

szych szkołach jeszcze niezmiernie daleko. Stawiamy sobie wysokie ideały wychowawcze, a zaniedbujemy wychowania dla potrzeb dnia codziennego. A moglibyśmy skorzystać z niejednej pobudki amerykańskiej. Czy nie wartoby np. pomyśleć o realizacji takich prymitywnych nakazów wychowawczych, jak: przyzwyczajanie do prostoty myśli i tolerancji odmiennych przekonań, do ścisłego cytowania cudzych słów, do jawnego przyznawania się do używania cudzych słów lub myśli i t. p. Czy nie wartoby uświadomić sobie, że wartość naszych t. zw. samorządów uczniowskich jest nikła, bo są narzucone? Słusznie pisze autor: „Gdy porównamy usiłowania wprowadzenia t. zw. samorządu młodzieży w naszych szkołach, to musimy podkreślić, że jest on najczęściej narzucony młodzieży, nie wpływający z jej przekonania, że nie posiada on rzeczywistej kompetencji i skutek tego jest nieżywy w zarodku“ (II, 124).

Znajdą się i pobudki natury czysto praktycznej, np. w sprawie wykorzystywania budynków szkolnych, stojących po nauce przedpołudniowej pustką, dla rodziców dzieci, na cele towarzyskie, wychowawcze i kształcące. W ten sposób „budynek szkolny staje się ośrodkiem zainteresowań kulturalnych danej dzielnicy miasta, a szkoła jako instytucja wychowawcza wywiera swój wpływ nie tylko na dzieci, lecz także na rodziców“ (II, 91-92).

Z pobudek ogólniejszej, społecznej natury chciałbym wspomnieć chociażby o wydatnej pomocy sfer przemysłowych w Stanach dla szkolnictwa zawodowego (stypendja, surowce, narzędzia, maszyny, praktyka i t. p.), przez które przemysł przygotowuje sobie wewnętrzny rynek zbytu (I, 279). A u nas?...

Ramy sprawozdania nie pozwalają na dalsze wywody. Trzeba książkę Ziennowicza przeczytać i przemyśleć i — nawet odczuć. Przygnieceniu troską codzienną i szarżyzną codziennej pracy, przygnębieniu i zagłuszeniu krzykiem o „zmierzchu demokracji“, apatyczni na „sukcesy“ Konferencji Rozbrojeniowej“ (!) odczuć możemy przy lekturze tej książki świeży powiew optymizmu, wiary w człowieka, energii twórczej i nadziei, idący od Zachodu, z za Oceanu. I z tego głównie powodu uważam książkę tę za jedną z najpożyteczniejszych w naszej literaturze pedagogicznej ostatnich lat.

Michał Friedländer.

Sergjusz Hesser i Mikołaj Hans. **Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej.** Rozwój szkolnictwa sowieckiego i zmiany komunistycznej polityki oświatowej od rewolucji październikowej do końca planu pięcioletnia (1917—1932). Przełożył Dr Adam Zieleńczyk. Książnica-Atlas. Warszawa. Str. 308.

„Książka niniejsza... stanowi... pierwszą próbę przedstawienia całości rozwoju szkolnictwa sowieckiego i komunistycznej pedagogiki sowieckiej.“ „Autorzy nie pragnęli dać ani apologji, ani potępienia szkolnictwa sowieckiego“; występując przeciw rzekomemu

mu „objektywizmowi snobów“ cudzoziemskich, apologetyzmowi pisarzy rosyjskich komunistycznych, w Przedmowie zapowiadają, że będą „trzymać się źródeł z pierwszej ręki“, „korzystać tylko z literatury, ogłoszonej w Związku Sowieków“, brać „wszystkie fakty i wszystkie liczby... wyłącznie ze źródeł sowieckich“, w razie niezgodności źródeł, „dla szkolnictwa sowieckiego najkorzystniejsze“. Zamierzenia autorów interpretuje w polskim wydaniu książki jej tłumacz, który podkreślając wprowadzie ich objektywizm i krytycyzm, zapowiada w słowie wstępnym, że dana praca „powinna przyczynić się... do rozwiania rozpowszechnionych już w świecie legend o niezwykłych zdobyczach szkolnictwa sowieckiego“, „do ostrzeżenia przed naśladowaniem zbyt śmiałych posunięć, które powodują tem szybsze i tem dalsze cofanie się wstecz“.

Autorzy usiłują rozpatrywać rozwój szkolnictwa sowieckiego w perspektywie dziejowej narodu rosyjskiego, dlatego zaczynają pracę od krótkiego, bardzo ogólnikowego, przeglądu rozwoju szkolnictwa rosyjskiego w w. XIX, poświęcając głównie uwagę ostatniemu 10-letciu przedwojennemu, mianowicie działalności Dumy. Doszukując się w tradycji szkolnej rosyjskiej dwu pierwiastków politycznych: konserwatywnego i demokratycznego, stwierdzają triumf ostatniego po rewolucji r. 1905, dowodzą, że Rosja przed rewolucją bolszewicką była na drodze do zlikwidowania analfabetyzmu, zrealizowania powszechnego obowiązku szkolnego w całym państwie, oraz idei demokratycznej szkoły jednolitej, do usunięcia przepaści między szkolnictwem ludowym i średnim, zrównania płci w szkolnictwie wyższym; działalność Dumy, prowadzona jakoby w wybitnie żywym tempie, kontynuował Rząd tymczasowy 1917 r., którego polityka oświatowa była zakończeniem demokratycznej tradycji rosyjskiej, przerwanej przez rewolucję październikową. Historia szkolnictwa sowieckiego została w pracy omawianej rozbita na kilka okresów, zgodnie z etapami ewolucyjnymi polityki oświatowej i ogólnej polityki rewolucyjnej, a więc na okresy „komunizmu wojennego“, „nepu“ i „piatiletki“.

Pierwsze stadium polityki oświatowej rządu sowieckiego autorzy określają jako „anarcho-komunistyczne“, nawiązujące do haseł radykalno-demokratycznych; jako jego rzeczniczkę uważają Krupską, żonę Lenina, jako teoretyka Błoskiego („Szkoła pracy“), jako główne wytyczne wysuwają szkołę powszechną elementarną i średnią, bezpłatną, świecką, koedukacyjną, szkołę pracy, wytwórczą, politechniczną, o jednolitym ustroju, zdecentralizowanym zarządzaniu. Podkreślając wspólność ideałów wychowawczych komunizmu ówczesnego i ruchu zachodniego, t. zw. nowego wychowania, co zresztą stoi w sprzeczności z wcześniej wyrażonym poglądem o zerwaniu z tradycją demokratyczną, autorzy stwierdzają „naiwną“ utopijność polityki sowieckiej, wobec braku środków do jej realizowania, braku lokali i odpowiednio przygotowanych

nauczycieli, braku pieniędzy i czasu, zwłaszcza że warunki wkrótce zmusiły do zaniechania maksymalistycznej polityki bolszewickiej.

W okresie „nepu“ polityka oświatowa zorientowana została w kierunku wykształcenia komunistyczno-zawodowego, co znalazło wyraz przede wszystkim w Statucie jednolitej szkoły pracy z grudnia 1923 r., który wysuwał jako cel wychowania przysposobienie świadomego klasowo i wykształconego zawodowo proletariusza. Wprowadzona została selekcja klasowa, postawiono szkole zadanie propagowania materialistycznego ateizmu, ustrój szkolny uległ zasadniczej zmianie w duchu centralistycznym. Autorzy w polityce oświatowej okresu nepowskiego dopatrują się nie konieczności, wynikającej z warunków życia politycznego ówczesnego, lecz „absolutystycznej tradycji rosyjskiej polityki państwowej, sprzecznej z tradycją demokratyczną“, zapoczątkowanej przez Mikołaja I. Szereg kolejnych rozdziałów został poświęcony charakterystyce polityki oświatowej tego okresu, obejmującego lata od 1922 do 1928.

Przedstawiając gospodarce podłoże szkolnictwa sowieckiego, autorzy nie biorą pod uwagę skutków ekonomicznych wojny i rewolucji przy zestawianiu położenia finansowego szkolnictwa rosyjskiego w okresie 10-letnim Dumy, poprzedzającym bezpośrednio rewolucję październikową, z budżetem oświatowym sowieckim. W ostatecznym rezultacie stwierdzają nadzwyczajny wzrost budżetu ministerstwa oświecenia przedrewolucyjnego, oraz obniżenie wydatków na szkolnictwo w okresie komisariatu oświecenia publicznego do tego stopnia, że pomimo stałego polepszania się sytuacji, jeszcze w r. 1929 koszt jednego ucznia wynosił 75% kosztu przedwojennego, w zakresie lokali szkolnych z powodu zniszczenia wojennego jeszcze w r. 1927 rządowi sowieckiemu nie udało się osiągnąć poziomu przedwojennego.

W charakterystyce nauczycieli autorzy dowodzą, że w czasach przedwojennych rozwój zmierzał w szybkim tempie ku mianowaniu tylko sił pedagogicznie wykształconych, że natomiast polityka sowiecka szła w kierunku wprost przeciwnym, że uposażenie nauczycieli spadło poniżej poziomu najniższych płac robotników przemysłowych, że wyłączone nauczycieli od jakiegokolwiek udziału w zarządzie szkół, obciążono ich pracą społeczną, że ratowali szkolnictwo sowieckie dawni nauczyciele przedrewolucyjni.

W rozdziałach o szkole „obowiązkowej“, „jednolitej“ i „pracy“ autorzy przedstawiają tradycje rosyjskie, zwłaszcza z okresu Dumy, i rzekome niszczenie twórczych usiłowań przeszłości w danym zakresie przez politykę oświatową sowiecką. W okresie 10-letnim miał być przez rząd carski przeprowadzony powszechny obowiązek szkolny, na przeszkodzie stanęło rozwiązanie Dumy. Rząd sowiecki dopiero w r. 1925 zajął się tem zagadnieniem, opierając się na prawodawstwie Dumy. W zakresie analfabetyzmu rząd sowiecki wprawdzie uznał walkę z nim za jedno ze swych

najważniejszych i najpilniejszych zadań, ale tak dalece podporządkował ją politycznym celom propagandy, że osiągnane wyniki musiały być nadzwyczaj szczupłe. Szkoła jednolita wchodziła w skład czynników tradycji demokratycznej rosyjskiej, zwłaszcza z okresu Duny. Rząd tymczasowy przejął projekt rządu carskiego, rząd sowiecki przejął projekt rządu tymczasowego, praktyka szkolna jednak poszła rzekomo w kierunku przywrócenia stosunków przedrewolucyjnych. Ostatecznie, zamiast selekcji uzdolnień w duchu demokratycznym, wystąpił naprzód utopijny maksymalizm równości, później selekcja klasowa, rząd sowiecki podstawowo odrzucał zasadę szkoły jednolitej.

Uznając metody szkoły pracy, pedagogowie sowieccy pojęcie szkoły twórczej przetłumaczyli na pojęcie szkoły wytwórczości, jako cel szkoły przyjęli wykształcenie politechniczne, wychowanie w klasowej świadomości proletariackiej, jako metodę programy kompleksów. Przypominając, że nauczanie w szkołach rosyjskich przed wojną było przesiąknięte ideami demokratycznymi, że te szkoły podobno stanowiły ogniska propagandy liberalnej i socjalistycznej, autorzy tendencyjnie stwierdzają, że komunistyczna teoria wychowania i praktyka szkolna nie były niczem innym, jak przywróceniem najgorszych rysów dawnego wychowania.

Rozwojowi samorządu uczniowskiego w czasach carskich, zwłaszcza ruchu harcerskiego przeciwstawiony został w okresie porewolucyjnym naprzód rozkład karności szkolnej, następnie organizowany ruch pionierski, ściśle komunistyczny, w którym dodatnie cechy miały być dziedzictwem po ruchu harcerskim, dziedzictwem wypaczeniem jednak przez praktykę rozpolitykowania. Naiwnością byłoby sądzić, zdaniem autorów, aby w atmosferze dyktatury mógł rozwijać się samorząd uczniowski; organizacje pionierów i komsomołu służyły do zmilitaryzowania szkolnictwa.

Zkolei szereg rozdziałów został poświęconych specjalnym typom szkół.

Zakłady dla dzieci upośledzonych umysłowo powstały dopiero po rewolucji, oburzenie autorów jednak wywołuje fakt, że nie istnieją one w ilości wystarczającej potrzebom. Wyniki usiłowań rządowych w stosunku do dzieci opuszczonych uznane zostały również za niezadawalające.

W zakresie szkolnictwa zawodowego rząd sowiecki, wedle opinii autorów, poszedł wiernie w ślady tradycji swoich carskich poprzedników, a wiadomo, że okresy reakcji politycznej w dziejach Rosji zawsze były połączone z wyraźnym uprzywilejowaniem szkolnictwa zawodowego. Szkolnictwo zawodowe, początkowo zaniedbane, w okresie nepu stało się ośrodkiem całej polityki oświatowej rządu sowieckiego. Nie oceniono jednak wartościowego dziedzictwa przedwojennego w tej dziedzinie. Ideał wychowania politechnicznego wykluczał specjalne szkolnictwo zawodowe, łączono kształcenie z wytwórczością przez fabrykawce, techniki. W re-

zulfacie pod względem „uzawodowienia“ szkolnictwo sowieckie ustępuje w znacznym stopniu państwowemu demokratycznemu zachodu.

W celu udostępnienia szkoły wyższej dla robotników, początkowo otwarto uniwersytety dla wszystkich, następnie zakładano rafaki, przeprowadzano selekcję polityczną wśród młodzieży i profesorów, niszczone autonomię uniwersytecką, wprowadzano samowolę rządu w stopniu silniejszym jeszcze niż za Mikołaja I. W rezultacie znaczna część katedr pozostała nieobsadzona, wolność studjów zniesiona, uniwersytety przeobraziły się w szkoły wyłącznie zawodowe, związane z wytwórczością. W szkolnictwie wyższym przeszłość zburzono, na jej miejsce nie postawiono nic istotnie nowego i trwałego; polityka sowiecka przypomina tu autorom próby władców absolutystycznych.

Wobec twardej polityki rusyfikacji rządu carskiego, stwierdzonej przez autorów, wydaje się dziwną ich rewelacja, że rząd ten zajmował przychylne stanowisko wobec szkolnictwa narodowości nierosyjskich; tylko w przypisku tłumacza znajdujemy wyjaśnienie, że „gorzej było na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego“. Literatura rosyjska i rosyjskie ogniska oświaty rzekomo budziły narodowości nierosyjskie. Rząd tymczasowy nie wydał ustawy o szkolnictwie narodowym mniejszości. Natomiast w kilka dni po objęciu władzy przez rząd sowiecki wydana została Deklaracja praw narodowości, w szkolnictwie zapewniona autonomia narodowa. Ale tej autonomji, zdaniem autorów, rząd sowiecki nie traktował nigdy jako środka rozwoju kultury narodowej, lecz zawsze jako środek komunistycznej polityki partyjnej. Nie ma dla nich znaczenia faktyczny stan rzeczy, przez nich samych ustalony, że w 60 językach ojczystych udziela się na terenie państwa nauki elementarnej, że zgórą 20 z tych języków nie posiadało przed rewolucją pisma. Rząd sztucznie często popierał szkolnictwo mniejszościowe, i to nawet wbrew wyraźnemu życzeniu ludności; zbyt gorliwe, wedle oceny autorów-Rosjan, unaradawianie szkolnictwa pociągało za sobą znaczne obniżenie częstokroć jego poziomu. Szkodliwość tej polityki narodowościowej zwiększał jeszcze fakt, że to chłop rosyjski ponosił jej koszty, że nowa literatura narodowa ma treść komunistyczną, budzi nienawiść dla kapitalistycznego Zachodu.

Kształcenie dorosłych miało swoje dawne tradycje w Rosji, opierało się na zasadzie decentralizacji, wolności nauczania i uczenia się, kierowanego nie przez państwo, lecz przez społeczeństwo. Już w czasie wojny podporządkowane zostało propagandzie politycznej, za rządu sowieckiego, początkowo niedoceniane, wkrótce uznane za monopol państwowy, rzekomo przeobraziło się w oświatę polityczną, nabrało cech misyjnej działalności wyznaniowej, stanowiąc parodię kościoła państwowego dawnych rządów.

W szkolnictwie sowieckim okresie nepu autorzy stwierdzają tendencję do ukształtowania szkolnictwa środkami przymusowymi dyktatury wyłącznie jako narzędzia partyjnej dyktatury komuni-

stycznej, zwyrodnienie w tym duchu szkoły jednolitej, szkoły pracy, samorządu, uzawodowienia szkoły. Tendencja ta „rozbiła się o opór idealnych praw procesu wychowawczego, wewnętrznej logiki samego wychowania“. Dzięki tym tajemniczym „siłom idealnym“ i ich realnym przedstawicielom, dzięki „wielowiekowej tradycji demokratycznej poprzednich dziejów Rosji“ szkolnictwo rosyjskie w okresie nepu nie zostało zburzone, lecz odrodziło się, zwłaszcza, gdy władze sowieckie od eksperymentów własnych wróciły do metod państw burżuazyjnych; w tym duchu stabilizowano programy nauczania u schyłku tego okresu.

Okres stabilizacji trwał niedługo. Plan pięciolecia stawiał sobie za cel likwidację nepu, kulturalny plan pięciolecia miał za zadanie przygotować odpowiedni do potrzeb zasób kwalifikowanych sił pracowniczych, przeprowadzić ostateczną likwidację analfabetyzmu i religii, powszechny obowiązek szkolny oraz zupełną proletaryzację wykształcenia. Chodziło przede wszystkim o wzrost ilościowy, bez odpowiedniego podniesienia jakości, jakoś poświęcono na rzecz ilości. Istotnie wzrost szkolnictwa sowieckiego w trzecim już roku pięciolecia „jest pro prostu bezprzykładny“, stale przyspieszano tempo kampanji kulturalnej, która docierała do najdalszych zakątków olbrzymiego państwa sowieckiego. Autorzy twierdzą, z pewną dozą słuszności, że jakość szkolnictwa obniżała się w tym stosunku, w jakim wzrastała jego ilość, posuwają się dalej do zupełnie dowolnego sądu, wbrew oczywistej przez nich samej przedstawionej rzeczywistości, że „wojskowa metoda“ tej kampanji prowadziła do takiego zlekceważenia tej jakości, iż równała się „zupełnemu zniszczeniu szkolnictwa“. Plan pięciolecia uważają, jako „konieczną ostatnią fazę potężnego procesu rewolucyjnego“, zwycięstwo nowej generacji, komsomołu, mało oświeconego, ale przepełnionego nienawiścią do dawnej generacji, oportunistycznego, nie ceniącego wolności osobistej, ale ufającego sile pięści. Czerwony militarizm stanowi jakoby istotną treść polityki szkolnej pięciolecia, którego program gospodarczy ma być podstawą czerwonego imperjalizmu. Ale „znowu kierownictwo partji i rząd sowiecki były zmuszone ustąpić wobec swoistych praw szkolnictwa“. Wydana została zdecydowana walka z „lekkomyślną i awanturniczą manją wynalazczą z pedagogice“, praca uczniów dla ogółu miała być „bezwzględnie podporządkowana szkolnym celom nauczania i wychowania“, założone sieci szkół wzorowych, rozwijana budowa szkoły politechnicznej, uwzględniającej szeroko przedmioty ogólnokształcące, „teorję“.

„Ogólna linja partji nie ma już dzisiaj żadnej własnej pedagogiki“, głoszą autorzy; „pedagogika marksistowska zatraciła się zupełnie“, załamała się ostatecznie siła uderzenia kampanji kulturalnej. Kampanja budowy szkół nie udała się, brak środków nauczania, podręczników, siły nauczycielskie dawniejsze, lepsze, wyparte zostały przez młodszych nauczycieli, niedostatecznie

przygotowanych, położenie nauczyciela znacznie się pogorszyło, zastrzył się wreszcie brak uczniów w szkołach. Przywracano dawną biurokratyczną szkołę nauczającą, rezygnując z nowych metod nauczania, kompleksów, projektów.

Na początku roku szkolnego 1931 przystąpiły władze sowieckie do walki „o jakość pracy uczenia się”. Autorzy traktują uchwały władz szkolnych z lat ostatnich nie jako postępowy zwrot od ilości ku jakości, lecz jako stanowczy powrót ku dawnej szkole przedrewolucyjnej, burżuazyjnej, likwidację wszystkich zdobyczy szkolnych z okresu pięciolecia, restauracyjny kurs sowieckiej polityki szkolnej, szczególnie jaskrawy w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Przedstawicielem tego rzekomego nawrotu na dawne drogi ma być stara gwardja partji oraz lepsze jednostki z nowego pokolenia; występują oni przeciw forsowaniu ilości, za podniesieniem jakości nauczania, zamiast negacji przeszłości, dążą do budowania pozytywnego. Zatraca się, sądzą autorzy, komunistyczny ideał wychowawczy, żadne idee pedagogiczne nie maskują już czerwonego oblicza czerwonego imperjalizmu“.

Autorzy omawianej książki są emigrantami politycznymi, nie mieli zatem możności poznać szkolnictwa sowieckiego na miejscu, w życiu, w ruchu, natomiast nagromadzili obfity materiał z papierowych źródeł, z prac cudzoziemskich, niekiedy pełnych entuzjazmu dla eksperymentów sowieckich, oraz z prac rosyjskich, przeważnie bynajmniej nie apologetycznych, lecz obciążonych ostrym autokrytycyzmem, właściwym pisarzom rosyjskim, specjalnie zaś bolszewickim. Entuzjazm cudzoziemców składają autorzy na karb „snobizmu“ lekkomyślnego, nieostrożnego, samobiczowania się komunistów traktują, jako podstawę dowodową dla potępienia ich działalności.

Książka jest przepojona duchem liberalizmu, swoiście rosyjskiego, „kadeckiego“ z okresu Dumy, zapalem dla wolności jednostki, nieograniczonej na rzecz ogółu społeczeństwa. To podwójne stanowisko autorów, emigrancko-liberalne, nadało charakter całej pracy, ton przedewszystkiem polityczny, wrogiego agresywnego stosunku do polityki oświatowej sowieckiej, bezwzględne jej zlekceważenia i jednostronnego potępienia. Patrioci dawnej Rosji, apologetci Dumy, idealizują zwłaszcza Rosję bezpośrednio przedrewolucyjną, dają jasny obraz reakcyjnej rzeczywistości po r. 1905, przeciwstawiając mu tendencyjnie ponure barwy okresu rewolucji, okresu pełnego twórczych wysiłków, niezmordowanych zmagani całego pokolenia w niesłychanie ciężkich warunkach powojennych i rewolucyjnych.

Zacięcie polemiczne, hiperkrytyczne, doprowadza autorów do dowolnych, często sprzecznych koncepcyj, paradoksalnego zwłaszcza zidentyfikowania polityki oświatowej rządu proletarjackiego i absolutystycznego z okresu Mikołaja I. Kunszt interpretowania faktów w myśl zgóry powziętych założeń doprowadzony został

do kulminacyjnego punktu w ocenie polityki oświatowej rządu sowieckiego w stosunku do mniejszości narodowościowych. Charakterystycznie, szczególnie dla autorów, przedstawia się ich interpretacja ostatnich posunięć w polityce oświatowej rządu sowieckiego, ujemna, wykazująca niezrozumienie istoty rzeczy ocena wartości zapoczątkowanej akcji w drugim pięcioleciu, po osiągnięciu wielkich rezultatów w zakresie ilościowym, zwróconej ku walce o jakość szkoły.¹⁾

Książka, zakrojona na miarę historyczno-pedagogicznej, przedstawia się jako praca publicystyczna, propagandowo-polityczna, „ostrzega“ przed naśladowaniem, natomiast nie przyczynia się do wyjaśnienia eksperymentów i rezultatów polityki oświatowej rządu proletariackiego.

Praca, ogłoszona w r. 1930 w języku angielskim, uzupełniona historią lat ostatnich do jesieni 1932, przetłumaczona została na język polski z wydania niemieckiego z r. 1933.

Natalja Gasiorowska.

Współczesny Ruch Pedagogiczny.

Uniwersytety wśród przemian światowych. Pod tym tytułem przyniósł najlepszy polski miesięcznik kulturalny „Przegląd Współczesny“ w numerach styczniowym, lutowym i marcowym za r. 1934 nader interesujący artykuł prof. Romana Dyboskiego. Niedawno mianowicie ukazała się książka zbiorowa w języku angielskim, złożona z artykułów wybitnych badaczy Francji, Niemiec, Anglii, Włoch, Rosji i Ameryki, roztrząsająca rolę i stanowisko uniwersytetów w dobie powojennej, wśród wielkich przemian społeczno-gospodarczych i kulturalnych chwili bieżącej.

Rolę uniwersytetów we Francji charakteryzuje C. Bouglé. Na ich organizacji wycisnęła przemożny wpływ dyktatorska reorganizacja ery Napoleona, — stąd etatyzacja i biurokratyzacja administracyjna, na którą uskarżają się uniwersytety. Problemem następczącym w tej chwili sporo kłopotów jest zagadnienie egzaminów, stworzenie jakiegoś środka zaradczego, któryby zapobiegł przeciążeniu badaczy tym ciężarem. Dyskutuje się żywo także zagadnienie stosunku szkoły średniej do uniwersytetu i problem wyższego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Stosunki w Niemczech przedstawia M. Doerre w oparciu o prace Litta i Sprangera. Zagadnieniem naczelnym jest tu przepełnienie wszechnic. W 1914 r. studentów szkół wyższych było 79.000, w 1930 r. przeszło 130.000. Rezultatem bezrobocia blisko stu tysięcy absolwentów szkół niemieckich. I to była ta chłonna masa, na którą padły hasła hitlerowców. W konsekwencji obniżenie poziomu studjów (rewelacje W. Dibeliusa). Próby reformy studjów humanistycznych, prawniczych i technicznych nie zmieniły w niczem zasadniczego ustroju szkół akademickich w Niemczech od czasu W. Humboldta opartych na peł-

¹⁾ Por. N. Gasiorowska: Zwrot w polityce szkolnej Z. S. R. R. (1932), Oświata i wychowanie, 1933, zeszyt IV.