaliwski — to obraz męczeńskich wysiłków demokratów-rewolucjonistów.

Stolzman — to dzieje naszego współdziałania we wspólnej walce narodów o lepszy ustrój polityczno-społeczny.

Heltman — to dzieje Polskiego Towarzystwa Demokratycznego, rewolucji 1846 r. i zniesienia poddaństwa w Galicji.

Wróblewski — to bohater powstania 1863 roku i walki komunalnej w Paryżu. A teraz choć jedno przytoczenie z omawianych książek

„...Szermierze naszej sprawy narodowej zrozumieli, że prawdziwym sprzymierzeńcem może być tylko obóz takich samych proletariuszów, jakimi są oni. W ten sposób myśl nasza rewolucyjna coraz bardziej radykalizowała się, aż się zespoliła z myślą międzynarodową wyzwolenia narodów z poddaństwa państwowego...”

Nikt przed Limanowskim, a może i po nim w Polsce z pośród naszych historyków nie przedstawił tak żywo, barwnie, dosadnie całej galerji „szermierzy wolności” Bo nikt z historyków naszych nie był i nie jest tak bliski kreślonym przez siebie żywotom i życiorysom tych, co jak on, wyznawali zasadę „...wytwać do zwycięstwa, albo do ostatecznego wyczerpania sił...” I dlatego przez sto lat swego życia „trwał”, kreśląc jeszcze w Paryżu 1861 roku, a więc w zaraniu swego życia pod pseudonimem J. Płakania życiorys „Emilji Platerówny” (Dziennik Literacki Lwowski) i później około roku 1880, pisząc we Lwowie dla „Towarzystwa dzieci” o Tad. Kościuszcze, a później w Zürichu o Stani-

sławie Staszicu około 1890 r. (druk. we Lwowie), Wiktorze Heltmanie, Józefie Zaliwskim (pisane w Paryżu dla dodatku literackiego do „Kurjera Lwowskiego” 1892), a o Karolu Stolzmanie dla Krakowskiej „Nowej Reformy” W Paryżu również pisał w „Przeglądzie socjalistycznym” w roku 1893 o Stanisławie Worcellu i artykułach politycznych Mickiewicza (druk. w Krakowie w 1893 r.), udziale Polaków w 1848 roku dodatek do polskiego tłumaczenia dzieła Marksa „Rewolucja i kontrrewolucja w Niemczech” (Londyn 1897), o 1793 roku (beziemnie — Lwów 1893) i Ludwiku Mierosławskim („Światło” Londyn 1900) Nim więc powstał wielki „Stanisław Worcell” (1910) i wspaniali „Szermierze Wolności” (1910), droga do prac życiorysowych „Plutarcha polskiego” w Warszawie 1919 (wyd. „Tad. Kościuszko”, „H. Kołłątaj”, „St. Staszic”, „W. Łukasinski”, „Rom. Traugutt”) została już przeorana przez drobne przyczynki do dziejów bohaterstwa umiłowanych przez Niego szermierzy wolności, z których szczególnie głęboko i naukowo opracował — rzecz bardzo znamieną — właśnie dzieje życia „Stanisława Worcella” (Kraków 1910), zakazanego w zaborze rosyjskim za pożółkłe i przyprószone karty manifestów do ludów świata.

A wartość i rolę „Szermierzy Wolności” najlepiej oświetlą załączone recenzje, wyjęte z pism, obcych ideologii B. Limanowskiego.

„...Dobrze opracowane biografje... z radością je przeto powitać należy... Bardzo dobra jest sylwetka Mierosławskiego... Ciepło, sympatycznie, umiejętnie nakreślone życiorysy Szanieckiego, Stolzmana, Heltmana, Darasza i jednego z ostatnich Walerego Wróblewskiego. Wiele nowych szczegółów przysporzono” („Biblioteka Warszawska, VII, 1911 r.).

„...Szereg życiorysów polskich powstańców i spiskowców, napisany przez socjalistę, to też szczegółowo wyświetlających stosunek tych rewolucjonistów do reformy społecznej i socjalizmu. Dzięki niezmordowanej pracy... autora książka podaje wiele faktów nowych, a w innych wypadkach zwraca naszą uwagę na rzeczy znane, ale dotąd niedostatecznie uwzględniane” („Archiv. f. d. Geschichte des Sozialismus” Nr. 2 — 3, 1912 r.).

„...Każda (z 8 sylwet)... dzięki umiejętnemu zgrupowaniu przez autora, z innej dotyka strony emigracyjnego życia, tak, iż razem stanowią pewien organiczny zespół, znakomicie orjentujący się w usiłowaniach osiągnięcia wspólnie z innymi narodami doskonalszych form ustroju polityczno-społecznego, zaczynając od powstania 1830 r., a kończąc na współdziałaniu Polaków w walce komunalnej Paryża...” („Świt” Nr. 32, 1912 r.).

Widzimy więc, że nawet krytyka ówczesna dostrzegła we wszystkich historycznych pracach Limanowskiego zasadę „magistra vitae”, którą autor kojarzył z tendencją sui generis obiektywizmu politycznego. Pisał o tem w „Historji ruchu rewolucyjnego w Polsce” (w 1913 r.). „...Jeżeli istnieje w niej (historji) jaka tendencja, to ta jedyna, że należy przygotowywać się skuteczniej, a skoro rozpoczyna się sprawę, to powinnością jest wytrwać albo do zwycięstwa, albo do ostatecznego wyczerpania sił...”

Zamiast omawiać rolę „Historji Ruchu Rewolucyjnego w Polsce w 1846 r.” (rok 1913) myślę, że wystarczy przytoczyć wyjątki przedmowy autora do tego dzieła:

„Od roku 1846 zaszła ważna zmiana w stosunkach politycznych narodu. Zwłaszcza gruntownie się odmienił nasz stosunek w państwie austriackiem. Byłoby przeto mylnem upatrywać w niniejszej książce polityczną tendencję. Jeżeli istnieje w niej,

jaka tendencja, to ta tylko jedyna, że należy się przygotowywać statecznie, a skoro rozpoczyna się sprawę, to powinnością jest wytrwać albo do zwycięstwa, albo do ostatecznego wyczerpania się sił"

Praca historyczna nad r. 1846 nie była łatwą. Wyszukiwanie podobizn głównych działaczy ruchu rewolucyjnego 1846 r. przedstawiało wielką trudność. Dzięki jednak pomocy, okazanej przez osoby dobrej woli, udało się wynaleźć nawet takie podobizny, jak Edwarda Dembowskiego i Henryka Kamińskiego, które niemal powszechnie uważano za niemożliwe od odnalezienia. Za pomoc okazałą składali serdeczne podziękowania, a więc za nadesłanie podobizny Franciszka Wiesiołowskiego, Dembowskiego, Kamińskiego, Guttrego, Tyssowskiego, Teofila Wiśniowskiego i Heltmana.

Omawiając na str. 254 — 55 znaczenie rewolucji krakowskiej w r. 1846, cytuje słowa Marksa na obchodzie brukselskim w drugą jej rocznicę:

„Jeśli rewolucja krakowska zduszona została krwawymi łapami najetych zbirów, to wypłynęła ona w chwale i w triumfie w Szwajcarii i we Włoszech. Znajdziemy jej zasady w Irlandji, gdzie partja nacjonalistyczna zesłała do grobu wraz z O'Connell'em i nowa partja narodowa jest przedewszystkiem partją reform i partją demokratyczną. Od tej chwili oswobowienie Polski stało się punktem honoru dla wszystkich demokratów Europy”

Z licznych kart „historji ruchu” bije też cześć, jaką miał dla Polski, którą uważał za przodującą w tej części Europy, która ma zrozumienie idei wolności — i „wolnościowość” w wym ustroju.

Pogląd ten harmonizuje z poglądami Mickiewicza — lecz Limanowski jest społecznikiem a nie poetą, więc nie ogranicza się do syntez filozoficznych. W szeregu książek daje obraz rzeczowych poczynań, dążeń, — czynów — dowodzących, że Polacy istotnie w ciągu całej niewoli pracowali nad doskonaleniem instynktu społecznego, demokratycznego, który ma stać się podstawą bytu przyszłego państwa.

Opracowanie historji ruchu rewolucyjnego było niesłychanie trudne w czasach, gdy prawie niepodobieństwem stawało się zdobywanie dokumentów. A jednak pracę tę wykonał bez zarzutu! Zasługi naukowe B. Limanowskiego pomnaża fakt niezwyklej zdolności popularyzowania postaci historycznych, które wydano w Warszawie w 1919 r. w t. zw. „Plutarchu Polskim”. Autor świetnego podręcznika o „Studwudzietoletniej walce o niepodległość” dał nam szereg dostępnych, a jednocześnie poważnych książeczek o „Kościuszcze”, „Łukasińskim”, „Traugucie”

Wszystkie prace historyczne B. Limanowskiego mają wspólny niemal język i wspólną tendencję, którą sam autor definjuje we wstępie i przedmowie do „Historji ruchu rewolucyjnego w Polsce w r. 1846” (1913)

„...Zbyteczną rzeczą jest dowodzić, jak ważną jest dla świadomości politycznej i społecznej znajomość dziejów ludzkości, a przedewszystkiem dziejów ojczystych. Dla każdego zaś, kto chce czynnie pracować dla dobra swojego narodu, jest ona niezbędną, a zwłaszcza znajomość historji najnowszej, datującej się od Wielkiej Rewolucji z końca XVIII stulecia. Daje bowiem wskazówkę, w jakim kierunku praca jego może być najbardziej owocną.

W tej dobie najnowszej odbywa się bowiem ewolucja, przyspieszona przez wybuchające rewolucje, w pojmowaniu istoty państwa i narodu i wzajemnego ich do siebie stosunku...”

Podkreślone przeze mnie wyżej zdania to nie tylko tło, ale rys pierwszy, a może i **jedyny** w dotychczasowych polskich pracach historycznych, jednocześnie raz jeszcze stwierdzający jak **czynny działacz oddział** na tok i charakter prac naukowych, jak naukowiec może i powinien służyć życiu, będąc zawsze i wszędzie działaczem i propagatorem idei i walki. Jedyną tendencją jego prac naukowych i historycznych była nade wszystko ta, że wszędzie i zawsze „należy się przygotować statecznie, a skoro rozpoczyna się sprawa, to powinnością jest wytrwać albo do zwycięstwa, albo do ostatecznego wyczerpania sił...”

I wobec tego wszystkiego nie sądzę, żeby trafny był pogląd A. Potockiego, stawiający w jednym szeregu monografie historyczne Limanowskiego i Kulczyckiego, jako monografie społeczne i mówiące o martyrologii Polski (str. 227). Już choćby dlatego, że bojowy, rewolucyjny charakter pracy B. Limanowskiego utrwalał się poprzez Jego ofiarny trud medyka i matematyka, później robotnika, który dlatego nie mógł stać się nigdy zawodowym uczonym. Jak stwierdza A. Próchnik —

„...W wielu wypadkach późniejsi historycy rozwinęli jego wyniki i korzystając ze źródeł niedostępnych Limanowskiemu mogli dojść do pełniejszych rezultatów. Znaczenie Limanowskiego polega w pierwszym rzędzie na jego roli pionierskiej. On był tym, który pracom historycznym w Polsce nadał nowy kierunek. Jest poniekąd ojcem historii porozbiorowej, historii walk niepodległościowych i rewolucyjnych... Po Limanowskim przyszli wielcy uczeni w rodzaju Korzona czy Askanażego, a potem całe szkoły młodych badaczy. Historia walk wyzwoleniczych wkroczyła triumfalnie do polskiej historjografji. Ale Limanowskiemu należy przypisać zasługę pierwszeństwa. Stwierdził on prawdę, że historia musi zejść do świeżych pobojowisk, odczytać lekcję ich doświadczeń i stworzyć tradycję rewolucyjną, emocjonalną podstawę dalszych walk, źródło wciąż odradzającego się entuzjazmu...”

Nikt wreszcie, nawet Tokarz w swych pracach o Insurekcji Kościuszkowskiej, nie potrafił w swoich pracach historycznych tak wymownie, poważnie, a jednocześnie popularnie, dowieść pięknych tradycji ludu wogóle, a rewolucyjnej, powstańczej robotniczej Warszawy w szczególności.

(c. d. n.)

CZESŁAW PAWŁOWSKI

MOŻE BYĆ LEPIEJ

Ostatnie lata były prawdziwie „chudemi” latami dla nauczycieli, a zwłaszcza dla nauczycieli szkół średnich prywatnych. Dają się one tembardziej we znaki, że nauczyciel nigdy właściwie nie miał lat „tłustych” To też pytanie — czy będzie lepiej, czy może być lepiej — jest w naszym zawodzie więcej niż w innych niepokojące.

Spróbuję dać odpowiedź na nie, opierając się na cyfrach, które ilustrują nasze dotychczasowe położenie. Najgłówniejszą przyczyną pauperyzacji nauczycieli szkół średnich prywatnych jest zbyt mała liczba uczniów w klasie. Liczba ta przeciętnie wynosi 24 uczniów na klasę. Szkoły średnie prywatne chorują na anemię, stąd pochodzi ich kiepska wypłacalność. Międzystowarzyszeniowa Komisja Norm, badając wypłacalność szkół na terenie Warszawy, stwierdziła co następuje

| | | | |
|-----------------|--------|------|------|
| 24 szkoły płacą | od 81% | 100% | norm |
| 17 szkół płaci | od 61% | 80% | norm |
| 10 szkół płaci | od 41% | 60% | norm |
| 1 szkoła płaci | od 21% | 40% | norm |

Normy płac nauczycieli szkół prywatnych nie są wyższe od norm płac nauczycieli szkół państwowych, a tylko 4 szkoły na terenie Warszawy płacą 100% norm. Jeżeli płace urzędników państwowych obracają się naogół w granicach minimum egzystencji, to płace nauczycieli szkół prywatnych są wydatnie poniżej tego minimum.

A jak wygląda realizacja wpisów? W gimnazjach męskich wpływa przeciętnie od 65% — 71% ustalonych wpisów, w gimnazjach zaś żeńskich od 58% — 63%. Cyfry te wskazują, że źle się jeszcze dzieje w naszym zawodzie, ale ankieta, na podstawie której zostały one uzyskane, zawiera pewne symptomy, zwiastujące poprawę na przyszłość. Tym pocieszającym symptomem jest dobre wypełnienie klas I i II gimnazjalnych. Przyrost ludności zaczyna kompletować klasy, przeredzone z powodu kryzysu gospodarczego. Najniższe klasy są podstawą stanu liczebnego uczniów w szkole. Poprawa wypłacalności rodziców w bieżącym roku szkolnym to drugi symptom pomyślny. Wskazują one, że może być lepiej w naszym zawodzie. Czy będzie lepiej? To zależy wiele od nas i od władz szkolnych.

Od nas o tyle, że winniśmy przestrzegać, aby warunki umów o pracę dostatecznie zabezpieczyły nasze interesy, od władz szkolnych o tyle, że ich postawa może skutecznie poprzeć wysiłki nauczycielstwa, zmierzające do poprawy. Jakże interesy nasze winniśmy zabezpieczyć w warunkach umów o pracę na rok przyszły?

Wydaje mi się, że musimy wysunąć te same postulaty, jakie Z. N. P. stawiał wobec Międzystowarzyszeniowej Komisji Norm w roku ubiegłym. Część tych postulatów została uwzględniona w warunkach umów na rok bieżący, ale musimy ponowić te postulaty, które nie zostały zrealizowane. Takim jest właśnie postulat, aby wszelkie sumy, wynikające z obniżek pensyj nauczycielskich, ustalonych przez Komisje finansowe, traktowane były jako dług szkoły, zwrotny z nadwyżek budżetowych w latach następnych, takim jest też postulat, aby właściciel szkoły był odpowiedzialny całym swym majątkiem za wypłatę pewnego minimum wynagrodzenia, np. w wysokości 75% norm obowiązujących, takim jest wreszcie postulat, aby szkoły, prowadzone przez zrzeszenia, były obowiązane do powoływania komisji finansowych w razie niemożności zabezpieczenia nauczycielom pełnej wypłacalności poborów

Słuszność pierwszego postulatu jest aż nadto oczywista — nauczyciele nie mogą być tylko uczestnikami strat właściciela, winni być również uczestnikami i ewentualnych zysków, przynajmniej do wysokości poniesionych przez siebie ofiar. Umowa spółki, któraby nakładała na wspólnika wyłączny obowiązek udziału w stratach, byłaby nieważna jako niemoralna, prawo wyraźnie zabrania tworzenia takiej „societatis leoninae”

Poprzez praktykę komisji finansowych według dotychczasowych przepisów nauczyciele są właśnie udziałowcami od strat właściciela. Postulat drugi podjęty jest dążeniem do uzdrowienia stosunków w naszym zawodzie, choćby

nawet kosztem ofiar, jakie przy jego realizacji musiałyby ponieść pewne jednostki.

Trzeba położyć tamę obniżkom płac nauczycielskich. Szkoła, która nie może zapewnić nauczycielom minimum egzystencji, winna ulec przymusowej likwidacji. Podstawowym warunkiem otrzymania koncesji na prowadzenie szkoły jest zabezpieczenie szkole dostatecznego utrzymania. Czy można tolerować szkoły, które płacą nauczycielom śmiesznie niski odsetek ustalonych norm, czy podobna podtrzymywać istnienie takich szkół, które dają nauczycielowi za komplet godzin, za całodzienną pracę 50 do 200 zł. miesięcznie?

Co do trzeciego postulatu — to szkoły, utrzymywane przez zrzeczenia, winny poddać się tym samym przepisom, co szkoły, utrzymywane przez jednoosobowego właściciela. Zrzeczenia, utrzymujące szkołę, nie dążą przecież do zysku, nie powinny więc mieć nic przeciwko wglądowi w gospodarkę szkolną komisji finansowej, o ile nie mogą wypłacać pełnych poborów nauczycielom. Wszystkie trzy postulaty wydają mi się słuszne i uzasadnione.

Inną kwestją, na którą musimy zwrócić uwagę, jest zagadnienie dopilnowania, aby warunki umów o pracę były przestrzegane. Ankieta, zebrana z terenu Warszawy, wskazuje, że w 90% szkół warunki te są przestrzegane, ale z pewnymi odchyleniami. Odchylenia te zniekształcają normy i muszą być zwalczane.

Warunki umów o pracę pomyślane są jako układ zbiorowy, wiążą więc prawnie umawiające się strony, o ile obie należą do organizacji, podpisanych pod układem: o ile jednak tylko jedna ze stron należy do tych organizacji, warunki umów o pracę wiążą o tyle tylko, o ile przyjęte zostaną przez stronę, znajdującą się poza organizacjami podpisanymi pod układem. Aby nadać normom szersze zastosowanie zobowiązano członków organizacji, podpisanych pod układem, rygorami organizacyjnymi do niezawierania umów o pracę na warunkach odmiennych od układu. Międzystowarzyszeniowa Komisja Norm na jednym ze swych zebrań w b. r. szkolnym wezwała organizacje, aby stosowały rygory wobec członków, nie przestrzegających norm, ale myślę, że rygory te nie wystarczą. Tu winny wkroczyć władze szkolne, które mogą wywrzeć skuteczny nacisk na szkoły i poprostu uzależnić nadanie uprawnień szkole także i od przestrzegania przez właściciela norm, ustalonych przez Międzystowarzyszeniową Komisję Norm. Władze szkolne znalazły zrozumienie dla ciężkiego położenia materialnego nauczycielstwa szkół prywatnych i szczerze chcą przyjść z pomocą. Jest jeszcze jeden niewyzyskany dotąd sposób osiągnięcia poprawy

Z ankiety, dotyczącej realnej wysokości płaconych przez rodziców uczniów wpisów w zestawieniu z ankietą o wysokości płac nauczycielskich wynika, że ciężar kształcenia niezamożnej młodzieży w szkole średniej przerzucony został włącznie na barki nauczycieli.

Tak być stanowczo nie powinno! Ciężar ten powinien być rozłożony równomiernie na różne grupy społeczne.

Powinna powstać centrala stypendjów szkolnych, zasilana przez subsydia państwowe, samorządowe, instytucyj bankowych, kredytowych, spółdzielczych, wreszcie przez ofiarność publiczną. Centrala ta umożliwiłaby kształcenie się niezamożnej młodzieży i ulżyłaby ciężarowi nauczycieli, gdyż niewątpliwie wtedy podniosłaby się realna wysokość wpisów, osiąganych przez szkoły. Myślę, że należy patrzeć z pewnym optymizmem w przyszłość, myślę, że nie tylko powinno być lepiej, ale może być lepiej.

REFORMA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO A POTRZEBY SZKOŁY ŚREDNIEJ

(Artykuł dyskusyjny).

1. **Spoleczna funkcja szkolnictwa wyższego.** Przystępując do naszkicowania kilku myśli, związanych ze skomplikowanym problemem szkolnictwa akademickiego, chciałbym przedewszystkiem określić jaką rolę odgrywa ono w normalnym społeczeństwie. Jeśli kulturę uznamy za zespół wartości, powstałych bądź samodzielnie, bądź drogą syntezy w obrębie danego społeczeństwa, to szkolnictwo wyższe zajmie w hierarchji źródeł tworzenia dóbr kulturalnych miejsce niezwykle ważne. Ono bowiem przysparza wartości naukowych, technicznych i estetycznych, bez których kultura współczesna obyć się nie może. Ono także zapełnia kadry pracowników umysłowych — inteligencji zawodowej — czyli klasy, odgrywającej znakomitą rolę w twórczej pracy nad dobrami kulturalnymi i będącej jednocześnie ich ważnym konsumentem. To też nic dziwnego, że troska o szkolnictwo wyższe obchodzić musi każdego myślącego obywatela i że ustawicznie o jego sprawach pisze się, mówi, debatuje.

2. **Szkolnictwo średnie a wyższe.** Z wyżej określonego punktu widzenia szkolnictwo średnie stanowi podbudowę wyższego. Zespół wartości kulturalnych, wytworzonych pracą całego społeczeństwa (między innymi także i szkół wyższych), zostaje przekazany młodzieży, a jednocześnie młodzież wdraża się do dalszego samodzielnego wchłaniania i tworzenia dóbr kulturalnych. Oto przyczyna, dlaczego w obecnej reformie szkolnictwa położono tak wielki nacisk na Polskę, jako oś nauczania, i samodzielność ucznia, jako główną metodę dydaktyki tylko przez zacieśnienie kręgu wiadomości zdobyć można głębokość poznania wartości kulturalnych, związanych ze społeczeństwem polskim, tylko przez wdrożenie do samodzielnej pracy można przygotować pożyteczną społecznie jednostkę.

3. **Nasze stanowisko.** Tych kilka określeń, natury teoretycznej, było koniecznych, aby ułatwić nam sprecyzowanie, co szkołę i nauczycielstwo szkół średnich interesować może w razie ewentualnej reformy szkół wyższych. Jasno wynika, że całokształt zagadnienia wybiega znacznie poza ramy potrzeb szkół stopnia gimnazjalnego i licealnego. Szkolnictwo średnie w ramach ewentualnej reformy szkół wyższych obchodzą dwie przedewszystkiem sprawy 1-o Losy wychowanka szkoły średniej, 2-o przygotowanie nauczycieli. Zdaje się, że w obu tych sprawach zachodzą w rzeczywistości, w praktyce życiowej poważne rozbieżności.

4. **Rzeczywistość.** Przyjrzyjmy się zatem rzeczywistości i prześledźmy pozycję maturzysty w szkole wyższej. Szkoła obecna — tembardziej przyszłe liceum — przyzwyczaiła młodego człowieka do pewnej pracy samodzielnej. Nieraz powierzano mu nawet prace, przerastające tematem czy poziomem jego możliwości psychiczne, wymagano, by decydował o sprawach, nad którymi głowiący wybitni fachowcy Tak czy inaczej, wdrożono go do samodzielności, poświęcano nawet w toku akcji wychowawczej pewne elementy wiedzy faktycznej, by wytworzyć w wychowanku umiejętności „chwytania” pewnych zwią-

ków przyczynowych, metod rozumowania i eksperymentowania. I co się okazuje przygotowanie takie ma mały walor w obecnych wyższych uczelniach. Przyszły lekarz — poza laboratorium chemicznym, fizycznym i anatomicznym — przez które raczej przebiega, niż poważnie studjuje — musi wchłonąć tak olbrzymi materiał faktyczny, że niema czasu, goniąc od kolokwium do kolokwium i od egzaminu do egzaminu, na samodzielną, twórczą pracę. Student G. S. H. tonie, mówiąc obrazowo, w egzaminach — czyli w przyswajaniu sobie wiedzy, cudzą pracą nagromadzonej w kompendjach i podręcznikach, a w minimalnej tylko mierze może pomyśleć o sobie, pogłębić swą psychikę, wyszkolić aparat myślowy. Prawnik, wyjąwszy jedno proseminarium i seminarjum, gdzie dochodzą do niego echa prawdziwej twórczej wiedzy, cały swój czas uniwersytecki spędza na uczeniu się do egzaminów. Nie poruszamy tu spraw szkół technicznych i artystycznych, bo to zaprowadziłoby nas za daleko, ale rzućmy okiem na losy ucznia na wydziale filozoficznym. Może ten wydział, genetycznie wywodzący się od średniowiecznych artes liberales, zachował tradycje wolnej twórczości i może tu przyda się studentowi nabyte w szkole nastawienie do samodzielnej pracy twórczej. Gdzież tam! Od czasu reformy Grabskiego obie sekcje wydziału filozoficznego — humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą — przekształcono na studjum, którego osią — zdawanie egzaminów!

Uczeń obecnej szkoły średniej przychodzi na studjum akademickie źle przygotowany do przyszłej pracy. Szkoła średnia zaprawia wychowanka do samodzielnej twórczej pracy — szkoła wyższa wymaga przedewszystkiem wiedzy faktycznej, pamięci i zdolności wchłaniania wielkich dawek gotowej wiedzy. Szkoła średnia nastawia psychikę do dalszego rozwoju — studjum akademickie w bardzo licznych wypadkach nie podejmuje tej dalszej pracy, zostawiając wychowanka na tym poziomie, do którego doszedł on w szkole. Oto źródło, że tak wielu jest specjalistów o dużej wiedzy medycznej, prawniczej czy ekonomicznej, a tak mało jest prawdziwych ludzi, o pełnym, harmonijnym rozwoju psychicznym wśród młodszych kadr naszej inteligencji. Przyszła reforma szkół wyższych musi tę rozbieżność celów nauczania uwzględnić.

5. Kształcenie nauczycieli. Równie doniosła dla szkolnictwa średniego sprawa kształcenia nauczycieli łączy się bezpośrednio z zagadnieniem reformy szkół akademickich, ściśle rzecz biorąc, z zagadnieniem ukształtowania wydziału filozoficznego, jako głównego terenu kształcenia nauczycieli. O sprawie tej pisano wielokrotnie, że wspomnę tylko artykuł prof. Czernego na łamach „Zrębu” (Nr. 17), Sablewicz w „Ogniwie” (Nr. 15 r. z.), d-r Hanny Pohoskiej w ostatnim zeszycie tegoż czasopisma i t. d. Odsyłając zainteresowanych do tych prac, pragnęlibyśmy podnieść, że autorowie są zgodni w ujemnej ocenie obecnego systemu kształcenia nauczycieli. Musi nastąpić zmiana, radykalna zmiana, jeżeli sprawa reformy szkolnictwa niema utkwic na mieliźnie. Nie pomogą tu przytem paljatywy w sensie wprowadzenia takich czy innych grup egzaminów (znowu egzaminy jako panaceum!) i stopni naukowych, nie pomogą takie czy inne kursy czy studia uboczne, sprawa musi iść głębiej i pociągnięcia reformatorskie muszą wywołać znacznie radykalniejsze zmiany.

Powracając do naszych wyjaśnień wstępnych, łatwo określić rolę nauczyciela w akcji tworzenia kultury narodowej. Nauczyciel — to łącznik pomiędzy nagromadzonymi dobrami kulturalnymi a młodem pokoleniem. A więc musi po-

siąść gruntownie jakąś dziedzinę wartości kulturalnych, przejąć się niemi i na-
być umiejętność przekazywania ich innym. Dwa zatem podstawowe uzdolnienia
są konieczne: **wiedza** — przeżyta wiedza — i **metoda** oddziaływania. Czy obec-
ny system magisterski na wydziale filozoficznym spełnia swe zadania w obu
kierunkach?

Ani w jednym, ani w drugim. System magisterski, oparty o szereg egzaminów,
dotyczących ściśle określonej sumy wiedzy, obłożeniu jednego proseminarium
i seminarjum oraz napisaniu pracy magisterskiej, nie wystarcza do istotnego
pogłębienia jakiejś gałęzi wiedzy. Co więcej, jednostki zdolniejsze i głębsze,
posiadające aspiracje naukowe, nie mogą rozwinąć swych właściwych zamiłowań
i uzdolnień, gdyż są zmuszone do składania egzaminów z tych dziedzin wiedzy,
które zupełnie są dla nich obojętne. Jednostki, nie posiadające żadnych na-
ukowych zamiłowań, przechodząc przez seminarjum, zwykle natłoczone, ledwie
chwytają sens naukowej pracy i wychodzą z uniwersytetu bez jakichkolwiek
głębszych nawarstwień kultury umysłowej. I po dwuletniej praktyce czy rocz-
nym kursie na Instytucie Pedagogicznym zostają — nauczycielami szkoły śred-
niej, kierownikami młodzieży, mającymi wdrożyć ją do samodzielnej, krytycz-
nej pracy. Wymaganie tego od przeciętnego absolwenta uniwersytetu sta-
nowczo przekracza możliwości jego wykształcenia i nastawienia psychicznego.
Innemi torami musi iść zatem kształcenie nauczycieli. musi być tak organizo-
wane, aby zapewnić szkolnictwu dopływ nauczycieli-wychowawców i nauczy-
cieli, reprezentujących pewien wyższy typ struktury umysłowej oraz posiada-
jących głębszy stopień wiedzy. System kształcenia winien wytwarzać taki typ
nauczyciela, taką syntezę uzdolnień pedagogicznych i bogactwa wchłoniętych
wartości kulturalnych, aby szkoła mogła wypełnić swą funkcję społeczną, okre-
śloną na wstępie naszych rozważań.

Organizacja kształcenia nauczycieli. Przedewszystkiem należy wskrzesić wol-
ne studjum na wydziale filozoficznym w myśl zasady naczelniej, że uniwersy-
tet służy w pierwszym rzędzie nauce i przygotowaniu pracowników nauko-
wych. Po trzyletniej pracy uniwersyteckiej rozstrzygnie się, czy student może
twórczo pracować w dziedzinie naukowej, czy też droga ta jest dla niego niedo-
stępna. Wówczas przechodzi do dwuletniego Instytutu Nauczycielskiego, połą-
czonego z eksperymentalnymi szkołami średnimi (według projektu H. Poho-
skiej), z którymi Instytut jest stale w kontakcie. Uczestnik Instytutu prowadzi
pod koniec samodzielnie drobniejsze odcinki pracy wychowawczej (np. Kółko
L. O. P. P. czy Ligi M. i K.) i stara się stale zdobywać umiejętność obcowania
z młodzieżą. Po skończeniu Instytutu otrzymuje tytuł „dyplomowany na-
uczyciel szkoły średniej”

W razie wybitniejszych zdolności naukowych student po trzyletniej pracy,
której głównym miernikiem są samodzielne referaty seminaryjne, może w po-
rozumieniu z profesorem przystąpić do przygotowania pracy doktorskiej. Po
uzyskaniu doktoratu i rocznej praktyce w szkole średniej, uzyskuje prawo na-
uczania w gimnazjach i liceach. W ten sposób proponowany schemat umożli-
wiłby kształcenie obytych w pracy z młodzieżą nauczycieli, a z drugiej strony
zapewniłby szkole średniej, a zwłaszcza liceum, napływ nauczycieli-naukowców,
zawsze w pewnym odsetku pożądanym na terenie pracy szkolnej.

Projekt powyższy, którego szczegółowa rozbudowa wymagałaby dłuższej dy-
skusji, ma pewien walor, na który chcielibyśmy położyć silny nacisk: **oto okre-**

śła pozycję nauczyciela szkoły średniej i likwiduje ów dziwny stan „bezprze-
działowości” społecznej, w jakiej przeważnie żyją nauczyciele szkół średnich.
Jak dotychczas bowiem profesor gimnazjalny — to albo „magister” albo „do-
któr”, z reguły człowiek uważający się za pokrzywdzonego przez los, gdzieś na
dnie duszy, przeciągający swe rozgoryczenie z powodu załamania lotu do...
Tak, do czego? Często to jest nawet nieświadomione, ale odbija się na całej
postawie nauczyciela szkoły średniej, na jego poczuciu zawodowym i nastawie-
niu do pracy. Jest to rzecz prosta rezultat wadliwej organizacji obecnych stu-
djów uniwersyteckich, które jasno nie postawiły sprawy kształcenia nauczycieli,
piekąc, według dosadnych słów kol. Sablewicza „dwie pieczenie” nauczycieli
i naukowców w unji personalnej, bez odpowiedniego planu kształcenia wy-
chowawców

Tak więc proponowana przez nas reforma 1) harmonizuje cele wychowawcze
szkoły średniej i wyższej, 2) rozwiązuje sprawę przygotowania nauczycieli-
wychowawców, 3) wzmacnia zawodowe poczucie stanu nauczycielskiego.

KRONIKA SPOŁECZNO-GOSPODARCZA

BEZROBOCIE ŚWIATOWE.

Międzynarodowe Biuro Pracy opublikowało dane o stanie bezrobocia w r. 1934. W zesta-
wieniu z rokiem 1933 liczby wykazują spadek bezrobocia w Kanadzie, Chili, Estonji,
Finlandji, Japonji, Łotwie i Norwegji. Przeciwnie, nastąpił wzrost bezrobocia w Belgji,
Bułgarii, Irlandji, Polsce, Hiszpanji, Jugosławji. W Italji stwierdzono spadek bezrobocia
pod wpływem wprowadzenia 40-godzinnego tygodnia pracy.

KORPORACJE.

Bezstronne omówienie zagadnienia znajdujemy w ostatniej pracy G. Pirou, profesora
uniw. paryskiego *Le Corporatisme* (Paryż 1935). Pirou wykazuje, że kooperacja
w formie idealnej przyznaje każdemu zawodowi, należycie zorganizowanemu, atrybucje
natury gospodarczej, względnie socjalnej, a nawet politycznej. Korporacja staje się sku-
pieniem prawa publicznego, wypracowującym ustawy na swoim odcinku, pilnującem ich
wykonywania. Realizacja ustroju tego pociąga za sobą pewne uszczuplenie zarówno wol-
ności jednostki, jak i władzy państwa. Więc kooperacje np. wyręczają państwo w przy-
dziale zasiłków na wypadek niezdolności do pracy lub choroby. Jednocześnie kładą kres
anarchicznemu indywidualizmowi gospodarczemu — jednej z istotnych przyczyn obecnego
kryzysu.

Zdaniem Pirou, etatyzm został skompromitowany we wszelkiej postaci. Ujawnił zupełny
brak kompetencji. Organy bowiem państwa były przystosowane do zadań politycznych
i administracyjnych, a nie gospodarczych. Aparat państwowy musi posługiwać się przy-
musem.

Na korzyść ustroju korporacyjnego przemawia znamienna cecha współczesnego rozwoju
gospodarczego, a mianowicie nieustannie wzmagający się wpływ grup czy to w postaci
związków przemysłowych i handlowych, karteli i t. p., czy też związków i syndykatów
robotniczych.

Więcej jednak przemawia przeciwko temu ustrojowi. Ustrój kooper. jest jak-
by krystalizacją określonego stanu rzeczy, petyfikuje obecny stan, kładąc tamę zarówno
dynamice nieustannie zmieniających się stosunków, jak i dynamice postępu technicznego.
Przez ograniczenie inicjatywy jednostkowej wyzybwa się tak wartościowego czynnika roz-
wojowego jak konkurencja. I dlatego niektórzy zwolennicy kooperacji (Olivier Mar-
tin) proponują objęcie kooperacjami tylko niektórych dziedzin przemysłu, dziedzin naj-
bardziej scentralizowanych i zmechanizowanych.

Inne zastrzeżenie: władza efektywna przejdzie do wytwórców, z krzywdą dla spożywców, którzy nie mają żadnego głosu. Chyba żeby obdarzyć odpowiednim wpływem kooperatywy. Podobnie, jak ze strony spożywców, nieufność do ustroju kooperacji żywią środowiska robotnicze, których usposabia negatywnie obawa przewagi przedsiębiorców. Związka, że nie brak tak dziwnych pomysłów, jak pomysł tworzenia równoległych kooperacji: 1) gospodarczych, złożonych z samych przedsiębiorców, któreby objęły całą organizację produkcji; 2) socjalnych mieszanych, któreby regulowały warunki pracy, płace i t. d.

Kooperacje rozbijają świat pracy na drobne grupy zawodowe, likwidują solidarność międzynarodową przez podporządkowanie całej organizacji gospodarczej i socjalnej wyłącznie interesom grupy narodowej. I właśnie mit narodowy sprawia, że wszystkie zastrzeżenia milkną, ustrój kooper. staje się niczem innym, niż parawanem, za którym realizuje swoje cele władza polityczna.

Wnioski ostateczne Pirou wypadają negatywnie. Kooperacja tworzy społeczeństwo bardziej statyczne niż dynamiczne, konserwatywne, jest narzędziem podporządkowania spożywców wytwórcom, robotników przedsiębiorcom, zagadnień społecznych zagadnieniom narodowym. Kooperacje przystosowują się łatwiej do dyktatury, która koryguje jej braki, niż do demokracji, któraby je przekształciła w kolektywną anarchję.

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

PAUPERYZACJA INTELIGENCJI W POLSCE.

W „Kurjerze Porannym” z dnia 17 marca Mir-Par charakteryzuje ciężkie położenie materialne szkół powszechnych i średnich („Twórczy pedagogzy czy źle płatni urzędnicy?”). W szkole powszechnej wypada obecnie przeszło 70 dzieci na jednego nauczyciela. Bezrobocie nauczycieli szkół powszechnych obejmuje w chwili obecnej cyfrę 15 20 tysięcy osób, choć istniejące potrzeby szkolnictwa powszechnego wymagają zwielokrotnienia armji nauczycielskiej o 30%. Bezrobocie wśród nauczycieli szkół średnich, obejmujące 4 5 tysięcy osób, pozornie tylko mniejsze jest niż bezrobocie nauczycieli szkół powszechnych, procentowo natomiast jest bardzo duże. Fatalne jest zwłaszcza położenie nauczycieli gimnazjów prywatnych, których płace nie dociągają do stawek, wyznaczonych przez Komisję Norm. Płaca nauczycieli szkół prywatnych waha się od 150 do 300 zł. miesięcznie i wynosi często tylko 120 zł.

W N-rze „Kurjera Porannego” z dnia 21 marca tenże autor poświęca obszerniejszy artykuł sprawie położenia materialnego naukowców w Polsce. Na terenie całej Polski łącznie z profesorami wyższych uczelni, pracuje do 3.200 naukowców. Jak na 30 miljonowe państwo jest to liczba bardzo mała, a mimo to nawet ta nieliczna grupka pracuje w niesłychanie trudnych warunkach materialnych. Na uniwersytetach jedynie profesorem zwyczajni mają uposażenia, umożliwiające im prowadzenie pracy we względnym spokoju. Docenci zaś nie mają stałych uposażeń, nie otrzymują wynagrodzenia za wykłady i zmuszeni są albo przyjmować miejsca adjunktów czy asystentów, bądź też zarabiać pracą w szkolnictwie średnim lub nawet w jakimś zawodzie, nie mającym nic wspólnego z ich naukową specjalnością.

Poziom płac adjunktów lub asystentów (260 515 zł.) zmusza młodych naukowców do szukania dodatkowych zajęć. Okresy asystentury są zresztą krótkotrwałe. Położenie asystentów i adjunktów na Politechnice nie jest lepsze. Asystenci ryczałtowi otrzymują na Politechnice wynagrodzenie wahające się od 70 do 250 złotych. Są przytem przeciążeni pracą, gdyż na przeszło 4 tysiące studentów wypada 240 studentów. Położenie naukowców w Wolnej Wszechnicy Polskiej jest dużo gorsze. Asystent otrzymuje od 100 do 120 zł. miesięcznie, profesor przeciętnie 200 złotych, a jeśli jeździ na wykłady do Łodzi, otrzymuje dodatek od 100 do 200 złotych.

Nic więc dziwnego, że naukowcy w Polsce zmuszeni są szukać źródeł zarobkowania nie mających nic wspólnego z pracą naukowo-badawczą. Częste są wypadki, że asystent lub adjunkt zabiera się do pracy naukowej dopiero wieczorem po całodziennej pracy zarob-

kowej bądź na polu pedagogicznym, bądź w administracji. O tem, jak fatalnie odbija się podobny stan rzeczy na stanie naszych badań naukowych, zbyteczne jest dodawać. Przeciętą polską produkcją naukową kurczy się niepokojąco. Choć niektóre dziedziny nauki stoją u nas bardzo wysoko (np. matematyka), inne leżą poprostu odłogiem. W wielu zaś gałęziach nauk brak nowych pracowników naukowych. To też autor zaopatrzył swe uwagi zmiennym tytułem: „W wyścigu o zdobycze naukowe — uczeni polscy pozostają w tyle”
W. P.

AMERYKAŃSKA PRASA PEDAGOGICZNA

WOLNOŚĆ NAUCZYCIELA A PRACA WYCHOWAWCZA W SZKOLE.

Zagadnienie wolności nauczycielstwa w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej stanowi sprawę dosyć skomplikowaną ze względu na różnorodność działających tu czynników. Wolności nauczyciela grożą przede wszystkim liczne siły zewnętrzne: wielki przemysł, towarzystwa „patryjotyczne”, mnóstwo głęboko zakorzenionych przesądów i popolitych, a powszechnie akredytowanych poglądów. To ostatnie niebezpieczeństwo zagraża nauczycielowi również i w obrębie szkoły oraz w samem środowisku pedagogicznym. Według badań Komisji Studiów Społecznych przy Amerykańskim Towarzystwie Historycznym, których wyniki podsumował Howard K. Beale w artykule p. t. „Dare Society deny its Teachers freedom?” („Progressive Education” Jan. — Febr. 1934), problem wolności nauczycielstwa rozpada się na kilka poszczególnych kwestyj. Po pierwsze, w grę wchodzi osobiste przekonania i poglądy nauczyciela. W zależności od takiej czy innej dzielnicy kraju, środowiska lub szkoły — bywają też i rozmaite sytuacje. Naogół rzecz biorąc, nauczyciel może wszędzie wyznawać nawet niepopularne poglądy, o ile ich nie wygłasza, lecz trzyma w ukryciu. W niektórych razach władze wiedzą o tem, ale nie czynią żadnego użytku. Gdzieindziej nauczyciel może nawet dyskutować w klasie o t. zw. „nieortodoksyjnych” poglądach i wątpliwych kwestiach, byleby to czynił bezstronnie i nie wypowiadał swoich własnych zdań. W rzadszych wypadkach wolno mu pójść jeszcze dalej i wygłaszać osobiste, choćby niepopularne przekonania, pod warunkiem jednak, iż rzecz przedstawi lojalnie i nie próbuje przekonać słuchaczy. I wreszcie, w bardzo nielicznych już razach pozwala mu się robić w klasie propagandę niepopularnych naogół poglądów. Ale jeśli jego przekonania osobiste pokrywają się z „ortodoksyjnemi”, to, oczywiście, dana mu jest pod tym względem całkowita swoboda. Druga sprawa dotyczy możliwości angażowania się nauczyciela w życie społeczno-polityczne nazewnątrz, co pozostaje w związku z należeniem do tego czy innego ugrupowania — w bardzo szerokim sensie rozumianego. Istnieje cały szereg grup — naturalnych i sztucznych — „upośledzonych”, których członkowie są albo zupełnie wyłączeni ze społeczności szkolnej, albo też — tolerowani, w sposób wysoce niechętny, tylko przez wzgląd na swe niezwykłe zdolności i walory pedagogiczne. Przyczyny tego upośledzenia bywają najrozmaitsze: obce pochodzenie (nie-naturalizowany cudzoziemiec, naturalizowany abywatel amerykański o obcobreźniacem nazwisku i t. p.), przynależność do innych dzielnic (północ — południe, wieś — miasto), względy rasowe, piciowe lub stanu cywilnego, należenie do niepopularnych w danej miejscowości partij politycznych (republikanie-demokraci, socjaliści, komuniści, anarchiści), albo związków religijnych, wreszcie — sympatje lub antypatje pacyfistyczne. W niemalym stopniu bywa też ograniczona wolność nauczyciela w zakresie czysto osobistym (palenie, picie, karty etc.). Tu już działa wszechwładna plotka, wdzierając się w takie sprawy, jak: mieszkanie nauczyciela, jego ubiór i sposób bycia, stosunki towarzyskie, week-end i t. p. Przedmiotem krytyki stają się dalej wszystkie sprawy, związane z takim czy innym stosunkiem nauczyciela do miejscowej działalności społecznej i religijnej, a niewypełnianie pewnych praktyk może go bardzo drogo kosztować. Wreszcie idzie o wolność w dziedzinie pedagogicznej, o udział nauczyciela w układaniu planu pracy szkolnej, w wyborze metody dydaktycznej i podręczników, i o możliwość krytykowania różnych systemów praktyki szkolnej oraz osób. Wolność w zakresie nauczania stanowi problem, szczególnie jaszkrawo oświetlony przez wspomnianą Komisję Badań. Dawniej, kiedy wykształcenie nauczycieli było przeważnie elementarne, a większość ich nie miała odpowiedniej zaprawy pedagogicznej, całe to zagadnienie nie odznaczało się żywotnością. W czasach kolonialnych nauczyciel był poprostu służącym na usługach gminy lub prywatnego właściciela i miał tyle swobody, ile mu jej dano. Ówczesna atmosfera intelektualna nie sprzyjała wolności, związek nauki z religją ortodoksyjną był nierozzerwalny i praca szła w tym właśnie kierunku. Dziś jeszcze pokutuje teoria o nauczycielu „najemniku”

stanowiąc plagę wielu gmin amerykańskich. Przed zniesieniem niewolnictwa kwestja muryńska była dla nauczyciela tematem wysoce niebezpiecznym: na Południu nie tolerowano poglądów antyniewolniczych, na Północy zaś unikano powszechnie tej drażliwej sprawy. Sprawa przymusowego wychowania religijnego oraz lektury Biblii, tak żywotna w połowie w. XIX, staje się znów aktualna w pierwszej ćwierci w. XX i pod wpływem działalności Stowarzyszenia Ku-Klux-Klan odżywiają tendencje antykatolickie, powraca też przymus w zakresie Pisma Św. w szkole. Jednocześnie darwinizm wprowadza nowe źródło fermentów i wrogich nastrojów w stosunku do nauczycielstwa i w ciągu kilkudziesięciu lat zjawia się szereg ustaw, dyktujących rodzaj nauki, jaką ma być udzielana w zakresie wiedzy przyrodniczej. Czasy ostatnie przynoszą znów zakłócenia na tle poglądów społeczno-ekonomicznych. Po wojnie zaostrzyła się sytuacja w tej dziedzinie. Prześladowano każdego, kto chciał stosować probierze krytyczne i obawa zakneblowała usta wielu nauczycielom. Rozpoczyna się długi okres „histerji”, wyładowującej się przeciwko zmorze „radykalizmu”, ponadto wysuwają się znów na plan pierwszy kontrowersje religijne i przyrodnicze. Cały szereg legislatur stanowych wprowadza praktyki religijne i występuje przeciwko ewolucjonistom. W r. 1933 w bardzo wielu gminach usunięto ze szkół tę naukową teorię, w innych zaś próbowano ją przemycić pod inną nazwą. Również i opinia publiczna wypowiedziała się w różnych okolicznościach o religijnym umiarnie. Największą jednak trudność stanowią w Ameryce od piętnastu lat kwestje polityczne i społeczno-ekonomiczne. Wydawano rozporządzenia, zakazujące wszelkich wzmianek o Lidze Narodów na terenie szkolnym. Obecnie dyskusja na ten temat jest już dozwolona, nie toleruje się natomiast opozycji przeciwko systemowi wojennemu. W wielu szkołach nie dopuszcza się do propagandy pacyfistycznej, popierając zato wszelkie wystąpienia t. zw. „patrioteers”, którzy fałszują autentyczne fakty historyczne, o ile udział w nich Ameryki nie występuje w dość czystym świetle. Polityka Stanów Zjednoczonych musi być zawsze przedstawiana, jako cnotliwa, a „business” jako system ożywiony duchem filantropji. Nauczyciele winni się podporządkować temu „kursowi”, a czynni członkowie radykalnych organizacji są w większości przypadków usuwani ze szkół. Rosja była długo w Ameryce niebezpiecznym tematem. Nauczycieli zawieszano za jakiegokolwiek wzmianki o niej, jak również za wypowiedzanie poglądów społeczno-ekonomicznych sprzecznych z obiegowem. Krytyka ustroju kapitalistycznego była doniedawna niemożliwa, jak również podkreślanie specyficznych minusów panującego systemu ekonomicznego, czy to w zakresie stosunków czysto handlowych, czy też pod względem etyki. Sprawa związków zawodowych, ubezpieczeń społecznych, emerytur, pracy nieletnich i t. p. stanowiła nietykalne „tabu”, o którym dyskusja w klasie nieodparcie groziła utratą stanowiska jeszcze przed kilku laty, zanim głośny „New Deal” Roosevelta nie stanął w obronie tych wzgardzonych zasad. Podobnie rzecz się miała z prohibicją, sprawami płciowemi młodzieży, kwestją ras i in. tak charakterystycznymi na gruncie „gwiazdzistej” republiki. W wielkich centrach, jak Nowy Jork, Chicago i t. p. pod wpływem potężnej depresji ekonomicznej panowała może większa swoboda, wogóle jednak szkoła amerykańska znajduje się pod skoncentrowanym atakiem wpływów zewnętrznych i wewnętrznych, obniżających poziom nauki szkolnej do pewnego określonego „standartu”. To, co dla nauczyciela miernego i przeciętnego jest właściwie bez znaczenia, okazuje się niezmiernie kłopotliwe dla jednostki indywidualnej. Chodzi tu mianowicie o narzuconą zgóry metodę, program i wybór tekstu, przeważnie odpowiednio spreparowanego bądź zmodyfikowanego pod naciskiem potężnych czynników lokalnych, politycznych, przemysłowych lub religijnych. Wraz z niemi działają w tym samym kierunku także władze szkolne, instancje nadzorcze, rodzice młodzieży i młodzież. Instykt samozachowawczy nauczyciela, brak ideologii społecznej, lęk przed utratą posady dopełniają niszczycielskiej akcji niwelującej. Względy natury finansowej odgrywają dziś rolę dominującą w zagadnieniu wolności nauczycielstwa amerykańskiego. Wobec działających silnie w całym kraju redukcji, tysiące nauczycieli znalazło się na poziomie niższym od minimum „kodeksowego” dla niewykwalifikowanych robotników, bo zarabiają oni 25 dol. miesięcznie. W tych warunkach niema wśród nauczycielstwa mowy o jakiejś wolności i pierwszym krokiem w kierunku umożliwienia odczucia jej potrzeby musi być naprawa stosunków materialnych nauczyciela. Z drugiej zaś strony w tym problemie wolności cel wychowawczy stanowi czynnik decydujący. Propaganda uprawiana w klasie jest zasadniczo praktyką niefortunną, nie ze względu na niebezpieczeństwo tej czy owej doktryny, lecz że to stanowi „biedną” pedagogikę. Jeżeli celem wychowania jest utrzymanie „status quo” i zadowolenia z istniejącego stanu rzeczy, to wolność pedagogiczna stanowi wogóle coś zbędnego, ale jeśli szkoła chce

wdrożyć młodzież do samodzielnego myślenia i przystosować ją do szybko następujących zmian, mając na widoku celową przebudowę społeczną, to w takim razie całkowita wolność nauczyciela staje się koniecznością. Młodzież, nie rozumiejąca nawet socjalizmu, zrozumie jednak postawę nauczyciela, który w klasie podaje się za innego człowieka, niż jest w rzeczywistości. I fakt ten określi stosunek młodzieży do życia. Jeżeli demokracja ma się ostać, nauczyciel musi mieć swobodę zaprawiania swoich wychowanków do inteligentnego udziału w rządzie demokratycznym. Trudny problem zabezpieczenia wolności nauczyciela da się rozwiązać praktycznie przez zespolenie świata pedagogicznego w potężną zawodową organizację bojową, a obok tego, dzięki nowemu typowi zakładu kształcenia nauczycieli, którego punkt ciężkości tkwiłby pośrednio w wychowaniu opinii publicznej we właściwym rozsądnym kierunku. Głoszenie bowiem jakichkolwiek idei w szkole nie może być nigdy tak niebezpieczne, jak właśnie usunięcie ze szkoły wolności. Istota zagadnienia sprowadza się do pytania, figurującego w tytule artykułu: „Czy społeczeństwo odważy się ponieść konsekwencje pozbawienia swobody nauczyciela-wychowawcy rosnącego pokolenia?”

T. Jakubowicz.

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

ROLA UNIwersYTETÓW. — WARUNKI WYJAZDU ZAGRANICĘ. — PRAKTYKANCI. — O RZETELNOŚCI NAUCZYCIELA.

Przebudowa szkolnictwa wyższego stanowi w Niemczech problem niezmiernie zawiły, delikatny i ważny. Zawilność polega na tem, że wspaniały rozwój szkolnictwa akademickiego posiada swą długotrwałą tradycję, a co więcej silnie jest związany z regionalizmem niemieckim. Trudno nad wielką tradycją przejść do porządku dziennego, tem bardziej wtedy, gdy przy każdej okazji podkreśla się cześć i szacunek dla dziejowych wartości kultury niemieckiej. Trudno z drugiej strony zachować regionalistycznie nastawioną organizację ośrodków akademickich, gdy całą siłą dąży się do centralizacji i ujednostajnienia całokształtu życia współczesnych Niemiec. Nie można zbyt radykalnie likwidować uniwersytetów lub poddać je przebudowie, bo z niemi związane są sentymenty ludności, których lekceważenie nie byłoby krokiem politycznym.

Jednocześnie kierownicy współczesnych Niemiec zdają sobie sprawę z wagi zagadnienia szkolnictwa akademickiego. Uniwersytet — to kuźnia nowych kadr inteligencji, to tygiel, gdzie przetapia się światopogląd przyszłego nauczyciela, prawnika, lekarza, urzędnika, działacza gospodarczego. Jeśli narodowy socjalizm chce trwale zapanować w Niemczech, musi zdobyć uniwersytet dla siebie. Ostatnie posunięcia wskazują wyraźnie na to: nowa ustawa o docentach, poddająca ich działalność ewidencji ministra oświaty, prawo przemienienia i zawieszania profesorów, ograniczenie liczby studentów do 1500 rocznie — to wszystko symptomy ofensywy narodowych socjalistów na uniwersytety.

Ideową rolę uniwersytetów określił dobitnie Ernst Krieck (Volk im Werden Nr. 1): „W budowie światopoglądu narodowo-socjalistycznego musi uniwersytet odegrać rolę awangarda”. Krieck jest za najbardziej radykalną przebudową uniwersytetów w duchu hitlerowskim, taką, aby mogły spełniać swą rolę wychowania bojowych inteligentów narodowo-socjalistycznych i dawać podwaliny narodowo-socjalistycznej nauce.

Nielatwe są warunki uzyskania posady w szkolnictwie niemieckim na terenach zagranicznych. Ostatni zeszyt „Amtsblatt” (Nr. 2 poz. 27) podaje dokładne przepisy. Kandydat musi wykazać, że wszelkie egzaminy nauczycielskie zdał conajmniej z wynikiem dobrym, że posiada stałą posadę w Niemczech, że jest zupełnie zdrow i wreszcie, że cała jego osobowość i nastawienie polityczne nie budzi najmniejszych wątpliwości o jego przydatności w służbie szkolnictwa zagranicznego. Kandydaci zgadzają się z góry, że mogą być przydzieleni do innego kraju niż sobie życzyli i przyjmują do wiadomości, iż ich pobory wystarczające na przyzwoite utrzymanie, nie będą jednak umożliwiały robienia oszczędności. Władze z naciskiem podkreślają, że nie można liczyć na to, by dosyłać pieniądze swej rodzinie w kraju. W każdej chwili muszą być kandydaci przygotowani na możliwość zerwania kontraktu, albowiem szkolnictwo niemieckie zagranicą musi się stosować do posunięć ministerstwa spraw zagranicznych.

Temniemniej położenie nauczycieli szkół niemieckich zagranicą znać należy za korzystne i tem się tłumaczy wielka liczba zgłoszeń. Ciężki natomiast musi być los praktykantów w Niemczech. Ostatnio niektóre prywatne szkoły istnieją w Niemczech w nielicznym odsetku zatrudniały praktykantów, dając im oczywiście bardzo złe warunki pracy. Pruski minister oświaty zabronił specjalnym okólnikiem, by podlegli jego władzy prakty-

kanci przenosili się na teren innych prowincyj niemieckich bez specjalnego w tej mierze pozwolenia. W ten sposób chcą władze pruskie uchronić praktykantów przed wyzyskiem. Czy jednak okólnik zapewni praktykantom znośne warunki życia?

Zagadnienia etyczne, które niemal zupełnie zniknęły ze szpalt niemieckich czasopism pedagogicznych, pojawiają się często w prasie szwajcarskiej. Hans Häberlin (Schweizer Erziehungs Rundschau Nr. 10) rozważa zagadnienie rzetelności pedagogicznej. Wszelka praca wychowawcza powinna opierać się na uczciwości i prawdzie. Nauczyciel wobec ucznia winien promieniować pełną i głęboko odczułą prawdą, winien budzić w nim szlachetne uczucia i pobudzać stale jego sumienie. Zejście z drogi rzetelności jest zawsze ryzykowne i łatwo wypacza akcję pedagogiczną. Trudno bowiem postawić granicę dla nieprawdy i co więcej trudno znaleźć moralną podstawę dla głoszonych zasad wtedy, gdy nie wynikają one z rzetelności nauczyciela.

D-r And. Z.

NOWE KSIĄŻKI

STEFANJA SEMPOŁOWSKA. NA RATUNEK. Warszawa 1934. Rój. Str. 316, tb. 8. Powieść — nie powieść — ściśła, rzeczowa całkowicie na dokumentach oparta, opowieść o wyprawach arktycznych. Żywo, plastycznie wstępuje nieodparty czar i straszliwa groza Arktyki, występuje człowiek-zdobycza tych obszarów, człowiek silny niezłomny — bohater, człowiek uzbrojony w zdobycze techniki, w cud radja, ukochane maszyny, zastuchany w pieśń silnika.

Przejrzyście skonstruowaną książkę Sempołowskiej czyta się z zapartym tchem.

Z szeregu fascynujących eskapad arktycznych wybrano przecież te właśnie, które śpieszyły „na ratunek” innym.

Nie ambitna wyprawa sterowca „Italji”, nie śmiała podróż luksusowego olbrzyma „Monte Erzantesa”, wiozącego 1800 ludzi w śnieżną pustynię, lecz ratownicze wysiłki lodolamacza „Krasina” zasługują na pełny pietyzmu opis.

Nawet małe statki rybackie „Braganza” i „Hobby”, które nic nie zdziałały, lecz dały maximum wysiłku najofiarniejszych ludzi mają tu należne sobie miejsce.

„To wielkie szczęście wyratować człowieka” mówi Samojłowicz, dowódca wyprawy ratowniczej uwięzionej powodzeniem. Nie człowiek-zdobycza, lecz człowiek, brat człowieka jest bohaterem zbiorowym tej książki.

Z umiarem, dyskretnie podkreśla autorka właśnie objawy miłości, poświęcenia i szlachetności.

Stosunek Sempołowskiej do bohaterów książki jest rozczulająco intymny. Wstrzemięźliwa w słowach — przejawia to raczej w szczególnem oświetleniu i uszeregowaniu faktów — ich przeżyć osobistych.

Jej największą troską wydaje się dostatecznie wyraziście wypuklenie ich szlachetności i bohaterstwa. Z bólem i bardzo oględnie podkreśla niepewne etycznie a czasem wprost rażące postępowanie jednego z uczestników wyprawy Nobilego.

Sylwetki załogi łamacza lodów „Krasina” występują nadzwyczaj wyraziście. Wiele jest momentów niezapomnianych. Wspaniała jest determinacja w dążeniu do celu — uratowania obcych ludzi bez względu na niebezpieczeństwo i cały szereg przeszkód i komplikacji.

Nieliczne, lecz ciekawe ilustracje uzupełniają tę wysoce wartościową książkę. Szkoda tylko, że nie dodano bardziej szczegółowej mapy Arktyki z wyznaczaniami szlakami wypraw. Nawet laik odczuwa jej potrzebę, gdyż mały szkic kartograficzny nie tłumaczy często losów bohaterów. Wiadomości naukowych książka daje niewiele. Trzeba uznać, że jest to raczej jej zaletą i ułatwi jej popularność wśród najszerszych mas zarówno młodzieży jak i dorosłych, na co zasługuje ze względu na swoje walory wychowawcze.

Antoni Madej.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

**WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI**

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA