

INSTYTUT OŚWIATY DOROSŁYCH

UNIwersYTET POWSZECHNY ZAGRANICĄ

UNIwersYTECKIE KLASY TUTOR-
JALNE W ANGLJI. UNIwersYTET
ROBOTNICZY W Z. S. R. R. UNIWER-
SYTET POWSZECHNY W NIEMCZECH.



WARSZAWA 1932

ENGLISH HIGH-SCHOOLS

AD BRAG ADZ

UNIVERSITY TUTORIAL CLASSES
IN ENGLAND, WORKERS' UNIV.
UNIVERSITY IN RUSSIA, VOLER
HOCHSCHULE IN GERMANY

UNIWERSYTET POWSZECHNY ZAGRANICĄ



EVENING HIGH-SCHOOLS A B R O A D

UNIVERSITY TUTORIAL CLASSES
IN ENGLAND, WORKERS' UNI-
VERSITY IN RUSSIA, „VOLKS-
HOCHSCHULE" IN GERMANY



W. B. Kurek

WYDAWNICTWO INSTYTUTU OŚWIATY DOROSŁYCH — № 78

UNIwersytet powszechny ZAGRANICĄ

UNIwersyteckie klasy tutor-
jalne w Anglii. Uniwersytet
robotniczy w Z.S.R.R. Uniwer-
sytet powszechny w Niemczech



WARSZAWA 1932

SKŁAD GŁÓWNY W INSTYTUCIE OŚWIATY DOROSŁYCH
UL. NOWOGRODZKA 21. TELEFON 878-03. P. K. O. 2.128.

Wpisano do Księgi Akcesji

AKC. DI m. 150111



CM 314661

Zakł. Graf. A. Konarzewskiego
Warszawa, ul. Senatorska 30.



Wpisano do Księgi Akcesji

Akc. D1 nr 153 /2011/ CM

PRZEDMOWA

Zadaniem niniejszej książki jest unaocznić polskiemu pracownikowi oświatowemu rolę oraz założenia, na jakich buduje się treść uniwersytetu powszechnego zagranicą. Jest on bowiem w szeregu krajach uważany za jedną z najdonioślejszych form kulturalno-oświatowego oddziaływania oraz za jedną z najskuteczniejszych dróg do przebudowy życia społecznego.

Nie chodziło nam tu, bynajmniej, o szczegółowy encyklopedyczny przegląd wszystkich typów uniwersytetu powszechnego, świadomie ograniczyliśmy się do paru wybranych, w naszym przekonaniu przodujących, czy to ze względu na wybitną intensywność metod pracy, ciekawą konstrukcję organizacyjną, czy podstawy ideologiczne.

Autorami artykułów są działacze oświatowi, którzy choć w pewnej mierze zetknęli się z opisywanem przez siebie środowiskiem — literatura przedmiotu służyła im jako środek pomocniczy przy odtwarzaniu widzianej przez siebie rzeczywistości. Warunkowi temu w szczególności zadośćczynią autorzy dwóch ostatnich artykułów — p. H. Becker, naczelnik oświaty pozaszkolnej w pruskim ministerstwie oświecenia, oraz p. F. Seefeldt, pastor, dyrektor niemieckiego wiejskiego

uniwersytetu ludowego w Dornfeldzie pod Lwowem. Ten ostatni, jako obywatel państwa polskiego, zna warunki i potrzeby polskiego ruchu oświatowego, jako Niemiec, trzyma rękę na pulsie życia i dążeń swej niemieckiej ojczyzny.

Artykuły te, aczkolwiek pisane na przełomie 1930/31 roku, nic nie straciły na swej aktualności. Wynika to ze sposobu ujęcia tematu przez autorów: sięgnęli do podłoża, na jakim wyrósł omawiany przez nich typ uniwersytetu powszechnego, skoncentrowali uwagę na konstrukcji organizacyjnej, założeniach metodycznych i programowych — dane cyfrowe służyły im jedynie dla zilustrowania czy wzmocnienia argumentacji.

Sądzymy, że książka ta jeszcze przez dłuższy czas zachowa swą świeżość inspiracyjną i instrukcyjną przy kształtowaniu uniwersytetu powszechnego w Polsce.

K. KORNIŁOWICZ

UNIWERSYTECKIE KLASY TUTORJALNE W ANGLJI

Cechą zasadniczą angielskich klas tutorjalnych jest ich ścisły związek z uczelniami wyższymi. Klasy tutorjalne (University Tutorial Classes) są jedną z dwóch gałęzi t. zw. „rozszerzonej” działalności uniwersytetów. Druga gałąź — to Powszechne Wykłady Uniwersyteckie (University Extension Lecture Courses). Powszechne Wykłady Uniwersyteckie są instytucją dawniejszą: już w r. 1873 Uniwersytet w Cambridge rozpoczął oficjalnie systematyczne wykłady poza murami uczelni. Idea wykładów uniwersyteckich, przeznaczonych dla szerszych kół publiczności, a nie tylko dla imatrykulowanych studentów, przeszła falą przez całą Europę i przed wojną podniosła ruch w tej dziedzinie i w polskich wyższych uczelniach w Krakowie i we Lwowie (r. 1899). Druga fala do Polski nie zdołała dotrzeć. Jeżeli wolno byłoby przypuścić, że czas potrzebny na dojście owej fali z Oxfordu do Warszawy będzie ten sam, co fali poprzedniej, idącej z Cambridge do Krakowa (26 lat), to możnaby mieć nadzieję, że pierwsza uniwersy-

tecka klasa tutorialna będzie zorganizowana przez Uniwersytet Warszawski w r. 1934. Klasy tutorialne utworzone zostały bowiem po raz pierwszy w Rochdale i w Longton w Anglii w styczniu 1908 r. przez Uniwersytet Oxfordzki. Obecnie wszystkie uniwersytety angielskie uwzględniają w programie swej działalności prowadzenie klas tutorialnych dla nieimmatrykulowanych studentów, zarówno w mieście uniwersyteckim, jak i w bliższej i dalszej okolicy. Liczba studentów uniwersyteckich klas tutorialnych na terenie Wielkiej Brytanii przekroczyła w r. szk. 1926/27 *dziesięć tysięcy*.

Nie należy jednak sądzić, że nowa forma pracy całkowicie usunęła dawną. Przytoczona poniżej tablica ilustruje rozwój obydwóch gałęzi rozszerzonej działalności uniwersytetów angielskich w r. 1926/27 *).

KLASY TUTORJALNE A POWSZECHNE WYKŁADY UNIWERSYTECKIE

Powszechne wykłady uniwersyteckie są prowadzone w formie cyklów, z których *najkrótsze* obejmują 5 do 6 wykładów (Short Courses). Pozatem organizowane są cykle 10 — 12 wykładów (Terminal Courses), oraz cykle 24 — 25 wykładów (Sessional Courses). Zdarza się, że owe najdłuższe cykle łączą się w latach kolejnych w pewien ciąg, którego przesłuchanie uprawnia do składania egzaminu na t. zw. „Diploma“ **).

*) Tablica zestawiona według danych „Handbook and Directory of Adult Education“ r. 1928—29, London.

**) „Diploma“ w uniwersytetach angielskich oznacza zwykle zaświadczenie ze specjalnych kursów, — pełny kurs nauki uniwersyteckiej kończy się egzaminem na t. zw. „degree“ czyli stopień naukowy.

Uniwersytety	Oxford	Cambridge	London	Birmingham	Bristol	Durham	Armstrong College	Leeds	Liverpool	Manchester	Nottingham	Reading	Sheffield	Southampton	Exeter	R a z e m
Typ kursów																
Przygotowawcze klasy tutorialne (roczne)	3	1	5	35	5	4	1	—	—	5	40	—	6	—	4	109
3-letnie (właści- we) klasy tutor- ialne	24	22	41	38	18	29	18	45	52	40	59	2	40	5	5	438
Klasy tutorialne wyższego stopnia (advanced)	3	—	1	—	—	—	—	—	—	—	2	—	1	—	—	7
Cykle wykładów powszechnych	70	60	116	6	7	5	—	13	40	—	38	1	—	—	15	371

Czemże różnią się klasy tutorialne od owych cykli? Już statystyka frekwencji wskazuje na różnice, które dzielą owe dwa równoległe kierunki rozszerzonej działalności uniwersytetów angielskich.

A więc Uniwersytet Londyński wykazuje, że w r. 1926—27 *liczba studentów* klas tutorialnych wynosiła — 923, natomiast na wykłady powszechne wydano w ciągu trimesztru — 12.420 *biletów wstępu*. Znaczy to, że audytorjum na wykładach może być *zmiennie* tak, jak się to dzieje na publicznych odczytach, natomiast klasy tutorialne mają *stały* zespół studentów, tak jak w uczelni o kursie systematycznym. Organizatorzy wykładów powszechnych zadawalają się w swych sprawozdaniach ogólną liczbą wydanych biletów wstępu; o rozwoju klas tutorialnych świadczy natomiast liczba jednostek, studujących w sposób systematyczny i ciągły.

Stały zespół niewielkiej grupy uczestników, pracujących wspólnie przez trzy lata lub dłużej — oto cecha zasadnicza klas tutorialnych w przeciwieństwie do zmiennych i z reguły nieograniczonych co do liczby słuchaczy audytorjów powszechnych wykładów uniwersyteckich.

PRZEPISY REGULUJĄCE

Według przepisów Ministerstwa Oświaty (Board of Education Regulations) liczba studentów w klasie tutorialnej *nie może przekraczać 24*. Jakże charakterystycznym jest owe określenie *maximum* frekwencji a nie, jak w naszych stosunkach się dzieje, wymagane minimum.

Właściwa klasa tutorialna pracować ma w niezmiennym składzie przez *trzy lata*, najmniej po dwie go-

dziny tygodniowo w ciągu dwudziestu czterech tygodni rocznie. Wymaga to ze strony słuchaczy dużego wysiłku — wymaga dużego szarmonizowania się zespołu i dużej dyscypliny pracy.

Oczywiście nie może być mowy o przyjmowaniu w ciągu owych trzech lat nowych uczestników. — Przepisy mówią wyraźnie, że lista uczestników musi być zamknięta nie później niż na szóstym zebraniu w pierwszym roku studjów, poczem do dwunastego zebrania można wykreślać nieodpowiednich słuchaczy, nie można już wówczas przyjmować nowych. Po pierwszym półroczu pracy zespół jest *osiątecznie* sformowany, w liczbie nieprzekraczającej 24 osób. A więc pierwsze półrocze to okres próby dla poszczególnych uczestników, okres formowania się zespołu pracy. Od szczęśliwego doboru uczestników w owym okresie próbnym zależy powodzenie pracy w następnych latach.

Pomimo owego doboru liczyć się trzeba ze spadkiem frekwencji w klasie z biegiem czasu. A więc poszczególni uczestnicy opuszczają pewną liczbę zebrań, inni opuszczają klasę zupełnie. Proces ten nie jest szkodliwy dla pracy reszty, póki odbywa się w wązkich ramach. Proces ten, to dalsza selekcja uczestników, — *pozostają nieliczni, ale najbardziej wytrwali, najpilniejsi i najzdolniejsi*. Warto jest dla owej grupy wybranej prowadzić pracę do końca, o ile spadek frekwencji nie przekracza pewnego minimum.

Przepisy ministerjalne, określając maximum słuchaczy, rozpoczynających pracę, określają również minimum uczestników, dla których można prowadzić pracę w latach następnych.

A więc uczestnik, który nie chce być wykreślony

z listy, musi być obecny przynajmniej na $\frac{2}{3}$ zebrań grupy w ciągu roku.

Drugi rok pracy można rozpocząć z dwiema trzecimi liczby słuchaczy, którzy rozpoczęli pracę w roku poprzednim. Drugi rok będzie zaliczony o ile przynajmniej połowa słuchaczy pierwotnego zespołu dotrwa do końca. Minimum konieczne dla ważności trzeciego roku pracy i uznania całego kursu za ukończony, to 6 osób, które nie opuściły więcej niż jedną trzecią zebrań. Przepisy te, od których wypełnienia uzależnione jest przyznanie subsydjum pobudzają ogół słuchaczy do starania się o dobrą frekwencję poszczególnych członków zespołu, zmuszają organizatorów do dużych wysiłków przygotowawczych w celu należytego doboru uczestników, kierowników studjów i programu, tem samem zapewniają produktywne zużycie uzyskanej pomocy finansowej.

POMOCNICZE OGNIWA PRACY

Oprócz normalnych 3-letnich klas tutorialnych istnieją klasy wyższego stopnia t. zw. *advanced*. Są one przeznaczone dla osób, które ukończyły kurs trzyletni i posiadają zaświadczenie swego kierownika studjów (tutora) o przygotowaniu do pracy na wyższym poziomie. Już 9 osób z temi kwalifikacjami może utworzyć grupę studjującą.

Szczebel niższy od 3-letnich klas tutorialnych stanowią roczne klasy przygotowawcze. Skupiają się tam osoby, których nie stać na 3-letni wysiłek, bądź te, które muszą się wdrożyć do pracy umysłowej, żeby następnie nie być balastem w klasie tutorialnej. Klasy przygotowawcze umożliwiają wstępną selekcję uczestni-

ków. Gdzie niema pewności, czy dana grupa uczestników sprostą trudnemu zadaniu kilkuletniej intensywnej pracy w klasie tutorialnej, z grupy tej tworzy się roczną klasę przygotowawczą.

Wreszcie samodzielne, a niezbędne ogniwo w całym systemie stanowią *kursy letnie* (summer schools). Wakacje uniwersyteckie to zbyt długa przerwa, mogąca odbić się ujemnie na poziomie pracy w roku szkolnym, nawet wówczas, gdy słuchacz dostanie dokładne wskazówki, jak przez samodzielną pracę ma się utrzymać w odpowiedniej „formie“.

Znaczna część uczestników klas tutorialnych, to ludzie pracy, otrzymujący urlopy wypoczynkowe, tygodniowe, dwutygodniowe, miesięczne. Kierownicy studjów (tutorzy) również mają czas wolny, — opuszczone stoją sale i internaty uniwersyteckie. W tych warunkach trzeba jeszcze tylko pomocy finansowej i inicjatywy organizacyjnej — a kurs letni staje się faktem.

Czyż tygodniowy, a nawet dwutygodniowy kurs może mieć znaczenie dla podniesienia poziomu pracy w klasach tutorialnych? Praktyka wykazuje, że tak jest istotnie, bo kurs letni to forma pracy szczególnie intensywnej — uczestnicy i tutorzy mieszkają przez czas kursu wspólnie w internacie i cały czas wolny poza godzinami pracy właściwej przeznaczają na dyskusje i rozmowy indywidualne. Świat pracy zbliża się ze światem nauki — jednostki pracujące przez cały rok na prowincji zdala od ognisk kultury, znajdują sposobność do wykorzystania księgozbiorów, pomocy naukowych, i wszelkich ułatwień, jakie dać może uniwersytet (zwłaszcza typu angielskiego).

To też niemal każdy z uniwersytetów angielskich prowadzi w czasie wakacyj kurs letni, na który mają prawo zapisywać się obecni lub dawni uczestnicy uni-

wersyteckich klas tutorialnych z całego kraju. Najczęściej kurs jest otwarty przez 6 tygodni. Uczestnicy przyjeżdżają w miarę możliwości na poszczególne tygodnie lub na czas dłuższy. Ponieważ na kursie współpracuje zwykle większa liczba tutorów, specjalistów z różnych dziedzin (w Manchesterze w r. 1927 było ich 23), możliwym jest dzielenie zespołu na bardzo *małe grupy pracy*, a tem samem zaspakajanie różnych potrzeb studentów. Metoda pracy polega na pomocy w pracy indywidualnej, uzupełnionej zebraniem seminaryjnym w małych grupach oraz niewielką liczbą wykładów. W r. 1927 przez letni kurs w Oxfordzie przeszło 125 uczestników, w Cambridge 72.

M E T O D A P R A C Y

Rzecz jest oczywista, że praca w niewielkich a dobranych zespołach klas tutorialnych i kursów letnich może a nawet musi być prowadzona innemi metodami, niż w dużych a zmiennych audytorjach Powwszechnych Wykładów Uniwersyteckich. Przedewszystkiem możliwym jest *poznanie* każdego uczestnika i udzielenie mu porad co do *indywidualnego planu pracy*, możliwym jest *kierowanie czytelnictwem* poszczególnych jednostek. Wskazanie właściwej lektury jest szczególnie ważnem w początkach pracy — iluż to bowiem samouków zniechęciło się, ponieważ pierwsza książka, którą zaczęli poważnie studjować nie była dla nich odpowiednia. Podanie bibliografji przedmiotu nie jest środkiem wystarczającym dla osób, nie mających doświadczenia w pracy umysłowej. Stałe utrzymywanie kontaktu między kierownikiem klasy a studentami i między samemi uczestnikami, to jedna z najbardziej zasadniczych cech klas tutorialnych.

UDOSTĘPNIENIE KSIĄŻKI

Nie wystarczy wskazać książkę, trzeba ułatwić jej otrzymanie. W Anglii, w kraju bibliotek publicznych, kierownik klasy skierowuje uczestników do bibliotek, zachęca ich do zapisywania w księdze żądań tytułów dzieł, których biblioteka nie posiada lub posiada w niedostatecznej liczbie egzemplarzy. Rzeczą kierownika klasy jest porozumieć się osobiście z kierownikiem biblioteki, polecić mu swych studentów i postarać się o uzupełnianie biblioteki potrzebnymi książkami.

Pomimo jednak łatwego dostępu indywidualnego do książki w bibliotekach publicznych, organizacja uniwersyteckich klas tutorjalnych przewiduje dalsze ułatwienia. Oto każda klasa otrzymać może na żądanie na przeciąg 6 miesięcy skrzynkę ze specjalnie w tej klasie potrzebnymi książkami (Book-box), a o ile pewnych książek nie da się uzyskać, istnieje możliwość zwrócenia się do *Centralnej Biblioteki Studentów* w Londynie (Central Library for Students), skąd pocztą nadejdą żądane książki.

W związku z tem każda klasa wybiera z pośród siebie *bibliotekarza*, który wydaje książki, dba o porządek w podręcznej biblioteczce klasy, zamawia i odsyła książki z Biblioteki Centralnej.

Tem ważniejsza jest owa organizacja dostawy książek do klasy tutorjalnej, że według opinii teoretyków ruchu, *nie jest wskazaniem opieranie pracy na jednej książce*, jednym podręczniku, lecz, przeciwnie, dążyć należy do uwzględnienia *różnych punktów widzenia* na studjowane problematy. Niekiedy jest wskazaniem zachęcenie wszystkich uczestników do przeczytania jednej i tej samej książki, ale obieranie z reguły jako podstawy pracy przez czas dłuższy jednego podręcz-

nika, uważane jest za nieodpowiednie: obniża poziom klasy, nie wyrabia krytycyzmu, nie pobudza myśli studenta, który przyjmuje podane przez autora poglądy jako oczywiste, bo nie stać go na przeciwstawienie poglądów własnych, a w rezultacie staje się typem doktrynera i ślepego wyznawcy autorytetów.

„S Y L A B U S Y”

Niezbędną pomoc w indywidualnej pracy uczestników, a zwłaszcza w wyborze lektury stanowią, t. zw. *sylabusy*. Są to zwykle compendia, czy streszczenia, które otrzymuje każdy uczestnik klasy na początku pracy, albo jeszcze przed jej rozpoczęciem. Najbardziej pożyteczna forma sylabusów, to nie streszczenia poszczególnych rozdziałów omawianego przedmiotu, lecz raczej krótki *przewodnik studjów*, wyjaśniający czem zajmuje się dana gałąź wiedzy, jakie są jej najbardziej aktualne zagadnienia, jakie istnieją kierunki i działy danej nauki, wreszcie jakie książki są wskazane dla początkującego, jakie dla osób już bliżej zaznajomionych z przedmiotem *) i t. d. Istnieje w Anglii znaczny już zbiór tego typu sylabusów, drukowanych dla użytku studentów i sprzedawanych po niskiej cenie. Umożliwiają one samoukowi zorientowanie się, jakie dziedziny najbardziej go interesują, i zdecydowanie, do jakiej klasy będzie uczęszczać. Gdzie zagadnienie traktowane jest bardziej indywidualnie, tam spotykamy często sylabusy odbijane na maszynie. Dzieje się to zwłaszcza

*) Zgodnie z tą koncepcją za wzór sylabusów służyć mogą artykuły w polskim „Poradniku dla samouków”.

wówczas, gdy klasa zainteresuje się jakimś specjalnym działem przedmiotu.

Kierownik studjów musi unikać niewolniczego trzymania się gotowego sylabusu, a przeciwnie, musi stale uzupełniać go w miarę, jak zainteresowania klasy wykraczają poza jego ramy.

PRACE PIŚMIENNE

Nauczyć czytać prace naukowe i nauczyć *formułować myśli własne na piśmie* — to główne zadanie klas tutorialnych. Toteż obok pomocy w dziedzinie czytelnictwa indywidualnego i zbiorowego, szczególną uwagę zwraca się na *prace piśmienne* uczestników. Wspomniane wyżej przepisy Ministerstwa Oświaty uzależniają udzielenie subwencji od przepisowej *liczby wypracowań piśmiennych*.

Oczywiście, prace piśmienne uczestników stoją na bardzo różnym poziomie w zależności od wyrobienia klasy. Już w pierwszym tygodniu poleca się danie tematu w formie listu do kierownika studjów o powodach zapisania się do klasy, dokonania wyboru tego, a nie innego przedmiotu studjów. Zresztą istnieją różne sposoby wciągnięcia uczestników do prac piśmiennych — chodzi zawsze o to, ażeby już na samym początku pracy każdy uczestnik klasy zdał sobie sprawę, że zwykłe uczęszczanie do klasy nie wystarcza, że trzeba się wziąć do roboty na serio.

Jednym z ciekawych sposobów wprowadzania uczestników do prac piśmiennych jest kolejne prowadzenie *protokółów* zebrania klasy. Protokoły te bywają odczytywane na następnym zebraniu. Czasem książka protokółów przekształca się w żywą książkę pracy, gdzie uczestnicy notują swoje indywidualne uwagi i spostrzeże-

nia w związku z przedmiotem studjów, gdzie polemizują z kolegami na temat tych uwag. W niektórych klasach kursuje wśród uczestników nie jeden lecz kilka zeszytów, przeznaczonych dla różnych specjalnych zagadnień, studjowanych przez klasę, gdzie uczestnicy wpisują wyniki swoich opracowań na dany temat, swoje uwagi, rezultaty dyskusji etc. Zeszyt taki umożliwia piśmienną, a więc rozważniejszą, bardziej pogłębioną, niż ustną, dyskusję nad danym zagadnieniem.

Oczywiście, prowadzenie protokółów i dyskusji piśmiennych „na łamach” własnych zeszytów nie może zastąpić właściwych prac piśmiennych. Prace piśmienne bywają zresztą bardzo rozmaite: referowanie książek przeczytanych, sprawozdań urzędowych, zebranie i analiza statystyk, przygotowywanie tablic i wykresów i t. p. w zależności od roku studjów i przedmiotu. I poziom prac bywa różny — większość to tylko ćwiczenia piśmienne, zdarzają się jednak prace poważniejsze, a nawet historia klas tutorjalnych notuje szereg prac studenckich, drukowanych w czasopiśmie naukowym (Economic Journal).

KLASA. JAKO ZESPÓŁ PRACY INTELEKTUALNEJ

Prace indywidualne wiążą się zwykle ściśle z pracą całej klasy, przedstawiają pewną wartość nie tylko dla osoby piszącej, ale dla wszystkich kolegów, stanowią ogniwo we wspólnej pracy całej grupy. Na ten charakter prac kładzie się w klasach tutorjalnych duży nacisk, jako na jeden ze środków realizacji idei współdziałania — kooperacji w pracy umysłowej. Niedarmo nazywają klasy tutorjalne spółdzielczemi stowarzyszeniami oświatowemi, wspólnotami kształcenia się (fellowship of common study).

Wysiłek kierownika studjów idzie nietylko w kierunku pobudzenia do pracy poszczególnych jednostek, ale również po linii organizowania pracy *zespolowej*. Większe zainteresowanie budzi praca piśmienna, która ma stanowić rozdział większej, wspólnie przygotowanej całości, lub stanie się zagajeniem dyskusji całej klasy, niż wypracowanie, które przez nikogo prócz osoby piszącej i oceniającej znane nie będzie. To też w miarę rozwoju pracy w klasie, w miarę wyrabiania się uczestników coraz częściej zagajają dyskusję i przygotowują referaty sami uczestnicy. Kierownik studjów włącza głos swój do dyskusji, bądź zamyka ją, sumując, uzupełniając i porządkując jej wyniki.

Referaty i zagajenia słuchaczy wiążą się zwykle ze sobą w systematyczny ciąg, wypełniają pewien program. Zdarza się, że nie jednostka, lecz mała grupa uczestników *wspólnie opracowuje referat*, zbierając się w tym celu prywatnie w ciągu tygodnia. Czasami cała klasa dzieli się na grupy, opracowujące to samo zagadnienie z różnych punktów widzenia, bądź różne części jednego problemu.

Nie wyklucza to, oczywiście, funkcji kierownika studjów jako prelegenta. Nieraz musi sam zreferować zagadnienie trudniejsze lub mniej dostępne, musi poinformować o kierunkach i metodach pracy, musi omówić istniejącą literaturę przedmiotu i t. d. Jednakże zawsze unika traktowania klasy, jako kursu wykładów, i *przynajmniej* połowę czasu przeznaczają na dyskusję lub inną formę pracy całej klasy. Niektórzy, zwłaszcza w pierwszym roku, po godzinie wykładu drugą godzinę przeznaczają na dyskusję, inni, odwrotnie, drugą godzinę, pozostawiają dla siebie na wyjaśnienia, czy rodzaj wykładu, który staje się tematem dyskusji w pierwszej godzinie następnego wieczoru.

Wreszcie dobrą metodą jest dzielenie tematu na krótkie, kilkuminutowe zagajenia, przeplatane dyskusją — wówczas dyskusja może łatwiej skoncentrować się na szczególnem zagadnieniu, co trudnem jest nieraz po zbyt bogatym i wyczerpującym referacie. Ogólną tendencją jest *ograniczenie strony mykładowej do minimum* w myśl ogólnie przyjętej opinii, że najlepszą jest ta klasa, w której największa część pracy jest wykonana przez samych słuchaczy.

Dlatego też najwłaściwszem tłumaczeniem angielskiego terminu „tutor“ wydaje mi się termin „kierownik studjów“ — nie prelegent, czy wykładowca i nie nauczyciel.

KIEROWNIK STUDJÓW („TUTOR“)

Jest to zwykle t. zw. „człowiek uniwersytecki“ (university man) ale z *reguły nie jest to profesor*. W angielskim systemie organizacji nauczania w uniwersytetach, dużą rolę obok profesorów wypełniają „tutorzy“, pod których kierunkiem studjują akademicy. Tutorzy ci są całkowicie zatrudnieni w uniwersytecie, są członkami społeczności akademickiej i mają w niej znaczne uprawnienia, wreszcie otrzymują wynagrodzenia dość wysokie, umożliwiające oddanie się, poza obowiązkowymi zajęciami, pracy naukowej i dalszej pracy nad sobą.

Z pośród owych tutorów uniwersyteckich, rekrutowali się kierownicy studjów w interesujących nas klasach tutorjalnych w pierwszych latach ich istnienia. W miarę jednak rozrostu pracy, stawało się niemożliwem zaspokojenie potrzeb siłami tutorów, którzy dość mieli pracy wewnątrz uniwersytetu. Następuje moment bardzo ważny w rozwoju akcji. Oto powołane zostały do współpracy nowe siły, angażowane częściowo do pra-

cy wewnątrz uniwersytetu a częściowo do akcji „rozszerzonej“ poza mury uniwersyteckie, później coraz częściej *angażowane wyłącznie* do owej akcji rozszerzonej, a więc w pierwszym rzędzie do kierowania pracą klas tutorjalnych. Obecnie liczba osób *całkowicie zatrudnionych* pracą w angielskich klasach tutorjalnych przekroczyła setkę, a dalszy rozrost ruchu zmusza poszczególne uniwersytety do opracowywania reguł, stosowanych przy angażowaniu nowych tutorów, a nawet do otwierania specjalnych *kursów metodycznych*.

Oto dla przykładu system, przyjęty przez uniwersytet w Nottingham.

Kandydaci na kierowników 3-letnich klas tutorjalnych muszą mieć *studja uniwersyteckie zakończone* (uzyskany stopień naukowy w dziedzinie, w której zamierzają uczyć), a pozatem muszą przejść przez *kurs specjalny*, zakończony dyplomem „oświaty dorosłych“ (diploma in adult education). Kurs ten składa się z dwóch części: pierwsza zawiera psychologję społeczną, historję i organizację oświaty dorosłych, oraz metody nauczania dorosłych, druga część — to intensywna praca nad pogłębieniem wybranego przedmiotu i jednego przedmiotu dodatkowego. Część praktyczna polega na czynnym udziale w klasie dyskusyjnej (jedno popołudnie raz w tygodniu), prowadzonej przez doświadczonego tutora, gdzie część czasu poświęca się na omawianie strony metodycznej. Pozatem uczestnik takiego kursu musi odbyć praktykę pod kierownictwem; — praktyka tu polega na przygotowywaniu sylabusów, prowadzeniu klasy tutorjalnej w obecności doświadczonego tutora, wygłaszaniu odczytów, prowadzeniu zebrań dyskusyjnych etc.

W ten sposób tworzy się w czasach ostatnich *specjalny* personel tutorów, pracujących w dziedzinie roz-

szerzonej działalności uniwersytetów. Niektórzy z nich angażowani są tylko do pracy częściowej (part-time), inni są zatrudnieni całkowicie (full-time). Wśród tych rozróżniają *tutorów etatowych* (staff tutors), którzy prowadzą cztery lub pięć klas tutorialnych (tyleż zajętych wieczorów), *tutorów rezydentów*, osadzonych w okręgach prowincjonalnych, którzy częściowo prowadzą klasy tutorialne, a częściowo inne kursy krótsze lub t. zw. robotę pionierską, wreszcie *tutorów organizatorów*, mających, prócz zwykłych zadań, obowiązek pracy organizacyjnej na szerszym terytorjum. Poza tem istnieje grupa tutorów zasadniczo zaangażowanych do pracy „wewnątrz” uniwersytetu, ale obowiązanych również do pracy w klasach tutorialnych. Ten ostatni system uznany jednak został za niewskazany — bowiem kwalifikacje potrzebne w jednej i drugiej pracy są nieco różne, i zawsze jedna lub druga strona na połączeniu owem cierpi.

Natomiast koniecznem jest ściśle związanie z życiem uniwersyteckiem personelu klas tutorialnych. Kierownik klasy tutorialnej musi być w stałym kontakcie z najnowszymi prądami i wynikami pracy naukowej, musi mieć otwarty dostęp do czytelni i bibliotek specjalnych, musi uczęszczać na zebrania naukowe, a wskazanem jest, aby mógł również podejmować prace badawcze, ewentualnie, aby miał sposobność nauczania wewnątrz uniwersytetu w pewnym małym zakresie. Jeżeli pracuje na prowincji zdala od macierzystego uniwersytetu, wówczas korzysta z urządzeń uniwersyteckich w czasie wakacyjnym. Uniwersytet Oxfordzki umożliwia rokrocznie jednemu z tutorów przejście t. zw. kursu „odświeżającego” (refresher courses) w ciągu trimestru letniego, udzielając *stypendjum* dodatkowego w wysokości £ 50, — tenże uniwersytet zachę-

ca starszych tutorów do kandydowania o *stypendja na podróże naukowe*, opłacając jednocześnie zastępców w czasie ich nieobecności.

Dużą rolę w podnoszeniu poziomu pracy w klasach tutorialnych gra *organizacja zawodowa tutorów* (Association of Tutorial Class Tutors) — organizacja ta wydaje między innymi miesięcznik własny (The Tutors Bulletin). Pozatem instytucja ta troszczy się również o sprawy materialne swych członków. W porównaniu ze stosunkami w naszych uniwersytetach płace tutorów nie przedstawiają się źle. Tak zwany Staff Tutor otrzymuje pensję roczną w wysokości minimum £ 400, kierownik zaś klasy tutorialnej, zatrudniony częściowo otrzymuje £ 80 rocznie za jedną klasę, co wynosi przy 24 zebraniach rocznie przeszło £ 3 za wieczór! Tyleż wynosi honorarium za 1 wieczór na Powszechnych Wykładach Uniwersyteckich.

Po doliczeniu wydatków administracyjnych i innych drobnych, ogólny koszt utrzymania jednej klasy tutorialnej wynosi rocznie około £ 100. Uczestnicy wpłacają jedynie wpisowe w wysokości 1 sh., co wynosi przy 20 uczestnikach rocznie £ 1.

PODSTAWY FINANSOWE AKCJI

Pokrycie reszty t. j. 99% niedoboru, umożliwiające jest dzięki ścisłej kooperacji czterech czynników, a mianowicie: państwa (Board of Education), uniwersytetów, samorządów lokalnych (Local Educational Authority) oraz instytucyj społecznych. *Państwo* udziela subwencji w wysokości £ 45 na klasę, o ile spełnione są wszystkie wymagania, dotyczące frekwencji i prac piśmiennych. Istnieje w ostatnich latach tendencja do zamiany owej subwencji, liczonej w stosunku do

liczby klas, na system opłacania przez rząd $\frac{3}{5}$ pensji tutorów, co ułatwiłoby angażowanie większej liczby tutorów całkowicie zatrudnionych. Duży jest udział samorządów w utrzymywaniu klas. Oto np. miasto Manchester udziela miejscowemu uniwersytetowi roczną subwencję w wysokości £ 8000 na klasy tutorialne i powszechne wykłady uniwersyteckie. Okrąg górniczy Nottinghamshire przeznaczą £ 1000 dla uniwersytetu w Sheffield i pokrywa część kosztów klas tutorialnych, prowadzonych przez uniwersytet w Nottingham (£ 20 za klasę), pozatem udziela lokali w szkołach elementarnych za drobną opłatą oraz subwencjonuje (£ 100) bibliotekę publiczną w Nottingham w związku z korzystaniem z niej przez uczniów klas tutorialnych. W r. 1925 Ministerstwo Oświaty wydało instrukcję, w której zaleca samorządowym władzom oświatowym wejście w bliski kontakt z uniwersytetami w celu przejęcia odpowiedzialności finansowej za wykonanie programu pracy w dziedzinie oświaty dorosłych. Jednakże Ministerstwo stoi na stanowisku, że *odpowiedzialność pedagogiczna* za pracę klas tutorialnych powinna nadal spoczywać na uniwersytecie nawet w wypadku, gdy samorząd przejmie całkowitą odpowiedzialność finansową za prowadzenie tych klas.

ORGANIZACJA AKCJI

Idea kooperacji różnych czynników charakteryzuje również organizację władz naczelných ruchu klas tutorialnych. Sprawami klas tutorialnych zajmują się w uniwersytetach angielskich *Komitety Mieszane Klas Tutorialnych* (Joint Committees for Tutorial Classes). W ich skład wchodzi przedstawiciele Senatu uniwersyteckiego, przedstawiciele miejscowych i okolicznych sa-

morządowych władz oświatowych, delegaci związku tutorów, a co najważniejsze przedstawiciele organizacji oświatowej społecznej p. n. *Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe* (Workers' Educational Association). Owe Komitety Mieszane są więc terenem zetknięcia się uniwersytetów z życiem społecznym i oświatowym okolicy, a przede wszystkim ze środowiskiem robotniczym. Organ wykonawczy stanowią zwykle dwaj sekretarze, jeden z ramienia uniwersytetu, drugi — okręgowy sekretarz Robotniczego Stowarzyszenia Oświatowego. „Zespolenie tego, co jest najlepsze w duchu uniwersytetów z tem, co jest najlepsze w dążeniach świata robotniczego“ — oto główna wytyczna współpracy w Komitecie Mieszanym.

Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe (założone w r. 1905) nie jest organizacją partyjną, ani nawet klasową. W związku z tem ze strony marksowskiego odłamu socjalistów angielskich, których praca oświatowa grupuje się przy Plebs League i London Labour College, prowadzona jest silna kampanja przeciw współpracy robotników z uniwersytetami. Jednakże, mimo tych ataków, Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe skupia w 16 okręgach 2303 różne organizacje społeczne (zawodowe, spółdzielcze, oświatowe) i 24.827 członków indywidualnych (dane z r. 1926/27).

Organizacja ta prowadzi propagandę oświaty wśród szerokich warstw ludności (nietylko robotniczej) zakłada różnego typu kursy o poziomie niższym od uniwersyteckich klas tutorialnych, tą drogą stwarza stały dopływ do owych klas nowych uczniów, reprezentuje ich potrzeby w Komitecie Mieszanym.

SKŁAD UCZESTNIKÓW I ICH ZAINTERESOWANIA

Wśród uczestników uniwersyteckich klas tutorialnych znaczny procent stanowią nauczyciele szkół elementarnych, urzędnicy państwowi i komunalni, handlowcy, wśród robotników fizycznych na pierwszym miejscu kroczą górnicy i metalowcy. Zainteresowania ich idą przeważnie w kierunku *zagadnień społeczno-ekonomicznych* (historja gospodarcza, ekonomja społeczna, socjologja, polityka, filozofja społeczna), w drugim rzędzie dopiero stoi literatura, historja, psychologja, na szarym końcu — nauki przyrodnicze. Bo też klasy tutorialne, podobnie jak i angielskie internatowe kolegia robotnicze, skupiają przede wszystkim tych, których pcha do zdobycia wiedzy *wola pracy społecznej*, pragnienie przyczynienia się indywidualnym i zbiorowym wysiłkiem do reformy społecznej, do usunięcia przyczyn niedomagań społecznych, bezpośrednio i boleśnie odczuwanych.

Ci, którzy szukają nauki dla korzyści wyłącznie własnych, znajdują ją gdzieindziej w licznych w Anglii klasach wieczornych o charakterze zawodowym, we wspólnych gmachach t. zw. Politechnik, otwartych dla każdego. Klasy tutorialne umożliwiają pracę nad sobą tym, których zainteresowania krążą nie wokół warsztatu własnej pracy zawodowej, ale dokoła działalności społecznej — gromadzą przywódców i działaczy demokracji społecznej, dając im należne uzupełnienie teoretyczne oraz porządkując wiedzę, zdobytą praktyką życiową. Uczestnik klasy tutorialnej różni się tem od zwykłego studenta uniwersytetu, że posiada zwykle *duże doświadczenie*, ale *niemyrobiony umysł*, gdy tamten posiada czasem wytrenowany inte-

lekt, ale brak mu własnych przeżyć, na których mógłby budować swój świat myśli.

Przez szkołę myślenia, szkołę systematycznej pracy umysłowej, jaką są niewątpliwie klasy tutorjalne przeszli najtężsi działacze samorządowi, spółdzielczy, zawodowi i polityczni współczesnej Anglii. Dzięki systemowi stypendjalnemu jednostki, szczególnie wybitne, mają możliwość kształcenia się dalej po ukończeniu 3-letniego kursu klasy tutorjalnej, bądź we wspomnianych internatowych kolegjach robotniczych, bądź nawet w uniwersytetach i to nie tylko jako słuchacze nadzwyczajni, dopuszczeni do specjalnych egzaminów uniwersyteckich (diploma), ale nawet jako słuchacze rzeczywiści. W ostatnich latach coraz szerzej otwierają się w uniwersytetach drzwi przed t. zw. *studentami dorosłymi* (adult students), którzy po przejściu treningu w klasach tutorjalnych, stanowią dzięki bogactwu życiowego doświadczenia i poważnemu stosunkowi do pracy naukowej, doskonały element, niejednokrotnie przewyższający znacznie przeciętny poziom studentów uniwersyteckich.

Wejście do uniwersytetów ułatwiają specjalne egzaminy wstępne, przeznaczone dla studentów dorosłych (mających powyżej lat 23), a nieposiadających zwykłych świadectw szkolnych. System oświaty dorosłych, oparty o szkoły wyższe ma więc tę jeszcze stronę dodatnią, że stwarza zdolnej jednostce perspektywę osiągnięcia własną pracą najwyższych poziomów w hierarchii intelektualnej.

W N I O S K I

Obserwatorowi obcemu trudno jest wydać sąd o rezultatach pracy, o wpływie klas tutorjalnych na życie

społeczne Anglii, na podniesienie poziomu duchowego jej obywateli. Trzeba na to głębszych badań, przeprowadzonych w dłuższych odstępach czasu. Można raczej sądzić o znaczeniu pracy ze stosunku do niej czynników miejscowych, w pierwszym rzędzie Ministerstwa Oświaty, uniwersytetów i samorządów. Faktem jest, że praca rozwija się, a czynniki te nie szczędzą swych sił moralnych i materialnych, aby ją poprzeć. Rysy upadku, które zaznaczyły się w latach ostatnich, mają swe źródło właśnie w owym zbyt szybkim rozroście akcji; — obniża się przeciętny poziom uczestników, co ważniejsze, obniża się przeciętny poziom tutorów, a w rezultacie i poziom pracy. Zjawisko to jednak zapewne przejściowe.

Pracownikowi oświatowemu w Polsce nasuwa rozwój klas tutorialnych angielskich szereg pytań:

1. czy istnieje możliwość zrealizowania *struktury metodycznej* klas tutorialnych w oświacie pozaszkolnej w Polsce i czy klasy tutorialne mogą stać się środkiem podniesienia poziomu polskiego życia intelektualnego?

2. w jakich instytucjach oświatowych i w jakim środowisku słuchaczy, należałoby przystąpić do eksperymentu w tej dziedzinie i czy nie należałoby rozpocząć akcji od pracy oświatowej wśród inteligencji prowincjonalnej, a zwłaszcza, wśród nauczycielstwa szkół powszechnych?

3. czy jest możliwem w warunkach polskich zainteresowanie akcją uniwersytetów i innych szkół wyższych?

4. jakie istnieją możliwości powołania przy uczelniach wyższych „tutorów“, jako właściwych realizatorów akcji?

5. w jakiej formie wskazana byłaby pomoc finansowa ze strony Ministerstwa Oświaty i czy nie należałoby pójść za przykładem Anglii, opracowując *regulamin subwencji*, zapewniający automatycznie pomoc każdej placówce, która wypełnia określone zgóry warunki?

Pytania te stawiam, jako zagajenie dyskusji publicznej w sprawie zorganizowania uniwersyteckich klas tutorialnych w Polsce.

LITERATURA PRZEDMIOTU

- G. D. H. Cole: *The Tutors' Manual*. London, str. 40.
W. H. Draper: *University Extension*. Cambridge, 1923, str. 155.
Dr. W. Picht: *Universitäts Ausdehnung und Volkshochul - Bewegung in England*. Tübingen, 1919, str. 79.
A. Mansbridge: *An Adventure in Working-class Education*. London, 1920, str. 73.
— *The University Tutorial Class Movement — Bulletin II the World Association for Adult Education*. London, 1919, str. 70.
— *The Handbook and Directory of Adult Education 1928 — 1929*. London, str. 242.
-

N. GAŚSIOROWSKA

UNIWERSYTET ROBOTNICZY W Z. S. R. R. *)

„Remolucja kulturalna” w Związku Republik Radzieckich nie poprzedziła przewrotu społeczno-gospodarczego, lecz stała się jego konieczną konsekwencją. Plan gospodarczy państwa, zawarty w t. zw. 5-leciu („piatiletka”), program uprzemysłowienia kraju, zmechanizowania pracy i jej skolektywizowania, wymaga

*) Źródła: Literatura sprawozdawcza, dyskusyjna, rezolucje m. in. „Kak rabotajut Raboczije Uniwersitiety” 1929, Gławpolitproswiet. „Zaocznyj Kommunističeskij Uniwersitiet” N. I. 1928, Gosizdat. „Odnogodičnyje Kołchoznyje Kursy wzrosłych” 1930, Gosizdat. „Sistema narodnawo obrazowanja”, 1930, Kom. Akad. „Wsieobszczeje obuczenie, Likwidacja niegramotności i Podgotowka kadrow”, 1930, Gosplan Artykuły: Łunaczarskiego „Problema podgotowki raboczich kadrow”, Jermańskiego „Kuda wiediot nas razwitiie tiehnik i organizacii w promyszlennosti” („Na putiach k nowoj szkole” 1928, X—XI) Wystawa Pedagogiczna w Leningradzie i Zjazd Nauczycieli w Moskwie w sierpniu 1930 roku. Ponieważ wycieczka pedagogów warszawskich na wystawę leningradzką i zjazd moskiewski miała miejsce w lecie, gdy wszelkie instytucje oświatowe, zakłady naukowe są nieczynne, nie miałam, jako uczestniczka tej wycieczki,

z siłą nieubłaganą dla wykonania, jeżeli wogóle ma być zrealizowany, nowego typu robotnika, o wysokim poziomie ogólnokulturalnym, wykwalifikowanego zawodowo technika, wychowanego w nowej ideologii społeczno-politycznej.

Hasłem bojowym („udar“) gospodarzem dzisiejszego Związku Rad, jest nie tylko osiągnąć poziom krajów wielkokapitalistycznych, ale je prześcignąć w rozwoju („dognąć i pieregnąć“). Współczesne pokolenie robotników i chłopów tworzy ów czynny *twórczy żywioł społeczny* („aktyw“), który ma zbudować państwo socjalistyczne, oparte na pracy kolektywnej, w kraju wysokiej techniki, żelaza, automobili, traktorów.

Życie narzuca robotnikowi w Związku Rad wielkie zadania do spełnienia. Jest on tu nie tylko wytwórcą, ale przedstawicielem klasy, która sprawuje władzę dyktatorską; on jest właściwym gospodarzem kraju, on spełnia rolę kontrolera, regulatora życia publicznego w okresie współczesnym przejściowym, na nim zatem ciąży najwyższa odpowiedzialność publiczna. Klasa robotnicza nie może być zdegradowana do położenia tylko siły roboczej. Robotnik, jako czynny polityk, w tych warun-

możności poznać spraw oświatowych w akcji, w ruchu; dlatego też referat niniejszy charakteryzuje je raczej ze stanowiska teoretycznego: inicjatywy, planów, programu, ideowych wytycznych, niż w zakresie praktycznego wykonania, środków, walki z trudnościami i rezultatów osiągniętych. Przedstawiam tu tylko najbardziej zasadnicze formy, typy pracy oświatowej; w praktyce życiowej, opierającej się często jeszcze na zadawnionej tradycji, panuje wielka ich różnorodność, częste i znaczne odchylenia od zasadniczych tendencji polityki oświatowej, od ustalonych teoretycznie typowych form pracy oświatowej. Sprawę referuję tak, jak ją poznałam, eliminując natomiast całkowicie z referatu pierwiastek oceny, wartościowania.

kach musi posiadać wykształcenie teoretyczne ogólne, pozwalające mu zrozumieć nową strukturę gospodarczą i społeczną, której ma być budowniczym. W zakresie pracy zawodowej musi otrzymać wykształcenie wszechstronne, „politechniczne“, przystosowane do nowych warunków wysoko rozwiniętej techniki, przestaje bowiem być ciasnym specjalistą, dodatkiem do maszyny, a staje się technikiem, mechanikiem, kontrolerem, regulującym pracę maszyny, działającej automatycznie *).

Jakże się przedstawia w chwili obecnej ów twórca — nie wykonawca tylko — rewolucyjnego dzieła przyszłości: nowego gospodarstwa, społeczeństwa, państwa?

Przedewszystkiem w dziedzinie ogólnej kultury robotnik w dzisiejszym Związku Rad — to w ogromnej części jeszcze analfabeta. Spis ludności z r. 1926 wykazuje, że ludzi (w wieku powyżej lat 10) umiejących czytać i pisać jest tu zaledwie 51,3%; analfabetyzm panuje zwłaszcza wśród kobiet, biednych chłopów i ludów azjatyckich. Sytuacja poprawia się, ale powoli: w r. 1929

*) Ciekawe jest współczesne zastosowanie dialektyki w ewolucji typu robotnika, w związku z rozwojem techniki, w ostatnich czasach techniki maszynowej, zmierzającym do coraz większego zautomatyzowania pracy. Teza przeszłości: rzemieślnik o tradycyjnem przygotowaniu, skomplikowanej pracy ręcznej, zamknięty w swym zawodzie i w swej kascie, w tępym konserwatyzmie. Antyteza terażniejszości: robotnik fabryczny o pracy uproszczonej, wyspecjalizowanej do ostateczności, niewykwalifikowanej, niewymagającej pracy umysłowej. Synteza przyszłości: robotnik, zastąpiony w pracy fizycznej przez maszynę, zwolniony od ciasnej specjalności, technik wszechstronny, kontrolujący i regulujący maszynę i całą wytwórczość, racjonalizujący i rewolucjonizujący podstawy wytwórczości i ustroju społecznego.

liczba powyższa podniosła się do 56,7%, w 1930 do 62,6%.

W zakresie stosunków społeczno-gospodarczych powojenny Związek Rad przedstawiał w mieście ustrój przeważnie drobnomieszczański, rzemieślniczy, z tradycyjną techniką ręczną, z organizacją indywidualną pracy; na wsi gospodarstwo rozbite było na 25 milionów jednostek samodzielnych; zasadniczy typ społeczno-gospodarczy to drobny właściciel i drobny indywidualny gospodarz o psychice wybitnie „sobstwiennika“, prywatnego właściciela, o metodzie gospodarczej żywiłowej, bezplanowej.

Rewolucja gospodarcza w swym rozwoju musiała oprzeć się na dziele uprzednio dokonanem przez rewolucję kulturalną, któraby wyzwoliła utajoną energję milionów robotników i chłopów, podniosła poziom ich ogólnej kultury, wykształcenia politycznego, technicznego, stworzyła z nich kadry wykwalifikowanych zawodowo, świadomych swego zadania politycznego robotników. Sprawa odpowiedniego kształcenia i wychowania robotników przestawała być sprawą wyłącznie ich indywidualną, a przeobrażała się w tych warunkach w wybitnie społeczną, a nawet państwową.

W takim kierunku nastawiona została obecna polityka oświatowa radziecka, którą prowadzi „Narkompros“ (Komisarjat Oświaty Ludowej). Społeczeństwo rosyjskie cechuje bardzo silny i ostry samokrytycyzm. Władze oświatowe nie ukrywają współczesnego stanu rzeczy, tak niewspółmiernego z zamierzeniami, planami na przyszłość, lecz z krytyki czerpią siłę do czynu natychmiastowego. Wobec powodzenia 5-letniego planu gospodarczego, które władze stwierdzają, wysuwając nawet hasło wykonania go w ciągu 4 lat („piatiletka w czetyre goda“), wobec wynikającej stąd możliwości

zwrócenia inicjatywy i środków równorzędnie w innym jeszcze kierunku, ogłoszone zostało metodą „szturmową” „5-lecie” kulturalne. Do wykonania planu z niem związanego wezwane zostało całe społeczeństwo na podstawie t. zw. „socsoremnowanja” (współzawodnictwa, emulacji socjalistycznej) i „szefstwa” (naczelnictwa), między różnymi instytucjami, zwłaszcza gospodarczymi i kulturalnymi, czyli wzajemnej opieki, pomocy, a zarazem kontroli, „czistki”, mającej na celu przede wszystkim walkę ze szkodnictwem („wreditielstwom”) kontrrewolucyjnym oraz z biurokratyzmem, rutyną.

Praca kulturalna prowadzona jest współrzędnie w dwu kierunkach: wśród dzieci i młodzieży oraz wśród dorosłych. Na pierwszy plan we wszystkich dziedzinach życia sowieckiego wysuwa się dziecko, bo to jest ten właściwy budowniczy jutra, ale że rewolucja nie czeka na nowe pokolenie, już dla niej wychowane, lecz w okresie przejściowym budowę porządku socjalistycznego powierza pokoleniu teraźniejszemu, więc polityka oświatowa w szerokim zakresie uwzględnia pracę wśród dorosłych.

Praca oświatowa ujęta została organizacyjnie w trzy łóżyska. W dziedzinie oświaty ogólnej podstawowej prowadzi ją „Socwos” („socjalistyczeskije wospitanje”). W zakresie szkoły powszechnej jednolitej osiągnięto duże rezultaty. Szkoła I-go stopnia 4-letnia (dla dzieci 8—11 lat) objęła w 1929/30 roku 81,7 % dzieci w wieku szkolnym; gorąca akcja toczy się w kierunku dalszego rozwoju szkoły powszechnej, szkoły 7-letniej. Jednocześnie przypuszczono szturm do analfabetyzmu wśród dorosłych, ogłaszając hasła „Likbezu” („likwidacja bezgramotności”), wypowiedziano mu walkę bezwzględna, pociągając do niej całe społeczeństwo, stawia-

jąc program wyćpienia go doszczętnie w latach najbliższych.

Pracę w zakresie wykształcenia technicznego powierzony ma „Profobr“ („profesjonalnoje obrazowanie“), obejmujące w roku 1929/30 $\frac{1}{2}$ miliona uczących się, na 3 stopniach zasadniczych. Masowe wykształcenie techniczne otrzymuje młodzież fabryczna, jako t. zw. „F. Z. U.“ („fabryczno-zawodskoje uczeniczestwo“), „Sz. K. M.“ („szkoła krestjanskoj młodioży“) kształci młodzież włościańską, wreszcie młodzież nierobotnicza fachowe przygotowanie otrzymuje w szkołach podobnego poziomu o odpowiednim do potrzeb zakresie nauki. Średniej kwalifikacji zawodowej dostarczają kursy zawodowe 3-letnie, oparte na szkole 4-letniej I-go stopnia, oraz t. zw. Technicum 4-letnie, oparte na szkole 7-letniej. Wreszcie kwalifikację wyższą dają t. zw. „Wuzy“ i „Wtuzy“, wyższe zakłady naukowe, oparte na Technicum, o kursie 5-letnim. Dla doksztalcenia dorosłych „Profobr“ organizuje *Kursy techniczne wieczorne*, odpowiadające masowemu nauczaniu technicznemu dla młodzieży i t. zw. „Rabfaki“, („raboczije fakultety“), przygotowujące robotników do wyższych szkół, stanowiące tem samem środek proletaryzacji tych szkół, bezpośrednio i doraźnej. W działalności swej „Profobr“ kieruje się potrzebami życia gospodarczego i kulturalnego w związku z planami „5-lecia“, które przewidują w swych obliczeniach na koniec okresu zapotrzebowanie kadrów robotniczych średniej i wyższej kwalifikacji w sumie ogólnej przeszło milionowej, podczas gdy w końcu r. 1929 kadry te nie dochodziły do liczby nawet 300 tysięcy robotników. Szkoła musi wziąć bardzo mocne tempo, aby nadażyć za projektowanym rozwojem gospodarczym.

Zarówno „Socwos“ jak i „Profobr“ działalność swą

zwracają głównie w kierunku kształcenia dzieci i młodzieży, sprawą oświaty dla dorosłych zajmują się ubocznie, natomiast sprawie tej prawie wyłącznie oddany jest „Politproswiet“ („politiczeskoje proswieszczenie“). Oświata dla dorosłych ma na celu w okresie obecnego prowizorium przygotować do pracy i gospodarczej i politycznej t. zw. robotniczy „aktyw“, wykształcić robotniczego inteligenta czy też inteligentnego robotnika, osobliwy typ, szczególnie w chwili obecnej charakterystyczny t. zw. „*mydmizienca*“, który, nieodrywany od pracy zawodowej, otrzymałby dla tej pracy podstawy teoretyczne, a jednocześnie w organizacji życia bieżącego, w służbie zawodowej i państwowej, zastąpiłby niezwłocznie przeważające w niej dotychczas żywioły, psychiką i interesami nowemu porządkowi obce, a nawet wrogie.

W Rosji powojennej praca nad oświatą dla dorosłych rozwijała się w rozmaitych formach: kursów świątecznych, wieczornych, odczytów luźnych, korespondencji, poradni. Przy uniwersytetach powstawały Uniwersytety Ludowe, skupiające różne żywioły uczących się, zakreślające różnorodne programy, bez steru w poszukiwaniu podstaw materialnych i planu nauczania. Stopniowo Uniwersytety Ludowe usamodzielniały się i określiły swój charakter. W r. 1926/7 powstały 24 *Uniwersytety Robotnicze* (8 w Moskwie); pracownicy ich zwołali zjazd, na którym omówiono cele, zadania pracy, metodykę, plany, programy, organizację słuchaczy. W roku następnym istniały już 41 Uniwersytety Robotnicze z 12 blisko tysiącami słuchaczy, organizujące nadto oddziały na prowincji. Uniwersytety Robotnicze stawały się podstawowym punktem oparcia dla pracy kulturalnej z robotnikami dorosłymi, szkołą robotniczego „aktywu“, centrum politycznego wykształcenia

szerokich mas robotniczych. Stawiały sobie jako cel: podnieść ogólny kulturalny poziom robotnika, przystosować go do ulepszonej pracy społecznej, zawodowej i kulturalnej, przysposobić przede wszystkim do czynnego udziału w uprzemysłowieniu kraju, w wykonaniu 5-lecia gospodarstwa narodowego, do kolektywizacji gospodarstwa wiejskiego, pracy nad dobrym urodzajem, do kampanji kulturalnej („likbezu“ zwłaszcza), wreszcie do pracy „społeczno-pożytecznej“ politycznej, społecznej, lokalnej.

Praca przybierała różnorodne formy, ale zawsze miała być przystosowana do wymagań życia, chwili, do warunków miejscowych gospodarczych, kulturalnych, obyczajowych, zawsze miała mieć na celu obsługiwanie masowe i akcję nie tylko wykształcenia, ale wychowywania „czynnego budowniczego przyszłości socjalistycznej“.

Organizacja Uniwersytetów Robotniczych opiera się nawet po ich usamodzielnieniu z konieczności o wyższe zakłady naukowe, ze względu na cele naukowe, na potrzebę korzystania z personelu profesorskiego, lokali, pomocy naukowych. Istnieje jeszcze obecnie tendencja, aby nie było ani jednego wyższego zakładu naukowego, któryby nie obsługiwał Uniwersytetu Robotniczego. Jest to jednak stosunek tymczasowy; w obrazie przyszłości mocniej zarysowuje się tendencja do zupełnego *usamodzielnienia* się pod względem i materialnym i naukowym, w oparciu się o organizacje społeczne robotnicze, zwłaszcza o związki zawodowe, które powinny dostarczyć środków pieniężnych, lokali dla pracy naukowej słuchaczy, przez nie dobranych i następnie w pracy zawodowej i społecznej odpowiednio przez nie wyzyskanych. Na takich zasadach opiera się zapoczątkowana już t. zw. „kontraktacja“, zawieranie umów,

|| uniwersytet
winnik

na podstawie których U. R. spełniają określone zlecane zadania, przy wspólnie obmyślanych programach, łącznie prowadzonej akcji zapisów, kontroli frekwencji; organizują więc np. systematyczne kursy dla członków samorządu miejskiego, w porozumieniu z redakcjami kursy dla korespondentów gazet robotniczych, wchodzą w odpowiednie umowy z kooperatywami, z wielkimi zakładami przemysłowymi.

Organizacja wewnętrzna U. R. opiera się na czynnym udziale w niej następujących czynników zainteresowanych: *instytucyj społecznych i gospodarczych, personelu wykładających i słuchaczy*. Rada (sowiec) składa się zwykle w połowie z delegatów inżynierów, techników, profesorów, w połowie z przedstawicieli słuchaczy i robotników; w podobnym składzie obradują konferencje; w skład zarządu wchodzą czynniki wykonawcze.

Organizacja U. R. zakresłona jest bardzo szeroko. W swej tendencji do obsługiwanu mas U. R. obejmuje, poza stałymi słuchaczami i pracą systematyczną licznych luźnych konsumentów wiedzy, zaspakaja ich specjalne, mocno zróżnicowane zapotrzebowania, przystosowując się do specjalnych ich warunków i możliwości pracy. Do tego celu służą mu organizacje pomocnicze, które wraz z nim, pozostając we wzajemnym związku i współdziałaniu, tworzą pewnego rodzaju t. zw. „*kombinat*“, formę organizacyjną bardzo dziś w Rosji rozpowszechnioną i popularną.

Najważniejszą formę organizacji pomocniczej w stosunku do U. R. tworzą uniwersytety robotnicze, które pracują w terminie *skróconym kilkomiesięcznym*, tylko w dni odpoczynkowe przy kilku godzinach wykładów

(do niedawna t. zw. *Uniwersytety Niedzielne* *) Praca, przystosowująca się do lotnego żywiołu słuchaczy, ma tutaj na celu głównie pokierowanie samokształceniem, nauką domową słuchacza, dlatego połączona jest zazwyczaj z poradnią. W paru koncentrach zostają ułożone cykle do wyboru słuchaczy, obejmujące nieliczne (1—3) przedmioty techniczne, jak mechanika, elektrotechnika, lub ogólnokształcące, jak nauki społeczne, literatura. Wykłady z zakresu techniki mają z powodu swego specjalnego, a także praktyczno-uitylitarnego charakteru frekwencję znaczną i stałą; dlatego uwaga organizatorów zwrócona jest głównie na przedmioty społeczno-polityczne, na wywołanie zainteresowania nimi wśród jak najszerszych warstw słuchaczy przez wiązanie wykładów z życiem, polityką bieżącą, z wyraźnem jednak zastrzeżeniem, aby aktualizacji nie poświęcać pogłębienia przedmiotu, względem praktycznym — teorii naukowej. Uniwersytety powyższe, traktując swoją działalność jako konieczne do spełnienia zadanie polityczne, mają wyraźną tendencję do związania swego bytu i swej pracy z organizacjami społecznymi i zawodowymi, dążą do ogarnięcia masowego najróżnorodniejszych kategorii słuchaczy, którzy nie mogą pracować systematycznie dla braku czasu lub przygotowania w U. R., z główną jednak uwagą, zwróconą ku robotnikom, którzy obecnie wynoszą tu około 60% ogółu słuchaczy.

Następną zasadniczą formę pracy oświatowej z dorosłymi, pracy masowej i jeszcze mniej systematycznej, stanowią wykłady, *odczyty* pojedyncze, w treści luźne.

*) Obecnie zniesiono podział czasu na tygodnie i święcenie niedziel, wprowadzono co piąty dzień — dzień odpoczynkowy.

Mają one na celu przede wszystkim propagandę kultury, przedstawiają formę najdostępniejszej, ale najmniej głębokiej pracy. Organizatorzy tych wykładów przystosowują je do audytorjum przypadkowego, zmiennego; w tym celu dobierają tematy aktualne dla mas robotniczych, z zakresu polityki, techniki, kultury; wchodzą w porozumienie z organizacjami robotniczymi, fabrykami, klubami, przyjmują ich zamówienia, odpowiadają na stawiane przez nie zagadnienia, idą z wykładami do ich lokali. Kierownicy usiłują przytem pogłębiać doradcą z konieczności pracę przez ogłaszanie naprzód prospektów, zawierających m. i. wskazówki bibliograficzne, rozdając w czasie wykładów konspekty, wiążąc wykłady z poradnią, dostarczając lokali dla zajęć domowych; starają się systematyzować pracę przez tworzenie stale funkcjonujących biur wykładów, przez dążenie do ujednolajnienia wykładów luźnych, prowadzonych w różnych organizacjach miejscowych. Forma tej pracy ma znaczenie kulturalne duże, ponieważ ułatwia wyzyskanie miejscowych sił naukowych, wywołuje znaczne powszechne zainteresowanie, wyrażające się w tak wielkiem zapotrzebowaniu, że przeważnie wykładający nie są w stanie go zaspokoić; odczyty luźne stanowią zatem poważną formę, o charakterze raczej przejściowym, przygotowującą masy robotnicze do pracy bardziej systematycznej w U. R.

Specjalnym potrzebom odpowiadają jednorazowe *cykle wykładów*, wygłaszanych w tempie przyśpieszonym, w skróconym terminie na specjalne zapotrzebowanie. Kursy takie mają niekiedy na celu przygotowanie słuchaczy do wyższych zakładów naukowych, do Technicum. Tworzą się grupy i specjalne dla nich odpowiednio dobrane programy na zamówienie różnych organizacji, kółek, klubów, np. kursy, obejmujące wykłady

o budżecie miejscowym, nauczające metody wystąpień publicznych, przemówień, redagowania gazet ściennych, propagandy bezbożnictwa, propagowania różnych spraw społecznych, zagadnień z zakresu polityki bieżącej, uwzględniające różne lokalne właściwości i potrzeby, np. w zakresie kolejnictwa, budownictwa. W Tule np. zorganizowano 6-miesięczny kurs dla kobiet w sprawie pracy i bytu kobiety. Program objął walkę z przesądami i znachorstwem, pomoc lekarską, profilaktykę, pierwszą pomoc w nieszczęśliwych wypadkach, higienę mieszkania, odzieży, pożywienia, choroby społeczne, ochronę matki i dziecka, wychowanie dzieci. Do pracy wciągnięto organizacje kobiece, które wzięły gorący udział w dostarczaniu słuchaczek. Wykłady odbywały się raz w tygodniu, w niedzielę, w ciągu 4 godzin, od godz. 3-ej po poł., przyczem 2 godziny pracy były przeznaczone na teorię, 2 na zajęcia praktyczne, wycieczki. Niekiedy kursy obejmują wykłady dla szerszych warstw przeznaczone, o charakterze ogólno-kształcącym w zakresie literatury, języka, sztuki.

Rozmachu masowego nabiera praca samokształcenia. Wynika to przede wszystkim z tendencji, aby aktywny robotnik wyćwiczył się do samodzielnej pracy umysłowej. W oświacie robotniczej we wszystkich jej formach na samokształcenie zwrócona jest główna uwaga. W tym kierunku zwracają się w pierwszym rzędzie poradnie, udzielające „konsultacji“ w formie odpowiedzi na konkretne pytania, ułatwiające słuchaczom, opuszczającym wykłady, ich uzupełnienie, pomagające w pracy systematycznej mniej zdolnym słuchaczom, a przede wszystkim służące w swych stałych biurach porad sprawie poparcia, pokierowania samokształceniem.

Dla prowincji, dla wsi, gdzie brak wykładów, instytucyj oświatowych, tworzone są *kursy korespondencyjne* („zaocznyje“), udzielające wskazówek metodycznych, bibliograficznych, a przede wszystkim dostarczające periodycznie wydawanych popularnych wykładów swym uczestnikom, rozsianym po całym państwie, obejmującym dziesiątki tysięcy w najgłuchszej nieraz prowincji.

Najstarsze wyższe szkoły partyjne t. zw. „Komwuzy“: im. Swierdłowa i Leningradzki zorganizowały w r. 1928 wydawnictwo p. t. „Zaocznyj Kommunistycznyj Uniwersitet“, przeznaczony narazie dla członków partji, rozsyłany im bezpłatnie, ale rozszerzony następnie do prenumeraty dla powszechnego użytku za niewysoką opłatą. Uzupełnia on t. zw. „Komwuz na domu“, periodyczne wydawnictwo (w 50.000 egzemplarzach), który dostarcza tylko materiału do pracy; „Z. K. U.“ natomiast z dostarczaniem materiału połączył w swym wydawnictwie „konsultację“ ustną i piśmienne recenzje, ocenę prac, nadsyłanych drogą korespondencji indywidualnie lub kółkami przez uczniów „Uniwersytetu“. Kurs obliczony został na 3 lata, 3 kursy, 1500 godzin; objął następujące przedmioty: geografię gospodarczą, ekonomję polityczną, politykę ekonomiczną, historję zachodu, form społecznych, leninizm, zagadnienia polityki bieżącej (rozpatrywane na wszystkich 3 kursach), technikę słowa ustnego i na piśmie. Metoda pracy opiera się na laboratoryjnym systemie, na samodzielnem opracowywaniu poszczególnych zagadnień teoretycznych i praktycznych, związanych z budową socjalizmu i międzynarodową walką rewolucyjną. Jako zalety powyższej meto-

dy pracy wysuwane są: dostępność dla najszerszych mas, taniać i nieodrywanie od pracy zawodowej *).

W r. 1927 powstał w Moskwie przy Akademji wychowania komunistycznego Uniwersytet Korespondencyjny im. Krupskiej dla pracowników oświatowych. Praca tu prowadzona jest drogą systematycznej korespondencji w okresie 1—2 lat za drobnymi opłatami, uiszczanymi często przez kooperatywy, związki zawodowe. Armja korzysta z kursów bezpłatnie. Kurs zawiera 3 oddziały: 1) oświatowców, t. zn. bibliotekarzy, „likwidatorów“ (w walce z analfabetyzmem), inspektorów, 2) „specjalistów“, mianowicie od kultury fizycznej, propagandy antyreligijnej, teatru, gospodarstwa domowego. 3) obydwie powyższe oddziały w zastosowaniu do potrzeb kolchozu, wsi. Uczestnikom wydawane są świadectwa po skontrolowaniu pracy, a jednocześnie rozsyłane są o nich wiadomości do władz oświatowych ze wskazówkami, jak ich można w pracy wyzyskać. W pracy kursów korespondencyjnych bierze udział U. R. przez przyjmowanie abonentów, udzielanie pomocy materjalnej, kontrolowanie pracy, na podstawie odpowiedniej umowy z centralą, która nadaje ogólny kierunek. Kursy korespondencyjne łączą się także z poradnią w kierowaniu samokształceniem. Korzystają z pomocy kursów korespondencyjnych przeważnie ludzie

*) Na treść poszczególnego Nr. „Z. K. U.“ składa się wykład, rozbity na szereg tematów, bibliografia, pytania kontrolujące słuchacza, dostosowane do wykładu; ponadto wskazówki metodyczne dla pracy samodzielnej, tematy do prac piśmiennych, (które są poprawiane i oceniane), pytania słuchaczy i odpowiedzi profesorów, dezyderaty, uwagi uczniów, które są przesyłane do biura-łącznika („swiazi“), wreszcie wskazówki metodyczne, jak prowadzić pracę dalszą oświatową z innymi, mniej przygotowanymi.

dojrzałym, w wieku ponad 25 lat, z niższym przygotowaniem.

Pracę zbliżoną do Uniwersytetów Robotniczych prowadzą jednoroczne Kursy dla dorosłych, robotnicze i włościańskie. Wszechrosyjska konferencja ich kierowników odbyła się w 1929 r. i usystematyzowała ich organizację i metodykę. Szczególnie interesująco przedstawia się przystosowalność form oświatowych do potrzeb życia w organizacji kursów dla „kolchozów”. Wobec wzrostu i dalszych tendencji rozwojowych w zakresie gospodarstwa kolektywistycznego na wsi („kolchozu”), radykalnych zmian z tem związanych pod względem i techniki (mechanizacja) i organizacji (kolektywizacja) pracy, niezbędne i pilne stało się wykształcenie mas włościańskich, na nowych podstawach oparte. Kursy „kolchozów” główną uwagę mają zwróconą na „biędotę” chłopską, kobiety. Celem ich jest dawać nie akademickie oderwane od życia wykształcenie lecz wiedzę, którą należy i można natychmiast zastosować w życiu praktycznym. Ma ona służyć celom następującym: kolektywizacji gospodarstwa, przeprowadzeniu „agrominimum” i „zoominimum”, likwidacji klasy „kułaków”, przeprowadzeniu kooperacji we wszelkich możliwych postaciach, walce z biurokratyzmem, pomyślnemu nagromadzeniu zapasów zboża, walce z religją, szowinizmem i t. d. Wykłady odbywają się 3 razy w tygodniu, obejmują, najwyżej w 12 godzinach, naukę języka, arytmetyki, oraz „agrogramoty”, czyli wiadomości, związane z pracą na roli. Organizacja Kursów, program pracy omówione zostają przez całą ludność miejscową, kierunek powierzony komisji, złożonej z delegatów wszystkich miejscowych instytucji politycznych, ekonomicznych, kulturalnych. Metoda pracy opiera się na zajęciach praktycznych gospodarczych. W końcu „5-le-

cia“ każda gmina wiejska ma być zaopatrzona w „Kotchoznyje Kursy“.

Uniwersytety Robotnicze starają się zachować *stosunki ze słuchaczami*, którzy kończą kurs systematyczny; wychodząc z zasady, że niema „ukończonego“ wykształcenia, prowadzą dalszą z nimi pracę, nadając jej formy elastyczne, w przystosowaniu do potrzeb i możliwości robotników miejscowych, traktując zwłaszcza wykłady, jako podstawę do pracy samodzielnej.

Za pośrednictwem swych słuchaczy Uniwersytety Robotnicze rozwijają swą pracę wszcz *śród mas robotniczych*. Słuchacze biorą udział w ściąganiu nowych słuchaczy przez propagandę, informowanie o działalności U. R. po fabrykach, związkach zawodowych, przez porozumiewanie się doraźne z organizacjami robotniczymi co do ich potrzeb, dezyderatów, wreszcie tworzenie „jaczek“ — komórek, które tę akcję stale prowadzą; słuchacze służą fabryce, a jednocześnie sprawują nad nią kontrolę; na tem polega stosunek szefstwa. U. R. zajmują się nauczaniem swych słuchaczy, a jednocześnie starają się wiązać ich z życiem, kształcą ich w służbie społecznej.

Wszystkie formy organizacyjne pracy Uniwersytetów Robotniczych wzajemnie się uzupełniają, tworząc ogólny arsenał środków dla zaspokojenia potrzeb masowych, różnorodnych w zakresie oświaty dorosłych słuchaczy. Organizacja ogólna pracy przystosowuje się w związku z wymaganiami życia do wytwórczości: 5-letniego planu zracjonalizowania gospodarstwa, oraz do warunków słuchaczy: różnorodnego ich przygotowania, zdolności, zainteresowań, niestalej frekwencji, zmierzając ku indywidualizacji nauczania i ku oparciu wykształcenia na samodzielnej pracy słuchaczy.

Skład słuchaczy pod względem ilościowym trudno

poddaje się obliczeniom statystycznym. Pod względem jakościowym stosunki przedstawiają się jak następuje. Co do płci, kobiety biorą w pracy słaby udział, przeciętnie 12,4% (w metalowych okręgach nawet 1,4%); wpływa na niską przeciętną przedewszystkiem abstynencja kobiet muzułmańskich. Istnieje powszechne dążenie do wybitnego zwiększenia pracy oświatowej wśród kobiet, zwłaszcza w okręgach tkackich. Pod względem wieku $\frac{2}{3}$ słuchaczy U. R. to dorośli powyżej 23 lat, $\frac{1}{4}$ powyżej lat 30. Panującą tendencją jest, aby zwiększyć udział młodzieży w latach 18—20, natomiast usunąć zupełnie młodszą, przenosząc ją do szkół ogólnych. „Stage“ pracy słuchaczy obejmuje głównie 5—10 lat. Co do przynależności partyjnej, to członkowie partji wynoszą 29,8% ogółu słuchaczy, kandydaci do partji 8,9%, „kom-somol“ (młodzież komunistyczna) 19,8%, bezpartyjni 41%. Tendencja zmierza do ogarnięcia pracą jak największej ilości bezpartyjnych. Pod względem zawodowym robotnicy stanowią 66,6%, inni pracownicy 21,8% słuchaczy. Władze kierownicze dążą do objęcia jak najliczniejszych warstw robotniczych, zwłaszcza w przemysłowych centrach, w przystosowaniu do lokalnych potrzeb wytwórczości. Przygotowanie wstępujących słuchaczy naogół przedstawia się bardzo słabo, nie wyżej szkoły I stopnia 4-letniej, natomiast obciążenie obowiązkowe pracą t. zw. społeczną (t. zn. pozazawodową) jest znaczne.

Do rzeczywistego stanu przygotowania umysłowego i możliwości pracy przystosowywane są *warunki przyjmowania słuchaczy*, to znaczy przystosowane są do przeciętnego poziomu kulturalnego czynnych społecznie, dorosłych robotników danego okręgu; stąd pochodzi, że są one bardzo elastyczne. Za niepożądane powszechnie zostało uznane mechaniczne podnoszenie cenzusu wy-

maganego, jako grożące zbyt dużym napływem młodzieży i dorosłych nie robotników, zazwyczaj lepiej przygotowanych; natomiast zalecane jest otwieranie kursów przygotowawczych wyłącznie dla robotników powyżej lat 23, kursów, przyjmujących uczniów bez uprzedniego i wypuszczających ich bez końcowego egzaminu, prowadzących nauczanie ogólno-kształcących przedmiotów, jak języka, arytmetyki, w okresie kilkomiesięcznym. Sposób przyjmowania słuchaczy do U. R. opierał się początkowo na systemie „po komandirówce”, przesyłaniu ich przez organizacje, później jednak przeważało swobodne zgłaszanie się kandydatów, z uwzględnieniem jednak poleceń, wskazówek organizacji fabrycznych, zawodowych, związanych z organizacjami oświatowymi, szefstwem. Górującą tendencją powszechną jest praca nad i dla „wydwizenców”; oni przede wszystkim kierowani są do U. R. jako słuchacze, zaś wypuszczani z U. R. słuchacze głównie służą jako materiał, wyzyskiwany do obsadzania odpowiedzialnych gospodarczo i politycznie stanowisk.

W związku z zasadniczym charakterem słuchaczy pozostaje *frekwencja* na U. R. i odpadanie słuchaczy przed ukończeniem nauki (t. zw. „otsiew”), wyrażające się przeciętnie w liczbach 75% i 36,9%, najwyższych na I roku, najniższych na III r. Sprawozdania oceniają ten stan jako bardzo zły i szukają przyczyn w organizacji i metodzie pracy. Najlepiej sprawa przedstawia się wśród członków partji, ludzi wyrobionych społecznie, i bezpartyjnych, nieobciążonych pracą społeczną; najgorzej wśród żywiołów młodych, robotników niekwalifikowanych, kandydatów partyjnych i komsomolców. Te ostatnie kategorie stanowią społecznie żywioł najcenniejszy, który zaniedbuje pracę nad sobą z powodu przeciążenia sprawami społecznymi; istnieje tendencja,

aby w pracy tej ulżyć, ale nie zwalniać od niej, ze względu na jej wielkie zapotrzebowanie i na jej wychowawcze dla młodzieży znaczenie. Kierownicy U. R. usiłują w organizacji pracy uwzględniać różne przyczyny słabej frekwencji, a więc wobec częstych zmian w pracy zawodowej, zmian godzin pracy, wprowadzania w przemyśle pracy na trzy zmiany, starają się odpowiednio układać plany, rozбивać słuchaczy na grupy, wprowadzać kursy dzienne, wobec wielkich nieraz odległości zakładać oddziały i t. d.

Personel wykładających na U. R. w znacznym stopniu jest wspólny z innymi szkołami (96,7%). Pracują tu profesorowie z Wuzów, Technicum'ów, Rabfaków, szkół partyjnych, najlepsze siły pedagogiczne, posiadający jednak niezawsze odpowiednie metody i podejście ideowe dla robotniczych słuchaczy. Stąd pochodzi tendencja do wytworzenia własnych kadrów nauczycielskich, sił naukowych, pracujących wyłącznie z robotnikami na Uniwersytetach Robotniczych i kursach z nimi związanych. Jednocześnie jednak za konieczną uznana została współpraca dalsza ogółu pracowników naukowych, ich „kultszefstwo“ nad fabrykami, wsiami, oddziałami wojskowymi. Chodzi tu o pracę programowo zorganizowaną dla parków rozrywkowych (rozpowszechnione t. zw. „Parki kultury i odpoczynku“), w klubach, kółkach naukowych robotniczych, w formie odczytów, dostarczania pomocy naukowych, prowadzenia wycieczek, inicjowania i kierowania poradniami przy klubach, fabrykach, w kinie, w radjo, drogą korespondencji; chodzi o ożywianie i systematyzowanie pracy, pogłębianie jej, o pracę pozostającą w ścisłym związku z Uniwersytetami Robotniczymi, społeczną i bezinteresowną. Obecny stage partyjny przedstawia się tak, że członkowie partji stanowią 16,3% ogółu wykładających,

54,4% wykładowców nauki społeczne; istnieje tendencja, aby nauki społeczno-polityczne wykładali wyłącznie członkowie partji.

Podstawy materialne nie przedstawiają się zadowalająco, budżety są za niskie. Środków dostarczają przeważnie władze miejscowe, w drobnym stopniu związki zawodowe, przedsiębiorstwa, państwo; udział słuchaczy tu jest nikły. Związanie U. R. z wyższymi zakładami naukowymi zapewnia im lokale, pomoce naukowe, częściowo personel wykładowców. Kierownicy U. R. dążą wszędzie do pozyskania własnych lokali, pomocy i personelu, co staje się możliwe przy rozwijającej się ilościowo, wobec trzech zmian pracy zawodowej, działalności tych instytucji.

Program nauczania, w przystosowaniu się do celów i zadań U. R., zawiera dwa Oddziały: 2-letni Społeczno-ekonomiczny i 3-letni Techniczny. Pierwszy obejmuje trzy grupy przedmiotów: 1) ogólno-kształcące (język, matematykę, przyrodę), 31% godzin nauczania, 2) społeczne (geografja gospodarcza, ekonomja polityczna, polityka ekonomiczna, historia walki klas, ustroj państwa) 41%, 3) specjalne, 28%. Drugi Oddział obejmuje podobne grupy przedmiotów, tylko w innem ustosunkowaniu ilościowem: 1) (fizyka, chemja, oprócz przyrody) 42%, 2) — 21%, 3) — 37%. Wykłady obliczone były w r. 1929 na 16 godzin tygodniowo w ciągu 4 wieczorów po 4 godziny. Tendencja aktualna, wynikająca z obawy zbytniego przeciążenia słuchaczy i zbyt wielkich kosztów organizacyjnych, zmierza do skrócenia czasu nauczania: Oddziału Technicznego do lat dwu i tygodniowych zajęć do 12 godzin, a jednocześnie do większej koncentracji pracy, zmniejszenia ilości przedmiotów. Poszczególne Oddziały, niezależnie od stałego programu, organizują specjalne cykle wykładów w zakresie po-

trzeb kooperatyw, związków zawodowych, administracji albo — mechaniki, elektrotechniki, chemji, włókiennictwa, w zależności od potrzeb lokalnych. Naogół panuje dość znaczna swoboda w programie, częste odchylenia od typowego planu, ale zawsze w kierunku najważniejszych przedmiotów, pogłębiania nie rozszerzania na Oddziale Społecznym, zaś na Technicznym w kierunku specjalizacji w przystosowaniu do warunków miejscowych.

Wśród słuchaczy spotyka się pewne dążenia o charakterze apolitycznym, do wzmocnienia przedmiotów ogólno-kształcących kosztem społecznych na I Oddziale, zaś zwiększenia praktycznej specjalizacji na Technicznym. Podobne tendencje reprezentują częściowo i wykładający, zwłaszcza starsi inżynierowie, którzy chcą kształcić w przyśpieszonym tempie wyspecjalizowanych techników dla przemysłu. Te tendencje jednak są bezwzględnie zwalczane przez kierowników U. R., którzy nie cele zawodowe, określoną kwalifikację robotniczą stawiają na pierwszym planie i którym nie wystarcza tylko podniesienie ogólnego poziomu kulturalnego. Przeważa tu kierunek następujący. Wysoki poziom ogólnej kultury jest dla robotnika niezbędny, dlatego, że inaczej nie zdoła on przeprowadzić rekonstrukcji całokształtu życia gospodarczego i politycznego. Nie wystarcza specjalizacja technika, majstra, fachowca, dla osiągnięcia racjonalizacji, kalkulacji, planowości gospodarstwa, mechanizacji przemysłu i rolnictwa. Niezbędne tu jest wykształcenie wszechstronne, „politechniczne“, jako podstawa teoretyczna pod praktykę, zdobytą już przez robotnika doświadczeniem, nauczanie prowadzone bez odrywania robotnika od jego pracy zawodowej, ułatwiające mu właśnie wypełnienie zadań z jego pracą związanych.

Poglądy robotników uświadomionych i czynnych politycznie, zbliżają się do tego stanowiska: dążą oni nie do dyplomów, korzyści praktycznych, bezpośrednich z nauczania, lecz chcą zdobyć środki dla podniesienia swej pracy technicznej („*tiechniczeskaja gramotnost*“) oraz wiedzy społecznej dla wyrobienia sobie świadomości w zakresie pracy politycznej. Robotnicy zdają sobie sprawę z tego, że zapotrzebowanie robotników wykwalifikowanych fachowo, wyrobionych politycznie, jest tak olbrzymie, że nieprędko jeszcze może ono być zaspokojone całkowicie; wszyscy wychowawcy Uniwersytetów Robotniczych znajdują dla siebie odpowiednie stanowiska, bo jak „spragniona Sahara każdą kroplę dżdżu“, tak Rosja wchłonie każdego odpowiednio do pracy przygotowanego robotnika.

W zakresie metody obowiązuje w Uniwersytetach Robotniczych, podobnie jak we wszystkich działach szkolnictwa, *metoda pracy*, z zachowaniem czynnego stanowiska, jak największej samodzielności słuchaczy; stosowane są więc programy kompleksów, metody projektów, t. zw. zadań, planu laboratoryjnego; obok wykładów rozwija się nauczanie w seminarjach, w laboratorjach, gabinetach naukowych, muzeach, na wycieczkach. Dzięki nabytemu znacznemu doświadczeniu podkreślana jest potrzeba giętkości form pracy, uzależniania ich od warunków lokalnych i od potrzeb chwili.

Aktualnem hasłem, górującem ponad wszystkiemi, stała się, zwłaszcza w roku ostatnim, *politechnizacja* i *agronomizacja* szkoły. Chodzi tu już nietylko o system, training, ramy pracy pedagogicznej, oświatowej, ale o samą treść nauczania. W przystosowaniu do szybkiego tempa rekonstrukcji gospodarczej. rozwoju techniki współczesnej i stąd zmiennego zapotrzebowania siły roboczej, organizacja pracy oświatowej zmierza do

wszechstronnego przygotowania robotnika tak, aby był zdolnym przystosowywać się do tych zmian. W wytwórczości czasów ostatnich stopniowo zacierają się przeciwieństwa między pracą miejską i wiejską, fizyczną i umysłową, pracą planowania i wykonywania. W reglamentowanym zgóry gospodarstwie narodowym, państwo musi mieć możność przegrupowywania siły roboczej w zależności od zapotrzebowania jej na różnych odcinkach frontu gospodarczego. Do tego zastosować się musi robotnik. Następuje zmiana w t. zw. „kwalifikacji” robotnika, któremu mniej jest potrzebne wyspecjalizowanie w jednej gałęzi wytwórczości, który natomiast musi w teorii i w praktyce poznać wszystkie główne gałęzie wytwórczości na podstawie naukowej technologii, orjentować się w planie przedsiębiorstwa. U podstawy tej metody w zakresie techniki stoi związanie organizacyjne każdej instytucji oświatowej z pewną konkretną instytucją gospodarczą: fabryką, przedsiębiorstwem, „kolchozem”, postawienie uczniów w bezpośredni kontakt z inżynierem, agronomem.

Politechnizacja to jednak nie tylko techniczny kierunek oświaty, ale także społeczny, to tendencja w pracy oświatowej do wykształcenia, poprzez „kombinat” instytucyj gospodarczych, społecznych, politycznych, czynnego polityka, rozumiejącego organizację pracy we wszystkich dziedzinach życia publicznego, organizację, opartą na nowych podstawach: kolektywizacji i bezklasowości społecznej.

Organizacja U. R. odpowiada 1) zadaniom przemysłu w związku z jego rekonstrukcją, 2) zadaniom nowego aparatu politycznego sowieckiego i kooperatywnego, 3) zadaniom „wydwiżenca”; zmierza do dostarczenia

robotnikowi wiedzy ogólnej, politycznej i specjalnej, w szerokim znaczeniu politechnicznej. Zwalczane są tendencje do specjalizacji ciasnej, ale z drugiej strony także do apolitycznego t. zw. „kulturnichestwa”. Uniwersytety Robotnicze rozwijają swą działalność pod kątem widzenia jasno i stanowczo określonych zadań („celewaja ustanowka”): kierunek politechniczny w wykształceniu zawodowym, komunistyczny w wychowaniu społeczno-politycznym. Wyćwiczenie w myśleniu dialektycznym, urobienie światopoglądu materialistycznego ma przygotować i tu, jak na wszystkich polach pracy kulturalnej, do praktyki rewolucyjnej w duchu międzynarodowej solidarności, antyreligijnej postawy wobec nauki i moralności, kolektywizmu w stosunkach pracy i posiadania.

Wielkie i stałe zainteresowanie budzą w U. R. zagadnienia, związane z organizacją pracy, sprawy planów, programów i czasu nauki, składu słuchaczy, ich frekwencji, podniesienia poziomu i wydajności pracy, personelu wykładowych, podręczników, pomocy naukowych, bibliotek, własnych gmachów, środków materialnych, scharmonizowania rezultatów z nakładami i t. d.

Zapotrzebowaniu masowemu w dziedzinie oświaty wśród dorosłych nie może sprostać państwo ani pomoc społeczna w instytucjach, związanych z Uniwersytetem Robotniczym. W poszukiwaniu nowych środków uwaga działaczy oświatowych zwrócona została w ostatnich czasach na radjo, środek pomocniczy w kształceniu milionowych mas, otwierający wielkie perspektywy, budzący nieograniczone zawrotne nadzieje, jako sposób dostarczania najlepszych sił naukowych milionowemu

odrazu audytorjum, docierających do najgłuchszej nawet prowincji na olbrzymiem eurazyjskiem terytorjum. Plan 5-lecia gospodarczego objął m. i. rozwój także radja: plan utworzenia 12 milionów punktów w szkołach, czytelnich, domach ludowych, klubach, mieszkaniach robotniczych, chatach wiejskich. Zapoczątkowana już została praca systematyczna, oparta o U. R., który reguluje program, plan, czas pracy, łączy ją z pracą w formie korespondencyjnej, poddaje nie tylko swemu kierunkowi ale także kontroli. Żywiół słuchaczy tu przedstawia się odrębnie, jest szczególnie płynny, nieuchwytny, dlatego wypracowywane są nowe metody pracy, nowy typ wykładu, nawet nowy język, styl. I w tej dziedzinie organizatorzy pracy usiłują wciągnąć słuchaczy do czynnego udziału przez ankiety, kwestjonariusze. Wreszcie zapoczątkowane zostały próby połączenia radja z kinem, zastosowania tą drogą metody pogładowej, wyzyskania filmów dźwiękowych w nauczaniu. Istnieją tendencje powiązania radja, kina z poradniami, równouprawnienia ich słuchaczy czy widzów ze słuchaczami U. R. w korzystaniu z bibliotek, laboratoriów, różnych pomocy naukowych, wyzyskania z kolei radja i kina dla uzupełnienia pracy U. R. przez wykłady ogólne syntetyczne. Pozostają te działania jeszcze w stadium prób, ale dają już rezultaty pomyślne.

Praca nad oświatą dla dorosłych wogóle nie wyszła jeszcze ze stanu eksperymentowania; świadczą o tem wprowadzane w niej ciągle i poważne zmiany. Najbardziej charakterystyczną stroną życia radzieckiego jest możliwość, łatwość eksperymentowania, oczywiście w ramach założeń podstawowych, najsilniejszą może cechą psychiki stanowi brak hamującego lęku przed pomyłką w eksperymencie, natomiast zacięta walka z rutyną, szablonem. Dlatego i w omawianej dziedzinie ży-

cia i pracy zjawiają się w Związku Rad coraz to nowe pomysły, formy pracy kulturalnej, często w doświadczeniu obalane, ale zdążające do zaspakajania coraz to nowych potrzeb, jakie wysuwa nauka, technika, potrzeby życia gospodarczego, społecznego, a w pierwszym rzędzie politycznego.

H. BECKER

O NIEMIECKICH UNIWERSYTETACH LUDOWYCH*)

Niemiecki uniwersytet ludowy począł odgrywać w życiu oświatowym poważną, widoczną dla szerokich warstw rolę dopiero w związku z rewolucją 1918 roku. Wprawdzie już przed wojną najważniejsze zagadnienia oświaty dorosłych były rozpatrywane w szczupłych kręgach osób, zainteresowanych tą dziedziną pracy, a w czasie wojny starano się przy współudziale wybitnych oświatowców znaleźć rozwiązanie dla narzucających się wówczas coraz liczniejszych problemów oświatowych, usiłowania te nie miały jednak naogół większego znaczenia. Charakterystyczny dla pierwszego stadium rozwoju uniwersytetów ludowych „prąd” wytworzył się dopiero wówczas, gdy w związku z powrotem żołnierzy z frontu i przewrotem państwowym, dążenie

*) W tym artykule zachowany został termin „uniwersytet ludowy” (Volkshochschule) ze względu na to, że autor obejmuje w nim całość kształt tej formy oświatowej zarówno na terenie miast jak i wsi. (Przypisek wyd.)

de oświaty wybuchło z przemożną siłą. Należy bowiem stwierdzić, że uniwersytet ludowy z lat 1919 i 1920 zawdzięcza swe powstanie, nie inicjatywie czynników oficjalnych lub półoficjalnych, wcielonej w życie na drodze zarządzeń państwowych, lecz spontanicznemu żądaniu szerokich warstw ludowych.

Musimy poświęcić jeszcze chwilę uwagi temu okresowi, w którym wytworzył się ruch uniwersytetów ludowych w Niemczech. Kierownik berlińskiego Uniwersytetu Ludowego — dr. *Marquardt* w artykule „Uniwersytety ludowe i oświata niezależna“, opublikowanym w organie niezależnych związków zawodowych *Die Arbeit*, napisał m. in. o ruchu tym, co następuje: „Stanowił on istotną część składową niemieckiej rewolucji. Nie miał on zasadniczo nic wspólnego z zagranicznymi pierwowzorami (Danja i Szwecja), ani z „uniwersytetami rozszerzonymi“, które zostały przeszczepione poprzez Wiedeń z Anglii i Ameryki, ani też z pokrewnymi tym ostatnim „akademickimi kursami robotniczymi“ (*Studentischen Arbeiterkursen*), ani z działalnością settlement'ów, ani ze społeczną akcją katolicką (*Sonnenschein*), ani z liberalnymi tendencjami Oświecenia (*Akademje ludowe*). Powstał on spontanicznie na tle woli i wiary w natychmiastową socjalizację oraz z idei rad, których bezpośrednim zadaniem była kontrola produkcji.

O tej genezie ruchu uniwersytetów ludowych nie należy zapominać, gdyż wyjaśnia nam ona ten zapal, z jakim świat robotniczy bez różnicy poglądów doń przystąpił. Dziś jeszcze ruch ten posiada pod względem moralnym i praktycznym najmocniejsze oparcie w związkach zawodowych i robotniczych organizacjach kulturalnych“.

Można nie zgadzać się w całej rozciągłości z takim

ujęciem i uznawać, że tak nawiasowo potraktowane i odrzucone przez *Marquardt'a* poczynania oświatowe w innych krajach i w innych dziedzinach wywarły poważny wpływ na rozwój uniwersytetów ludowych. W zacytowanym poglądzie najważniejszym jest stwierdzenie, że ta zadziwiająca siła prądu uniwersytetów ludowych w owych latach polegała na zwartości najszerzych kręgów robotniczych, wypływającej z poczucia nowych zadań, wobec których stanęła w życiu gospodarczym i państwowym warstwa robotnicza.

Temu zapałowi, jaki uwidoczniły w okresie powojennym szerokie kręgi ludności w swym pragnieniu wzięcia udziału w życiu umysłowym warstw panujących, nie wszędzie i nie zawsze, co jest całkowicie zrozumiałe, towarzyszyło odpowiednie pogłębienie. W tym samym stopniu i t. zw. „inteligencja“ nie stanęła na wysokości swego zadania — nie była zdolna zaspokoić tego dążenia do oświaty, którego przejawem był ruch uniwersytetów ludowych. Mimo najlepszych chęci, w większości powstałych wówczas uniwersytetach ludowych nie nawiązano żywej i owocnej współpracy między różnemi pod względem wykształcenia warstwami. W tem należałoby szukać głębszej przyczyny niemożności utrzymania się ruchu uniwersytetów ludowych w tak wysokiem napięciu, jakie ujawniło się bezpośrednio po rewolucji. Przyczynił się do tego również ówczesny stan pracy oświatowej, który należy pokrótce omówić.

W okresie, poprzedzającym wojnę, choć — jak to już było powiedziane powyżej — nie ujawnił się jeszcze żaden ruch uniwersytetów ludowych, lecz istniał już w przybliżeniu od 1870 roku niezależny kierunek oświatowy, starający się bardzo usilnie zapewnić najszerzym warstwom dostęp do tego, co możnaby określić, jako zasób wykształcenia warstw oświeconych.

Kierunek ten pod względem organizacyjnym znalazł swój najmocniejszy wyraz w „Towarzystwie Oświaty Ludowej”. Ponieważ jednak nie został nawiązany dość ścisły kontakt między podjętą przezeń działalnością, a sproletaryzowaną masą robotniczą — nie mogły się wytworzyć takie formy pracy, za pomocą których można by sprostać tym zadaniom, jakie przyniosły inne, nowe czasy. Problemy metodyczne i socjologiczne w oświacie dorosłych były uwzględniane w szerszym zakresie już przed wojną, a w szczególności od 1905 roku w rozważaniach szczupłego grona fachowców. Należy tu wymienić dr. *Robert* v. *Erdberga* i działacza bibliotek ludowych *Waltera Hoffmanna*, wokoło których skupiały się osoby, współpracujące w tej dziedzinie. Naogół jednak sytuacja była tego rodzaju, że przed 1919 r. w rzeczywistości istniał tylko taki dorobek, który przez bardziej postępowych oświatowców został zdyskwalifikowany. Natomiast nowe metody nie były jeszcze na tyle wypróbowane, aby mogły one służyć, jako wytyczne pracy dla licznych uniwersytetów ludowych, wyrastających, jak grzyby po deszczu. Należy zdać sobie sprawę z tej wewnętrznej słabości nowego ruchu uniwersytetów ludowych w zakresie metodycznym, jeżeli chce się zrozumieć linię jego rozwoju w pierwszych latach powojennych.

Reskrypt ministerjalny pruskiego ministra oświaty *Hoenischa* z dnia 15 lutego 1919 roku świadczy o tem, że ze strony władz państwowych nie brak było poparcia dla ruchu uniwersytetów ludowych. Reskrypt ten odzwierciedla również panujący wówczas pogląd na istotę uniwersytetów ludowych. Jest w nim powiedziane: „Kategorycznym nakazem chwili obecnej jest konieczność współdziałania wszystkich warstw społecznych. Musimy przerzucić pomost między mniej liczną czę-

ścią ludności, pracującą umysłowo, a tymi współrodakami, stanowiącymi wciąż jeszcze większość, których wytwórczość jest dziełem pracy rąk, a którzy są spragnieni dóbr duchowych. W tej mierze, w jakiej pracownik umysłowy doznaje w życiu codziennym dobrodziejstw, będących wytworem pracy fizycznej, a zaspakajających jego potrzeby materialne, w tym samym stopniu należy zapewnić robotnikowi czy to na wsi, czy w mieście współudział w dorobku, osiągniętym przez jego współrodaków w warsztatach pracy umysłowej. Dorobek ten powinien dać robotnikowi zrozumienie potrzeby jego własnej pracy i być wciąż świeżym bodźcem do jej wykonywania. Cały nasz naród i wszystkie w nim warstwy muszą sobie uświadomić, że wszelka praca wzajemnie się uzupełnia i wzajemnie sobie służy. Poczucie zadowolenia z pracy, której wymaga dobro społeczne pod hasłem „jeden za wszystkich, wszyscy za jednego“, powinno ożywiać wszystkie nasze poczynania. Rozrzucone wśród miast i wsi uniwersytety ludowe, gdzie znów przemawia po niemiecku do Niemców ta wiedza, która stała się obca ludowi, muszą nam pomóc do nawiązania spójni duchowej między wszystkimi warstwami ludności i do odzyskania utraconego zrozumienia wartości współpracy.

Ministerstwo Nauki, Sztuki i Oświaty powinno dopomagać ruchowi uniwersytetów ludowych. Uniwersytety ludowe nie chcą i nie powinny być podporządkowane władzom państwowym. Państwo jednak powinno i będzie traktować wymagania, stawiane przez uniwersytety ludowe, jako zadania dlań ważne i obowiązujące. Ze względu na to Ministerstwo oddaje do rozporządzenia uniwersytetów ludowych dla ich prac i ćwiczeń wszelkie lokale szkolne i zbiory w takim zakresie, w jakim to da się pogodzić z ustanowionym trybem zajęć

w szkołach i wyższych uczelniach, przyczem użycza ich bezpłatnie jedynie za zwrotem kosztów własnych. Ministerstwo wydaje idące po tej właśnie linii zlecenia administracyjnym władzom szkolnym. Żywi ono poza tem nadzieję, że lokale szkolne, nieobjęte zarządem państwowym, zostaną również użyczane uniwersytetom ludowym, szczególnie w godzinach wieczornych.

Ministerstwo pragnie, aby powiadomiono je o wszelkich istotnych, a przede wszystkim społecznych potrzebach ruchu uniwersytetów ludowych. Oddaje ono swoją centralę dla spraw uniwersytetów ludowych na usługi tego ruchu i będzie udzielało rad, dotyczących celu i zadań uniwersytetu ludowego. Ministerstwo ma nadzieję, że niemiecki uniwersytet ludowy, jako placówka niezależnego ruchu oświatowego, ze swej strony przyczyni się do odrodzenia naszego narodu..."

W jakim sensie zadanie to przez uniwersytety ludowe miało być spełnione, wyjaśnia wydana wówczas ulotka urzędowa p. t.: „Do czego dąży uniwersytet ludowy?”

1. Uniwersytet ludowy jest wspólnotą pracy pracowników umysłowych i fizycznych. Celem jego jest wytworzenie spójni życia duchowego, obejmującej cały naród.

2. Uniwersytet ludowy nie stawia na pierwszym planie dawanie sumy wiadomości naukowych, natomiast chce doprowadzić do ich opanowania i owocnego użytkowania przez szkolenie myślenia, wyświetlanie i uporządkowanie zasobu wiedzy. Zadaniem jego jest poprowadzenie od wiedzy do pojęć, od wrażeń do przeżyć.

3. Uniwersytet ludowy zwalcza połowiczność w wykształceniu. Zadaniem jego nie jest ani rozrywka, ani popularyzacja... Zakłada on z góry, że dążenia słucha-

czów do osiągnięcia wyższego poziomu w rozwoju duchowym cechuje należyta powaga, co wyklucza zastosowanie takiego systemu, jaki byłby odpowiedni dla jednostek gnuśnych i duchowo niedojrzałych.

4. Uniwersytet ludowy nie jest celem sam dla siebie. Lepiej żaden, niż zły uniwersytet ludowy.

5. Uniwersytet ludowy uznaje sprawy ducha za święte. Wpaja on głębokie poszanowanie dla spraw duchowych i pracy umysłowej. Ze względu na to, że służy potrzebom ludu, ochrania umysł od jednostronności bezpłodnego czysto intelektualnego kształcenia.

6. Uniwersytet ludowy nie służy żadnej partji, grupie, czy też wyznaniu, lecz narodowi, jako całości. Może spełnić swe zadanie, jedynie zachowując w pracy obiektywizm naukowy.

7. Uniwersytet ludowy stoi otworem dla wszystkich tych, którzy są gotowi poświęcić swój czas i trud dla osiągnięcia wartości umysłowych. Jest to jedyne ograniczenie. Ważną jest nie liczba, lecz jakość słuchaczy. *Jednostka* rzeczywiście współpracująca przedstawia większą wartość, niż setka tylko współuczestniczących.

8. Idea uniwersytetu ludowego jest dla jego członków sprawą wiary i uczucia. Ten, dla kogo nie stanowi on konieczności życiowej, kto nie dokłada wszelkich starań, aby nań uczęszczać i zachęcać innych — nie ma prawa zwać się słuchaczem uniwersytetu ludowego.

9. Uniwersytet ludowy nie dąży bynajmniej do zatarcia indywidualności, lecz do uświadomienia potrzeby wyboru i kierownictwa również i w dziedzinie umysłowej.

10. Świadomość wspólnych dążeń i dorobku w dziedzinie duchowej, wspólna walka ideowa o zjednoczenie całego narodu w dziedzinie kultury zespala człon-

ków uniwersytetu ludowego i nadaje tej organizacji oświatowej znanie ruchu kulturalnego“.

Duży nacisk kładziono na to, aby uniwersytety ludowe nowego typu nawiązywały ścisły kontakt z uniwersytetami i ich tradycjami. Jednym z najkategoryczniejszych wymagań, jakie stawiano nowemu kierunkowi oświatowemu, było przecież „przestrzeganie obiektywizmu naukowego“.

Dla uzupełnienia obrazu ówczesnych dążeń należy jeszcze pokrótce wyszczególnić *wytyczne* nauczania w uniwersytetach ludowych. Jest w nich powiedziane: „Wiek uczniów nie niższy od lat 18. Zasadniczo nie odczyt, lecz swobodny wykład. — Po każdym wykładzie musi być omówiona ze słuchaczami jego treść. Ten, kto nie stać na pobudzenie słuchaczy do wypowiadania się i pokierowanie dyskusją w ten sposób, aby stanowiła zachętę i przyniosła korzyść, nie nadaje się do nauczania w uniwersytecie ludowym. — W zakresie tych przedmiotów, w których można zastosować roboty piśmienne, należy wymagać ich wykonywania, przyczem powinny być one wyczerpująco omawiane... Egzaminów nie mają miejsca. Kształcenie umysłu jest prowadzone na uniwersytecie ludowym ze względu na jego wartość samą w sobie, nie zaś dla zdobycia uprawnień. — Nauczanie powinno być prowadzone na uniwersytecie ludowym w duchu naukowym i z zachowaniem najściślejszego obiektywizmu. Uniwersytet ludowy nie może nigdy oddać się na usługi poszczególnej grupy lub partji. Tendencyjne nastawienie uniwersytetu ludowego unicestwia możliwość jego oddziaływania. Poszczególne kursy uniwersytetu ludowego musi dawać o tym przedmiocie, któremu był poświęcony, pojęcie, stanowiące zamkniętą w sobie całość. Musi się on składać co najmniej z 5 wykładów i dyskusji po każdym z nich. Systematyczność

w układzie studjów należy łączyć, o ile tylko jest to możliwe, z daleko idącym uwzględnianiem życzeń słuchaczy. — Liczba słuchaczy musi być ograniczona. Ambicja, czy też względy finansowe nie mogą wpływać na chęć zwiększenia ich liczebności. Masowemu napływowi słuchaczy można zapobiec przez dobór przedmiotów nauczania (wykluczony jest dobór przedmiotów pod kątem widzenia ich atrakcyjności, należy unikać tematów sensacyjnych), przez ustalenie liczby słuchaczy (może być ona różna w zależności od tematów wykładów i stosunków lokalnych, nigdy jednak zbyt wysoka), przez kontrolę uczęszczania i usuwanie tych słuchaczy, którzy uczęszczają nieregularnie. Od uczęszczających należy pobierać opłatę (również wykładający powinni zasadniczo otrzymać wynagrodzenie), musi być jednak ona tak niska, aby dla nikogo nie stanowiła utrudnienia“.

Wszystkie podane powyżej określenia i rozważania dotyczyły t. zw. „uniwersytetów ludowych wieczornych“. Uniwersytety ludowe internatowe tego typu, jaki już od kilku pokoleń rozwinął swą działalność w Danji, wzbudzał mniejsze zainteresowanie. Również i państwo ze względu na złą sytuację finansową nie mogło rozbudowywać tego typu pracy oświatowej.

Jedno jeszcze z poczynañ państwa pruskiego, mających na celu dobro uniwersytetów ludowych, zasługuje na omówienie, choć narazie nie dało ono widocznych rezultatów. Zostało założone *Pedagogjum Uniwersytetów Ludowych*. Zadaniem jego było powołanie do współpracy te siły nauczycielskie, które mogły odegrać rolę przedstawicieli i bojowników tego ruchu. W ciągu kilkotygodniowego kursu *Pedagogjum* miało wyjaśnić, na czym polega, w przeciwieństwie do innych typów działalności oświatowej, istota pracy w uniwersytecie

ludowym, miało ono natchnąć jednostki, pochodzące z różnych środowisk, wspólną ideologją, co było tak bardzo potrzebne dla zabezpieczenia dorobku niemieckich uniwersytetów ludowych i zapewnienia odpowiedniego poziomu ich działalności. Głównymi przedmiotami w programie kursu miały być: zadania i metody pracy w uniwersytecie ludowym, kierunki działalności uniwersytetów ludowych w kraju i zagranicą, zainteresowania umysłowe pracownika fizycznego, socjalizm i ruchy socjalne, zasady pedagogiki. Prócz tych, dla nauczycielstwa przeznaczonych kursów, miały być również organizowane tygodnie uniwersytetów ludowych, na które mieli uczęszczać przedstawiciele słuchaczy. Na tej drodze z pośród nauczycieli i słuchaczy miał wytworzyć się według wzorów angielskich i duńskich zespół ludzi, podtrzymujących od wewnątrz ruch uniwersytetów ludowych.

Plan ten nie został w swym całokształcie zrealizowany, również i *Die Deutsche Schule fuer Volksforschung und Erwachsenenbildung*, (Niemiecka Szkoła Badań Ludoznawczych i Oświaty Dorosłych), która powstała w późniejszym okresie, mogła podjąć tylko niektóre z zadań projektowanego Pedagogjum. Powrócimy jeszcze do tej kwestji.

Jakie więc były koleje tego ruchu, otaczanego taką opieką i tak bardzo popieranego przez czynniki urzędowe? Najpierw powstawały w bardzo dużej liczbie uniwersytety ludowe. Można wprost powiedzieć, że ogarnęła wówczas Niemcy gorączka uniwersytetów ludowych. Zakładano je na wsi i w mieście, znaleźli się w nich razem ludzie, należący do t. zw. inteligencji, jak również nieposiadający wykształcenia. Jednak zniknęły one prawie równie szybko, jak powstały. Po paru latach pozostało zaledwie parę setek z więcej niż tysiąca przed-

siębiorstw o typie uniwersytetów ludowych. Najważniejsza przyczyna takiej właśnie linii rozwoju została już podana — była nią niewyjaśniona w łonie samej instytucji metodyczna strona pracy. Dołączyły się jednak również i inne przyczyny. Pęd do oświaty tak silny u wielu z pośród tych, którzy powrócili z frontu, nie był jednak dostatecznie silny dla przewyciężenia trudności i podjęcia wysiłków, koniecznych przy poważnej pracy umysłowej. Wreszcie, rozpoczynająca się inflacja przyczyniła się w znacznym stopniu do szybkiego upadku uniwersytetów ludowych, zakładanych z takim entuzjazmem. Jednak nie całkowicie zaginęło to, co wówczas powstało: nietylko utrzymała się pozostałość zewnętrznego dorobku uniwersytetów ludowych, lecz to, co istnieje w tym zakresie obecnie, nie może zaprzeczyć się łączności z linią rozwoju z roku 1920 ze względu na powagę ówczesnych dążeń.

W przedstawionym powyżej rozwoju ruchu uniwersytetów ludowych zostały uwzględnione jedynie uniwersytety wieczorne. Jednak wówczas, gdy ruch ten począł chylić się ku upadkowi, rozwinęła się zarówno w mieście, jak i na wsi taka forma organizacyjna, która umożliwiała szczególnie intensywną pracę, mianowicie — internatowa. Placówki tego typu powstawały przede wszystkim na terenie wiejskim dość często w związku z osiedleniem się na wsi jednostek, należących do „ruchu młodzieży“, a conajmniej mu bliskich. Ten rodzaj pracy, jaki rozwinął się w uniwersytetach ludowych internatowych, był do pewnego stopnia zbliżony do pierwowzoru duńskiego — uniwersytetu ludowego grundtvigowskiego.

Należy tu choć pokrótce nadmienić, że w ruchu uniwersytetów ludowych połączyło się kilka prądów ideowych. Jeden z nich został już omówiony — miał on

swe źródło w potrzebie zespolenia się z duchowem życiem narodu, jaką odczuwali powracający z frontu. „Ruch młodzieży“ i to, co pod względem ideowym było z nim związane, stanowi inną dziedzinę wpływów. Silne dążenie, aby kształtować życie na zasadzie współdziałania, jakie ujawniła młodzież, mogło znaleźć w uniwersytetach ludowych, przede wszystkim zaś internatowych, wszechstronne pole działania. Inna jeszcze tendencja wiąże się z omówioną powyżej, a mianowicie — pedagogiczna. Pochodzi ona również z ruchu młodzieży. Najbardziej twórcze i wartościowe siły tego ruchu poszły w kierunku pracy pedagogicznej. Uniwersytety ludowe, zwłaszcza internatowe, dawały wymarzone wprost warunki dla rozwinięcia tego rodzaju działalności.

Idea intensywnej działalności uniwersytetów ludowych, której gorącym zwolennikiem był *Robert v. Erdberg* i jego przyjaciele, została wcielona w życie w tych właśnie internatach, które powstały w 1920 roku. Zarówno okres trwania kursu, jak liczba słuchaczy, wybór przedmiotów, jak również piętno ideowe, nadające określony pogląd na świat, różniły się niezmiernie w poszczególnych uniwersytetach. Nie ulegało jednak najmniejszej wątpliwości, że kursy, prowadzone przez uniwersytety ludowe internatowe, miały naprawdę na celu kształcenie dorosłych. Ze względu na to, należało wprowadzić na miejsce najczęściej stosowanego uprzednio wykładu nauczyciela inną formę nauczania — *współnotę pracy*. Forma ta nadawała się szczególnie dobrze do zastosowania w internatach, gdyż mogły one pomieścić jedynie bardzo ograniczoną liczbę słuchaczy. W ciągu lat następnych tę gałąź działalności uniwersytetów ludowych uznawano za przedstawiającą największe możliwości na przyszłość w dziedzinie głębszych wartości pedagogicznych. Przekonanie to umac-

niało się w miarę, jak uniwersytety wieczorne po okresie swego pierwszego rozkwitu zdawały się nie spełniać pokładanych w nich nadziei.

W pracy uniwersytetów internatowych napotkano jednak poważne trudności, które do dzisiaj nie dały się usunąć. Jedne z nich mają swe źródło w dziedzinie finansowej. Radosny idealizm, wielokrotnie podtrzymywał działalność uniwersytetów ludowych. Za cenę największych osobistych ofiar ze strony tych, którzy je prowadzili, zdobywano potrzebne pomieszczenia i zapoczątkowywano robotę. Kto miał jednak pokrywać wydatki bieżące? Często króć słuchacze odkładali w ciągu długiego okresu czasu oszczędności ze swych zarobków, aby móc pokryć koszty 3 do 5 miesięcznego kursu. Z powiększającą się wciąż w Niemczech depresją gospodarczą zmniejszały się jednak te możliwości. Wprawdzie w międzyczasie otworzyły się inne źródła pieniężne. Poszczególne grupy, stojące na gruncie określonego światopoglądu, lub ideologii politycznej uznały działalność internatów za ważną i wspomagały te z pośród nich, które pod względem ideowym były im bliskie, również i władze państwowe uważały za swój obowiązek udzielać im pomocy, wstawiając pewne sumy na ten cel do budżetu. Były to środki szczupłe, jednak najważniejsze uniwersytety internatowe mogły być w ten sposób utrzymywane. Inną trudność stanowił fakt, że do internatów mogli być przyjmowani uczniowie i uczennice w bardzo niewielkiej liczbie, a istniała przecież potrzeba ogarnięcia przez instytucję uniwersytetów ludowych stosunkowo szerokich kręgów ludności.

Z tego więc względu uniwersytety wieczorne zwróciły na siebie ponownie w większym stopniu uwagę czynników oświatowych. Miasta, po zakończeniu okresu inflacji, wprawdzie w bardzo ograniczonym zakresie,

lecz mogły udzielać im pomocy finansowej. Mimo że liczne uniwersytety ludowe z pośród tych, które zostały założone w 1919 — 1920 roku, a które nie posiadały dostatecznych podstaw materialnych, przestały istnieć, jednak znaczna ich liczba przetrwała okres inflacji i deflacji, a następnie działalność ich znów się ożywiła.

W międzyczasie sprecyzowała się strona organizacyjna i metoda pracy. Dwoistość zadań uniwersytetów ludowych — nauczanie i wychowanie — zaczęła być uznawana nie tylko w teorii, lecz i w praktyce, jako podstawowe założenie w pracy. Uświadomiono sobie również, że tylko taka działalność uniwersytetów ludowych może liczyć na osiągnięcie pożądaných rezultatów, w której przyjmuje się za punkt wyjścia rzeczywiste warunki życia słuchaczy. Pogląd ten, który odpowiada podstawowym założeniom wszelkiej nowoczesnej nauki o wychowaniu, sprawił, że uniwersytety ludowe zupełnie świadomie podporządkowały swój program tym zagadnieniom i przedmiotom, które wynikają z życia pracy ludzi współczesnych. Chodziło o to, aby wpoić poczucie związku między życiem politycznym i gospodarczym, a przez to zaszczepić aktywny stosunek do życia i pracy zawodowej tym ludziom, którzy wobec zwięzającego się wciąż zakresu ich życia, są w ciągłym niebezpieczeństwie uznania się za bezwartościowych, a pracę swą za bezcelową. Gdy się przegląda programy najważniejszych uniwersytetów ludowych, uderza, jak dalece aktualne zagadnienia współczesnego życia wysuwają się w nich na plan pierwszy. Oczywiście, przekazywanie osiągniętego dorobku kulturalnego jest uznane, jako jedno z zadań pracy, nie należy jednak zapoznawać, że w pracy tej punkt ciężkości leży bezwzględnie po stronie zagadnień aktualnych.

W latach ostatnich obok uniwersytetów wieczor-

nych i internatowych wiejskich rozwinął się jeszcze jeden typ uniwersytetu ludowego, zasługujący na omówienie—*internatoroy miejski*. W Lipsku, gdzie został on zapoczątkowany, oraz w niektórych innych miastach przemysłowych znajdują się zespoły młodych robotników i funkcjonarjuszów, którzy zdecydowali się zamieszkać wspólnie na dłuższy okres czasu; (czas trwania kursu waha się od 8 miesięcy do 1 roku), zobowiązali się pokrywać koszty wspólnego utrzymania ze swych zarobków i zużytkowywać godziny wieczorne na omawianie pod kierunkiem nauczycieli uniwersytetu ludowego najważniejszych zagadnień ze swego życia osobistego i zawodowego. Internat tego typu posiada tę wielką przewagę, że zamieszkująca w nim młodzież nie traci kontaktu ze środowiskiem swej pracy zawodowej, uświadamia sobie przytem z dumą, że korzystanie z uniwersytetu ludowego umożliwiła sobie swym własnym wysiłkiem. Jest oczywistem, że ten rodzaj współpracy stawia szczególnie wysokie wymagania zarówno pod względem intelektualnym, jak i charakteru tej młodzieży, która bierze w niej udział, jasnem jest również, że i kierownik musi być szczególnie dojrzałym człowiekiem.

Na zakończenie należy jeszcze wymienić jedną instytucję — *Die Deutsche Schule fuer Volksforschung und Erwachsenenbildung*. Powstała ona w 1927 roku i odgrywa odtąd poważną rolę w dziedzinie uniwersytetów ludowych.

Utworzenie tej placówki dla spraw uniwersytetów ludowych nawiązuje do projektów, które piastowało w pierwszych latach powojennych pruskie Ministerstwo Oświaty — myślano wówczas o utworzeniu wyżej omówionego Pedagogjum Uniwersytetów Ludowych.

Przy bliższem rozpatrywaniu tego projektu za-

znaczyła się wyraźnie trudność zadań, postawionych nowoorganizowanej instytucji: miała ona służyć jednocześnie badaniom podstawowych problemów oświaty dorosłych i szkoleniu młodego pokolenia pracowników oświatowych. Czynniki miarodajne zdecydowały więc (chodzi tu przede wszystkim o niektóre czynniki rządowe, jak Rzeszy, Prus, Saksonji, Württembergji, i o *Hohenrodterbund* — związek wybitnych przedstawicieli pracowników oświatowych) utworzyć najpierw tylko instytucję, która miała się zająć przygotowaniem określonego rozplanowania pracy.

Prace tej instytucji idą zarówno w kierunku naukowym, jak i praktycznym. Swe naukowe zadania starała się ona wypełnić przede wszystkim przez utworzenie biblioteki specjalnej, w której została zgromadzona najważniejsza literatura z pokrewnych oświacie dorosłych dziedzin, socjologii, ludoznawstwa i nauki o wychowaniu. Poza tem zwoływano parotygodniowe narady, na których rozpatrywano następujące zagadnienia: „Wytwarzanie się i zanikanie charakterystycznych cech ludowych w Europie“, „Pedagogika przemysłowa“, „Podstawowe zagadnienia oświaty dorosłych“, „Wychowanie społeczne a oświata dorosłych“, „Gospodarstwo wiejskie a oświata dorosłych“.

Duży nacisk kładziono na to, aby w naradach tych brali udział nietylko pedagodowie. Głównym celem organizatorów było nawiązanie kontaktu między fachowymi pedagogami a pracownikami—praktykami w takich dziedzinach, jak gospodarstwa wiejskiego, przemysłowej opieki społecznej i t. p. Na wspólnych posiedzeniach roboczych mieli oni rozpatrywać w sposób wyczerpujący podstawowe dla tych dziedzin zagadnienia. *Die Deutsche Schule* zwołuje corocznie tego typu zebrania pod nazwą „Akademij“ i na tej drodze pogłębia

i szerzy znajomość problemów oświaty dorosłych oraz wysuwa wytyczne nowych możliwości pracy.

W ostatnich czasach *Die Deutsche Schule* nawiązała stosunki z prowadzonym przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Rzeszy *Archiv fuer Volksbildung*, w którym są gromadzone materiały oświatowe. Można mieć nadzieję, że dzięki tej współpracy będzie ułatwione wykorzystanie zebranych tam bardzo użytecznych danych i dzięki temu w pracy oświatowej wśród dorosłych zostanie wprowadzona większa jednolitość.

Przedewszystkiem należy dążyć do nawiązania owocnej współpracy między działającymi równorzędnie w niemieckiej oświacie dorosłych grupami, mocno zróżnicowanymi pod względem ideowym i politycznym, w zakresie tych zagadnień ogólnych, które nie dotyczą odrębności ich stanowisk.

Obok tych zadań, obejmujących przeważnie sprawy podstawowe, teoretyczne, *Die Deutsche Schule* roztoczyła również praktyczną opiekę nad pracą uniwersytetów ludowych w różnych częściach Niemiec. Na zebraniach propagandowych zgromadzano pracowników uniwersytetów ludowych z poszczególnych prowincyj i wspólnie z nimi rozpatrywano zasadnicze zagadnienia oświaty dorosłych, przyczyniając się w ten sposób do ożywienia i pogłębienia pracy.

Die Deutsche Schule zaledwie rozpoczęła swą działalność. Niepomyślne warunki nie pozwalają się jej tak rozbudować, jak byłoby to pożądane ze względu na leżące przed nią zadania. Szczególniej potrzebne jest rozpatrzenie podstawowych zagadnień metodycznych, a w związku z tem włączenie działalności uniwersytetów ludowych w całkoształt oświaty niemieckiej. Obecnie występują również zagadnienia, dotyczące stosunku działalności uniwersytetów ludowych do oświaty robot-

niczej, prowadzonej dzisiaj z wielkim nakładem środków przez związki zawodowe wszelkich kierunków.

Ruch uniwersytetów ludowych uczynił niezaprzeczenie w latach ostatnich znaczne postępy w swej treści ideowej, w określeniu celów wychowawczych i ujęciu strony organizacyjnej, należy się więc spodziewać, że mimo ciężkich czasów zdobędzie sobie właściwe miejsce w życiu oświatowym narodu niemieckiego.

F. SEEFELDT

MIEJSKI UNIWERSYTET POWSZECHNY W NIEMCZECH

*Można bardzo wiele umieć i być pomi-
mo to człowiekiem wykształconym.*

(Pfleiderer).

PRZEDMOWA

Wobec powtarzających się nalegań doszedłem do wniosku, iż dłużej nie mogę opierać się napisaniu niniejszego artykułu. Chciałbym przytem zgóry zaznaczyć, że chodziło mi o to, by możliwie dopuścić do głosu niemieckich oświatowców, teorię i praktykę niemieckich uniwersytetów powszechnych bez wysuwania na plan pierwszy mego osobistego punktu widzenia, jakkolwiek całkowity „objektywizm“ jest tu niemożliwy. Mieszkam w odległości 1000 km. od najbliższego uniwersytetu powszechnego w Niemczech i stykam się z nim rzadka i na krótko. Dlatego też wiele szczegółów przedstawię niezbyt ściśle i może pod innym kątem widzenia, a zobrazowanie wielu zagadnień nie będzie wyczerpujące.

Może jednak oddalenie — podobnie jak widzenie z lotu ptaka — da dokładniejszy pogląd na całość.

Do polskich czytelników tego sprawozdawczego artykułu o stosunkach niemieckich zwracam się z prośbą, by zechcieli czytać te słowa w duchu „wspólnoty pracy“, albo wyrażając się jaśniej, zastępowali wyraz „niemieckie“ — wyrazem „polskie“. Czytelnik dobrej woli zauważy sam, kiedy ta zamiana będzie miała rację bytu. Jeśli zrobimy to w sposób właściwy, możemy z niemieckich uniwersytetów powszechnych wydobyć duże korzyści dla naszych polskich stosunków.

I. RYS HISTORYCZNY

Równocześnie z politycznem przekształceniem się państwa niemieckiego po wojnie dokonał się wyraźny potężny przewrót duchowy. Wiele sił duchowych, dotychczas skrępowanych, wyzwoliło się, i wielka stosunkowo liczba wybitnych działaczy, rozpoczęła realizowanie różnorodnych pomysłów, przyoblekanie ich w formy nowe, dotychczas nieznane. Jedną z przewodnich duchowych idei nowych Niemiec stała się oświata dorosłych. Już i przed wojną istniały wiejskie uniwersytety ludowe, oraz miejskie wieczorne uniwersytety powszechne. Sam z wielką korzyścią uczęszczałem do uniwersytetu Humboldta w Berlinie, założonego w r. 1878. Również Frankfurt nad Menem szczyci się posiadaniem uniwersytetu powszechnego od r. 1889. Pominąwszy dwa powstałe nakrótko przed wojną, około dwunastu nowych uniwersytetów powszechnych założono w r. 1918. Największą jednak rolę w tworzeniu uniwersytetów powszechnych odegrał r. 1919. Dziś prawie niepodobna zestawić statystyki niezliczonych miejskich uniwersytetów

powszechnych, które owego roku powstawały jeden po drugim. Większość z nich upadła; lecz mimo to można wyliczyć 134 miejskich uniwersytetów powszechnych, powstałych w roku 1919. Jest to więcej, niż połowa dziś istniejących (215) wieczorowych powszechnych instytucji oświatowych (1929).

Rozwój tej ilości instytucji, mających na celu oświatę powszechną, jest nader różnorodny. Niektóre z nich dążyły naprzód prostą, pewną drogą, inne zaś w ciężkich latach inflacji przechodziły kryzys nie tylko finansowy, ale i istotny w walce o to, czym właściwie powinien być uniwersytet powszechny. Dyrektor uniwersytetu powszechnego w Wrocławiu, *Dr. Mann*, miał niedawno odczyt pod wymownym tytułem: „Bolesna droga niemieckiej oświaty ze szkoły-uczelni, poprzez szkołę pracy do wspólnoty pracy.“ (*Der deutschen Bildung Leidensweg aus der Lernschule über die Arbeitsschule in die Arbeitsgemeinschaft*). Jest to droga długa, praca ciernista, ale z mocnem postanowieniem zwycięstwa w imię rozwoju uniwersytetów powszechnych.

Wszystkie instytucje oświaty powszechnej w Niemczech przed wojną, oraz większa ich część, powstała bezpośrednio po przewrocie, były zakładane z większym nakładem zapału i ambicji, niż wiedzy pedagogicznej i jasnej idei przewodniej — należą one do typu szkoły-uczelni.

Podobnie jak ruch młodzieży, przygotowany przed wojną, swym pędem ku wolności i wspólnocie rozwinął się potężnie, tak i uniwersytet powszechny — to walka o wolność i ideę współdziałania. Równolegle z walką ze „starą szkołą“ szła walka ze „starą oświatą“. Wystrzegajmy się przeto wykreślenia wyraźnej linii rozwoju miejskich uniwersytetów powszechnych. I dziś istnieje w Niemczech cały szereg instytucji, no-

szących nazwę uniwersytetów powszechnych, które jednak często bagatelizują zagadnienia bardzo ważne dla prawdziwego wychowawcy narodu.

Dla przeglądu ruchu uniwersytetów powszechnych w Niemczech szczególnie ma znaczenie stopniowe łączenie się rozmaitych uniwersytetów powszechnych w związki krajowe i regionalne. Bardzo ważnym momentem było zwołanie w końcu maja 1928 r. przez *Reichsverband deutscher Volkshochschulen* (Państw. Związek Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych, założony w r. 1927) pierwszego zjazdu uniwersytetów powszechnych do Drezna. O organizację tego związku państwowego stoczono poprzednio gwałtowną walkę; walka ta jest dowodem, jak poważnie zapatrywano się na sprawę oświaty dorosłych. Referaty *Erdberga* i *Mokrauera*, które się ukazały w czasopiśmie *Freie Volksbildung* („Oświata Niezależna“) są niesłychanie ważnymi dokumentami dla tej sprawy. Wynika z nich, że wówczas nie wyjaśniono sobie w pełni, jaką ma być wspólna idea przewodnia na terenie miast, jak i wogóle w oświacie dorosłych; wobec tego nie można było uzgodnić poglądów. I pomimo, że za utworzeniem Państwowego Związku przemawiały ważne przyczyny natury materialnej, jednak *Erdberg* ostrzegał gorąco przed organizacją bez jasno wytkniętej idei przewodniej. Do jakiego stopnia różnili się w poglądach ludzie, należący do Związku, to w rok później ujawnił zjazd drezdeński. Nawet kwestja, którymi warstwami społecznymi powinien się zająć wieczorny uniwersytet powszechny w mieście, nie doczekała się jednomyślnego rozstrzygnięcia. Jeszcze bardziej podzielone były poglądy na metodę, materiał nauki (*Lehrgut*) i zadania uniwersytetu powszechnego. Te sprawy rozpatrzymy

szczegółowo, gdy dojdziemy do obecnego położenia i problemów, dotyczących oświaty dorosłych w Niemczech.

II. STATYSTYKA

Uniwersytet powszechny

Podanych w pierwszym rozdziale cyfr nie będę tu powtarzał, tylko je przesunę w rozmaitych kierunkach. Logicznie rozumując, powiedzielibyśmy, że największe miasta posiadają też największe organizacje i największą ilość korzystających z oświaty powszechnej. Ale w rzeczywistości zachodzą poważne wyjątki, możemy bowiem doliczyć się w Niemczech aż 10 miast z cyfrą mieszkańców powyżej 100,000, niemających dotąd wieczornych uniwersytetów powszechnych. Natomiast na 27 miejskich instytucyj, posiadających specjalnego zawodowego dyrektora, 6 znajduje się w miastach z liczbą mieszkańców poniżej 50,000, i nawet mała miejscina Wetzlar z 17,000 mieszk. posiada tego rodzaju uniwersytet powszechny. Geograficznie biorąc, najszerzej rozprzestrzenione wyższe szkolnictwo powszechne widzimy w wolnem państwie Saksonji, które swoimi 52 uniwersytetami powszechnymi prześcignęło Turyngję (34), Nadrenję (18) i Dolny Śląsk (16). Do Państwowego Związku dołączyło się w 1929 r. 16 stowarzyszeń krajowych i regionalnych.

Znaczenie poszczególnych uniwersytetów powszechnych dla miast, w których się one znajdują, jest oczywiście bardzo rozmaite. I gdybyśmy chcieli choć do pewnego stopnia zapoznać się z uniwersytetami powszechnymi, musielibyśmy przedewszystkiem zająć się bardzo szczegółową statystyką.

Istniejące statystyki są, niestety, niedoskonałe, a po-
zatem, poszczególne uniwersytety powszechne nie ma-
ją jednolitego schematu zestawień pracy — zestawienia
ich są ujęte z różnych punktów widzenia. Naprzykład
materiał, zestawiony dla Lipska i Drezna z nadzwyczaj
wielkim nakładem pracy przez Centralę Statystyczną
Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych w Jenie, do-
tyczący kierunku zainteresowań słuchaczy, nie da się
niestety porównać z równie cennymi obliczeniami staty-
stycznymi szczecińskiego lub wrocławskiego uniwersy-
tetu powszechnego. Tylko te uniwersytety powszechne
dostarczyły najbardziej cennych statystyk.

W związku z powyższym chciałbym zwrócić uwagę
czytelników na pracę dyrektora magdeburskiego uniwer-
sytetu powszechnego, dra *Seifertha*, i dra *Hermber-
ga*, b. dyrektora lipskiego urzędu oświaty powszech-
nej. Jestem bardzo wdzięczny doktorowi *Seiferthowi* za
pozwolenie korzystania z rękopisu tej książki *), którym
posługiwałem się często przy pisaniu mej pracy. Każdy,
ktokolwiek pracuje w miejskich uniwersytetach po-
wszechnych, lub poważnie interesuje się pracą oświato-
wą, nie może przejść mimo umieszczonych w tej książce
statystycznych zestawień i zasadniczych rozważań nad
budową i programem nauki miejskiego uniwersytetu
powszechnego. Między innymi autorzy książki zwraca-
ją uwagę na fakt, że w Niemczech na 20 milionów ro-
botników i pracowników może 5% interesuje się po-
wierzchnie wysiłkami oświaty powszechniej. Oblicza-
jąc optymistycznie, $\frac{1}{5}$ z nich zostaje wciągnięta do tej

*) Hermberg u. Seiferth: „Arbeiterbildung und Volkshochschule
in der Industriestadt”. Jena.

pracy, t. zn. bierze udział w jakiejś organizacji powszechno-oświatowej. Wobec tych cyfr nasuwa się poważne pytanie, jakich wogóle można się spodziewać wyników z oświaty pozaszkolnej przy ciągłych zmianach i tak znikomej liczbie ludzi?

Wiara w ideę uniwersytetu powszechnego jest jednak potężna i nie dopuszcza do wątpliwości, dążąc do pracy celowej. Trochę cyfr, dotyczących pracy i rozwoju większych uniwersytetów powszechnych po miastach zilustruje poglądowo te kwestje.

W Szczecinie, gdzie uniwersytet powszechny rozwijał się w ciągu pierwszego 10-lecia swego istnienia z „niezachwianą pewnością“, organizuje się w dwóch semestrach (zimowym i jesiennym) jednego roku od 50 do 60 seryj wykładów. Tutaj, jak i w innych uniwersytetach powszechnych takich miast, w których liczba drobnomieszczaństwa przewyższa liczbę robotników, wykłady z dziedziny zagadnień filozoficznych, historii powszechnej i kultury, historii literatury i sztuki ilościowo przeważają.

W centrach przemysłowych i górniczych widzimy o wiele większe zainteresowanie wykładami z zakresu dziedziny gospodarczej, socjologicznej i politycznej. Lipsk na przykład umieścił w swym programie jesiennym w r. 1929 pod ogólnym tytułem: „Człowiek a społeczeństwo“ około 24 cyklów wykładów z tych właśnie dziedzin, czyli jedną czwartą wszystkich wykładów — natomiast wykłady o zagadnieniach filozoficznych wynoszą tylko 5 procent całości.

Stuttgart wymienia w swym jesiennym programie 200 cyklów; tu już wyłania się trudność porównywania rozmaitych programów — duża bowiem część wykładów przypada na kursy specjalne, zawodowe (języki: 24 kursy; fotografia, praktyka kupiecka i t. p.).

Uniwersytety powszechne małych miast, a także szereg uniwersytetów wielkomiejskich mieszczą w swoich programach obok wykładów — prace specjalnych organizacyj; organizacje te wyszły z ruchu młodzieży, a następnie połączyły się z uniwersytetem powszechnym, np.: zespoły muzyczne, śpiewacze, teatrów ludowych, związki spółdzielcze, stowarzyszenia miłośników muzyki, zespoły tańców ludowych, gimnastyczne i t. p.

Należy podkreślić, że, o ile mi wiadomo, w siedmiu niemieckich miastach istnieją internatowe uniwersytety powszechne, np. w tak stosunkowo małych miejscowościach, jak Saarbrücken, Jenie, a nawet w miasteczku Thum w górach Kruszcowych (Erzgebirge), liczącem zaledwie 4100 mieszkańców. Sześć lipskich uniwersytetów internatowych, grających w zagadnieniach uniwersytetów powszechnych niepowshednią rolę, omówię później szczegółowo.

III. ZAGADNIENIA

Zadania

Gdy pomysł zakładania uniwersytetów ludowych przeszedł z Danji do powojennych Niemiec, zdawano sobie w kołach kierowniczych sprawę, że idea jest dobrą, lecz musi ulec zupełnemu przekształceniu, jeśli ma w Niemczech odegrać tę samą rolę, jaką odegrała w historii duńskiej. Oświata powszechna przed wojną miała li tylko jednostronne zadanie: wychować państwu spokojnego obywatela. Robotnik z partji socjal-demokratycznej uchodził w sferach rządzących za rewolucjonistę, który stał na zbyt niskim poziomie, by wogóle wchodził w rachubę, albo też był obiektem, który należało skierować na „właściwą drogę“.

Wojna spowodowała zupełne załamanie dotychczasowej ideologii w dziedzinie oświaty powszechnej. „Uniwersytet powszechny“ stał się hasłem powojennem. Stał się modny i konieczny; za wstyd uważano brak uniwersytetu powszechnego nawet w najmniejszym miasteczku.

Wiara w oświatę przeniknęła najszersze warstwy w Niemczech, tak, że *Werner Picht* mógł w roku 1919 słusznie powiedzieć: „Uniwersytet powszechny kroczy naprzód. Kto do tego ruchu należy — mimo czasów nędzy i upadku — żyje i oddycha. Choć Niemiec przestał już prawie wierzyć w siebie, wierzy w uniwersytet powszechny. Gdy obecnie we wszystkich dziedzinach nastąpił kryzys, do którego przystosować się musimy — gdy fabryki ograniczają swój obrót, rozwiązuje się wojskowe formacje, handel upada, — jeden uniwersytet powszechny, tak nędznie wegietujący przed wojną, rozwija się pomyślnie. Składają na ten cel pieniądze; chętnych do współpracy coraz więcej, ale co najważniejsze — zdobył on zaufanie“. Już od samego początku oczekiwano od niego, nieskończenie dużo: miał być spełnieniem wszystkich tęsknot i dążeń, ratunkiem z wielu trosk Niemiec powojennych. „Ma on stworzyć duchowe podstawy demokracji, pogodzić klasy, obudzić poczucie narodowe, zaspokoić głód duchowy robotnika, odrodzić niemiecki idealizm, szczepić wiarę i moralność wśród narodu, wstrzymać bezrobotnych przed pijaństwem. Celem uniwersytetów powszechnych powinna być również higjena społeczna, rozwijanie w ludziach zamiłowania do pracy społecznej, do zakładania ogródków działkowych, żłobków dla niemowląt, utrzymanie kultury przeszłości i założenia fundamentów pod kulturę przyszłości“.

Oczywiście, że uniwersytet powszechny nie mógł

nawet w przybliżeniu urzeczywistnić, jak tego oczekiwano, tak szeroko zakreślonych ideałów, zwłaszcza w stosunkowo krótkim okresie czasu. Zadanie przerastało siły instytucji, która jeszcze sama sobie nie zdawała dość jasno sprawy ze swoich celów. I oto szereg uniwersytetów powszechnych, nie mogąc podolać wszystkim wymaganiom i pokładanym w nich nadziejom, zaczęło się załamywać. Lecz wtedy również rozpoczęła się rozpaczliwa, gorliwie prowadzona, święta niemal walka, by ideę uniwersytetu powszechnego utrzymać i uczynić owocną dla rozbitego narodu niemieckiego. Dziesięć lat pracy Niemiec nad uniwersytetem powszechnym nie doprowadziło jeszcze do uzgodnienia i sprecyzowania poglądów na te problemy, temniemniej ujawnia się, że z chaosu miejskiej oświaty powszechnej wyłania się już jej nowa treść.

Jednym z najważniejszych punktów wytycznych, o który w debatach, pismach i na zjazdach oświatowych walka nie ustaje i nie ustanie, jest zdobycie dla tej idei mas pracujących. Niewielu oświatowców zadowolniło się sądem: „Głód oświaty robotnika nie jest jednak tak wielki, jak to sobie wyobrażano“, bo robotnicy nie ujęli dość skwapliwie podanej sobie dłoni.

Nie wiadomo, czemu przypisać, że gdy Centralny Wydział Oświatowy partji socjaldemokratycznej zorganizował np. w r. 1911/12 243 kursy z 34.336 słuchaczami, i przynajmniej $\frac{3}{4}$ wykładów zajmowano się zagadnieniami politycznymi w najszerszym tego słowa znaczeniu, zainteresowanie tą dziedziną było między robotnikami tak znaczne, że poszczególne cykle liczyły przeciętnie po 141 słuchaczy. Natomiast z wykładów z tej samej dziedziny, zorganizowanych przez uniwersytet powszechny, korzystało stosunkowo niewielu robotników.

Z tego wywnioskowano, że należy przepracować gruntownie problem uniwersytetu powszechnego. *Walter Hoffmann* dostarczył do tej sprawy bardzo ważnych przyczynków, zaś *Hermberg*, w powyżej wzmiankowanej (patrz str. 73) cennej książce, daje zasadnicze wytyczne tego problemu. W tejże samej książce *Wolfgang Seiferth* na podstawie swej lipskiej pracy i na podstawie planów i programów nauki tamtejszych uniwersytetów powszechnych wykreśla kierunek, w jakim miejski uniwersytet powszechny dążyć powinien, jeśli współpracę z robotnikami traktuje poważnie.

Dziś można już sprecyzować *trzy myśli przewodnie*, któreby wykreślały na przyszłość kierunek, w jakim praca oświatowa pójść powinna.

1. Zadania Uniwersytetu Powszechnego wobec narodu

Niemiecki uniwersytet powszechny ma wobec narodu równocześnie dwa zadania, które nawet niejednokrotnie uważa się za identyczne, mimo to jednak należy je ściśle rozróżnić. W języku niemieckim określa się je słowami: „*Volkseinheit*“ i „*Volkheit*“.

W poniższym rozważaniu usiłuję obydwie zadania tak omówić, że może i Polacy je zrozumieją, mimo całkowicie odmiennej duchowej sytuacji swego narodu.

a) Przed wojną światową naród niemiecki był zjednoczony w potężnej organizacji państwowej, którą symbolizowały cesarska korona i ołtarz.

Rewolucja symbole te zniszczyła, lecz do dnia dzisiejszego nie zdołała stworzyć poczucia jedności narodowej. Naród niemiecki żyje obecnie w wysokim stopniu rozbitcia politycznego, duchowego, socjalnego i religijnego — nigdy nie był on tak rozbity, jak w obecnej dobie!

Rosnąca w siły w ostatnich dziesięcioleciach XIX w. Socjaldemokracja, skupiająca w swoich szeregach coraz większe masy robotnicze, uważała się za traktowaną pomacoszemu i straciła powoli poczucie przynależności do całości narodu. Zorganizowany w partji socjalistycznej robotnik niemiecki stał się najwierniejszym członkiem „Międzynarodówki“.

Nagle połączenie wszystkich partyj niemieckich, wywołane wybuchem wojny 1914 r., znikło równie szybko, jak powstało. Dojrzało przekonanie, że korona cesarska i ołtarz nie mogą być nadal więzią jedności narodowej. Do przebudowy państwa niemieckiego po wojnie stanęło tylu budowniczych, z których każdy chciał go budować według własnego planu, że dziś stanęliśmy wobec faktu zewnętrznego i wewnętrznego rozbicia narodu niemieckiego.

Oświacie ludowej w Niemczech nie wolno uchylić się od obowiązku wydobywania ze społeczności niemieckiej jedności narodowej i zadanie to musi uważać za jedno z najważniejszych dla dobra całości narodu.

b) Słowo „*Volkheit*“ w treści swej określa daleko głębsze zadanie. Samo ono zostało stworzone przez Goethego. Wyjaśnia on, że słowa niemieckie z końcówką „heit“ zawierają w sobie pojęcie tych immanentnych cech i walorów, które są wyłącznie właściwe, określonej przez dany źródłosłów grupie ludzkiej. Każdy naród, a więc i niemiecki, posiada wyodrębniające go z pośród innych narodów swoiste właściwości („duch narodu“). W zaraniu bytu narodu te cechy swoiste występują u każdego z jego członków spontanicznie bez udziału świadomości.

W miarę dojrzewania narodu w toku dziejów różnego typu zdobycze (wynaalazki, odkrycie, moda, postęp techniczny) odwracają go od właściwych mu cech we-

wewnętrznych. Treść swego życia widzi on w całkowicie nowych rzeczach, pojawiają się sprawy zewnętrzne, pochłaniające bez reszty jego myśli i dążenia. Cywilizacja ze wszystkimi swymi ulepszeniami, ułatwieniami życia, z pochłaniającymi zadaniami postępu oddala każdy naród od właściwej mu „osobowości“, wiodąc ku internacjonalizacji, ku upodobnieniu z narodami, stojącymi na pokrewnym stopniu rozwoju. Można to uważać za przerzucenie mostów poprzez ciasnotę barjer narodowych, oraz za znaczny krok ku zjednoczeniu ludzkości, jednak bieg historii wykazuje, że jest to stadium zaniku narodu. Zatrata przez naród swych wewnętrznych rodzimych walorów jest równoznaczna z jego zagładą.

Naród w okresie swego dzieciństwa nie uświadamia sobie swych wewnętrznych sił żywotnych i sobie tylko właściwej odrębności (Volkheit), lecz im staje się dojrzalszy, tem łatwiej tę świadomość może osiągnąć. Dziś wielokrotnie tę świadomość uważa się za jedy-
ny środek przeciw zatracie narodu. Unaoczní to następujący przykład. Pierwotny chłop, który nie uświadomił sobie istoty swej „chłopskości“ i tkwiących w nim sił, przy zetknięciu z cywilizacją miejsko-mieszczańską łatwo się zatracą: „miejskość“ dla dzieci swych uważa za ideał. Jedynie, co go może ocalić — to uświadomienie sobie swej „chłopskości“, z pierwotnego nieuświadomionego chłopą staje się chłopem narodowym (dzisiejsza Danja).

Naród niemiecki stoi dziś na stopniu wysoce rozwiniętej cywilizacji, lecz temsamem stoi przed groźbą zatrąty. Od zagłady uratować go może jedynie, jeśli uświadomi sobie istotę swej odrębności narodowej, i wyłonienie tej odrębności, która niegdyś tkwiła w nim nieświadomie, postawi sobie, jako naczelne zadanie.

Naród niemiecki musi się znowu stać „narodem”. Musi on świadomie odnaleźć swe siły pierwotne, swoje zadanie dziejowe, podobnie jak przed 500 laty lub tysiącleciem pradziadowie nieświadomie w duchu tych sił żyli i działali.

Z tego wyłania się drugie zadanie uniwersytetu powszechnego dla dobra całego narodu: naród niemiecki musi się znów stać „narodem”.

2. Zadania uniwersytetu powszechnego wobec jednostki

Powyższe dwa zadania, dotyczące całości narodu, mogą być tylko pośrednio wypełnione przez jednostkę.

Jednostka musi odczuć utratę jedności narodu, jako bolesny cios, ale musi sobie zdać sprawę, że ani organizacja państwowa, ani rewolucja, ani nowa budowa gospodarcza, ani stanowisko mocarstwowe nie może odwrócić zagłady. Jedynie wgłębienie się w siły boskie, świadomy nawrót do „istoty niemieckości”, włączenie się, jak ogniwo, w całość odrodzonego, świadomego narodu niemieckiego może jednostce znów przywrócić sens życia.

in Tłaczmy?

Zadaniem uniwersytetu powszechnego w Niemczech jest przyczynić się do uświadomienia i odrodzenia w duszy jednostki tych swoistych, właściwych narodowi niemieckiemu cech. Praca uniwersytetu powszechnego ma do tego dążyć, aby jednostka znalazła w łonie świadomego swoich dróg i przeznaczeń narodu właściwe pole działania i w tem widziała uszczęśliwiający ją, wskazany sobie przez Boga cel życia.

3. Punkt wyjścia dla pracy oświatowej

Jasne i zrozumiałe przeto jest pogląd, że oświaty ludowej nie wolno pojmować, jako jałmużny „posia-

dających“ na rzecz ubogich. Wszyscy są jednak ubodzy — musi się rozpocząć wspólne zmaganie się z przewyciężeniem tego duchowego ubóstwa.

Jest to jedynie możliwy punkt wyjścia dla niemieckiej ludowej pracy oświatowej („idea ubóstwa“).

*

Słusznie stawia Wolert w swej pracy „*Demokracja i kultura*“ na równi z Hoffmannem — Rosenstocka, uważając, że jego ujęcia i sformułowania mają dla sprawy oświaty znaczenie zasadnicze. Widzi on jednak tylko powierzchowną stronę — nie zdołał wniknąć do duszy narodu niemieckiego. Miejsce, jakie uniwersytet powszechny zajmuje w duchowym życiu Niemiec, wynika jasno z pracy Rosenstocka *Das Dreigestirn der Bildung* („Trzy rodzaje oświaty“). Rosenstock mówi m. in.: „Oświata teologiczna średniowiecza chciała prowadzić człowieka drogą wiary, co jej się też udawało. Zadaniem jej było wychowanie ludu. Z chwilą jednak, gdy obok teologii usamodzieliła się filozofja, poznanie nabrało tej samej wartości, co wiara, a wykształcenie akademickie dawało ludziom wiedzę. Podczas gdy oświata duchowa czerpała z objawienia, oświata akademicka opiera się na badaniu. Wykształceni biorą wkrótce górę nad niewykształconymi i zdobywają władzę. Wiedza akademicka dążyła do panowania, do rządzenia narodem. Przez całe stulecie wiara i wiedza walczyły z sobą o pierwszeństwo, zwłaszcza od czasu, gdy wykształcenie teologiczne uzbroiło się do walki w broń wiedzy akademicko-świeckiej. Jednak masy narodu niemieckiego, wzrastające w ostatnim stuleciu, stały zdala od wpływu obu walczących obozów; walka o byt i znaczenie zabierała im tyle siły, że nie stało ich już na pracę oświatową. Masy stały się obce przewodnikom duchowym,

wrogie akademickim — pozostały więc bez żadnej oświaty. Wszystkie próby Kościoła i Państwa, aby jeszcze w ostatnich godzinach oddać masom coś ze swojej wiedzy, musiały ulec rozbiciu. A gdy teraz dawne Państwo rozpadło się, duchowni i świeccy przewodnicy stanęli przed chaosem. Chaos ten zakrywała poprzednio, bądźcobądź, fasada tronu i ołtarzy — teraz zaś najbardziej wartościowe jednostki z wszystkich warstw ujrzały rozpaczliwą prawdę, że stoją przed Niczem, że — z punktu widzenia mas — wiara się załamała, a wiedza została odarta z aureoli. Poczucie absolutnego ubóstwa ogarnęło najlepsze jednostki w narodzie niemieckim. I oto rozpoczęło się teraz poszukiwanie za nową treścią oświaty, któraby się już nie opierała jednostronnie na wierze czy wiedzy, lecz ujmowała człowieka w jego istocie. Dla tego zapewne nazwano ją: „*Lebensbildung*“ — „oświata życiowa“.

A to, co jest konieczne w przyszłości dało się ująć w jedno określenie, — późniejsze hasło w ruchu uniwersytetów powszechnych, hasłem tem jest „*wspólnota pracy*“.

W umysłach kierowników powszechnych uniwersytetów niemieckich, w najpoważniejszych pismach fachowych, w dyskusjach zasadniczych, prowadzonych w wielkich organizacjach, interesujących się uniwersytetem powszechnym — czy to w Związku Państwowym z jego wybitnymi oświatowcami i najlepszymi uniwersytetami powszechnymi, czy nawet w Związku Hohenzollernskim, nastawionym ponadwyznaniowo, uznano jednomyślnie, że te trzy powyżej zaanalizowane zadania muszą być podwaliną przyszłego uniwersytetu powszechnego.

Jeśli jednak nowa „oświata życiowa“ (*Lebensbildung*) ma zjednoczyć poszczególne jednostki w rzetel-

nej wspólnocie pracy w jeden naród, to smutny objaw trzymania się mas robotniczych zdala od uniwersytetu powszechnego staje się zagadnieniem szczególnie palącym. *Hermsberg* pisze swój o zasadniczym znaczeniu referat pod tytułem: *Wie ist proletarische Bildungsarbeit moeglich?* („W jaki sposób możliwa jest praca oświatowa wśród proletariatu?“) Sprawozdawca drezdeńskiego zjazdu uniwersytetów powszechnych w czasopiśmie *Ackerknechta* „Bücherei u. Bildungspflege“ ma zasadniczo rację, odrzucając zgodnie z punktem widzenia szczecińskiego uniwersytetu powszechnego, plan zajmowania się *specjalnie* proletariatem, — uważa on, że uniwersytet powszechnych winien ogarnąć *wszystkie* warstwy społeczeństwa. Mimo to, *praktycznie* rzecz biorąc, głównem zadaniem niemieckiego uniwersytetu powszechnego w mieście pozostanie konieczność ogarnięcia warstw, stojących zdala od wszelkiej oświaty. Ludzie, którzy stali pod wpływem oświaty duchownej i akademickiej, będą już zgóry bardziej skłonni przejść pod wpływ miejskiego uniwersytetu powszechnego. Bogacz, po utracie majątku dotkliwiej odczuwa ubóstwo, niż człowiek, który nigdy bogatym nie był. Z pośród jednostek, ze zrozumieniem odnoszących się do uniwersytetu powszechnego, najłatwiej pozyskać mieszczaństwo. Namacalnym dowodem tego jest Szczecin; uniwersytet powszechny nie usiłuje tu zbliżyć się do jakiegś specjalnej warstwy społeczeństwa. Korzysta z niego tylko 30 % słuchaczy i słuchaczek z ukończoną szkołą powszechną; 52% słuchaczy stanowią ludzie w wieku od 25 do 50 lat, a 16% nawet ponad pięćdziesiątkę, to zn., że większa część słuchaczy należy do pokolenia przedwojennego. Ale właśnie to jest dla mnie dowodem, że nieoświecona część narodu — robotnik, cierpiący z tego powodu w dezorganizacji obecnej najdotkliwiej — musi przy-

swoić sobie w pierw kulturę duchową, zanim się „stanie narodem“. Dopiero człowiek oświecony zapytuje samego siebie: Co mam czynić, aby było inaczej? — Dlatego to niemiecki miejski uniwersytet powszechny ma w sferach robotniczych szczególnie ważną misję do spełnienia.

W Lipsku starano się zbliżyć do robotników. Wynikało to z faktu, że mieszka tam o wiele większy procent proletariatu, niż w pomorskim Szczecinie. Nie mogę tu pominąć niektórych uwag *Hermberga*, (ci wszyscy, których poważnie zajmują te zagadnienia, powinni zaznaczyć się z jego pracą w oryginale). Robotnik przestał być członkiem swego narodu, więc musi znaleźć doń drogę powrotną. Nie stanie się to, dopóki dawać mu będziemy jałmużnę z resztek kultury warstw wyższych. Niema już w Niemczech kultury jednolitej, opartej na tradycjach, któraby w imię kształtowania istoty człowieka, mogła i powinna być rozpowszechniona. *Hermberg* powiada: „Jeśli byśmy chcieli zapomocą wykszolenia, względnie przez nawiązanie kontaktu z resztkami elementów narodowych nanowo stworzyć naród, to albo stworzymy zabytki muzealne, albo strój niedzielny dla poszczególnych jednostek. Młody Niemiec, a przede wszystkim młody proletariusz powojenny chce stanąć przed zadaniami, które nadadzą życiu jego kierunek i treść wewnętrzną, przez co życie stanie się znowu celowem. Proletariusz nie chce jednak uznać zadań, pochodzących od klasy poprzednio rządzącej, a zatem od mieszczaństwa. Zawód, któremu się oddaje tylko zarobkowo, przestał być dlań celem życiowym. Proletariusz nie znajdzie również dla siebie drogi wytycznej w religji, narodzie, państwie czy rodzinie, bo te wszystkie instytucje należą do porządku społeczno - ekonomicznego, którego on uznać nie chce. Robotnik znajdzie swoje za-

dania tylko przez włączenie się w ruch robotniczy. Stosunek wzajemny człowieka do człowieka (etyka), stosunek człowieka do absolutu (religja) nabiorą dla niego dopiero wtenczas znaczenia, gdy wezmą swój początek *w nowym porządku społecznym*, który w obecnym jego stanie umysłu odgrywa dlań rolę dominującą. Tylko walka klasowa z wytkniętym celem przebudowy społeczeństwa może robotnika porwać. Niektórych z nich — mówi *Hermberg* w innym z ustępów wyżej wymienionej książki — można skłonić do postawienia na półce dzieł Goethego, a nawet do przeczytania ich. Można ich doprowadzić do podziwiania pięknych obrazów, dzieła muzyczne Boethovena poruszają ich do głębi. Ale tych ułamków nie może robotnik stopić z swem życiem codziennem w jedną całość. Jego istnieniu stwarza się tylko fasadę kultury, która zasłoni jego właściwe życie". Uświadomienie sobie tego czyni zadanie trudniejszym, niż sobie to wyobraża wielu pracowników uniwersytetów powszechnych.

Nasuwa się tutaj inne poważne pytanie, czy przez wkraczanie w ruch robotniczy nie obniża się oświaty do roli sprawy partyjnej. — Z kół oświatowców burżuazyjnych słychać głosy ostrzegawcze, że odwracamy się wprost od pracy nad kształtowaniem narodu, przytakując walce klasowej robotników, która rozrywa cały naród. Usprawiedliwiony zarzut, że dziś mieszczaństwo jest też już tylko klasą, nie spotyka się ze zrozumieniem, koła te bowiem uważają się od dawien dawna za „naród“.

Droga, którą się tu wykreśla uniwersytetowi powszechnemu jest drogą długą, uciążliwą i okrężną. Podobnie jak z drogami leśnymi, nieprzejrzanymi bywa często tak, że w niezliczonych zakrętach trzeba iść czasem w prawo, czasem w lewo, czasem nawet trzeba się

cofnąć, a dopiero później z wieży, do której docieramy, orjentujemy się, że okrążyliśmy głęboką, stromą przepaść nie do przebycia. Taka przepaść leży dziś pomiędzy poszczególnymi warstwami narodu niemieckiego. Żaden most ich nie łączy. Uniwersytet powszechny pragnie być przewodnikiem. Chce wskazać nieraz drogi okrężne, zachęcić do nieustrudzonego dążenia naprzód, aby wreszcie osiągnąć cel — nowe ukształtowanie narodu.

Znana powszechnie teza *Waltera Hoffmanna* winna pozostać fundamentem uniwersytetu powszechnego: „Was Volkheit Volksformung schafft, ist der Volksbildungsarbeit willkommen; was Volkheit nicht schafft, ist ihr gleichgültig, was Volkheit zerstreut, lehnt sie ab“. („To co kształtuje naród, jest w pracy oświatowej pożądane, co nie kształtuje narodu, jest jej obojętne, co naród odrzuci, — oświata odrzuci“).

Niemiecki uniwersytet powszechny nie stoi u celu, lecz u początku długiej, uciążliwej drogi. Niewszędzie ludzie z tego zdają sobie sprawę, że z drugiej strony grozi niebezpieczeństwo jednostronności. Uniwersytet powszechny Wielkiego Berlina np. „zwraca się do tych wszystkich, którzy pobierali nauki w szkole powszechnej i doksztalcającej“. Ta jednostronność nie prowadzi również do ukształtowania narodu. Z faktem, że ukształtowanie narodu nie jest możliwe bez tych różnych sfer musi się pogodzić chyba każdy oświatowiec. *Walter Hoffmann* wytknął trzy tezy, niezbędne dla powszechnego uniwersytetu, powtarzające się ciągle w literaturze fachowej. Tezy te stały się prawie abecadłem oświaty powszechnej. Mieści się w nich mniejwięcej sens następujący:

Od każdego uniwersytetu powszechnego należy wymagać:

- 1) Szacunku dla Niezbadanego; to łączy uniwersytet powszechny z pracą oświatową, opartą o religijno-wyznaniowe założenia.
- 2) Poczucie solidarności wszystkich pracowników świata. Jest ono łącznikiem między uniwersyte-tem powszechnym a światowym ruchem socja-listycznym.
- 3) Wczucia się w niemieckość, w życie umysłowe i duchowe, wyrastające z niemieckiej odrębności. To łączy uniwersytet powszechny. z ogólnym ruchem narodowym.

Jeszcze słów kilka o ideale osobowości i o „idei ubóstwa“ (w powyżej omówionem znaczeniu) w uniwersyte-cie powszechnym.

Poczucie osobowości? — Czego oczekuje poszcze-gólna jednostka od uniwersytetu powszechnego? — Za-znaczyłem już wyżej, że dla przeważnej ilości Niem-ców doby współczesnej, w epoce mechanizacji pracy, postawienie zawodu na poziomie czysto zarobkowym doprowadziło do zatracenia celu życia. Jeśli teraz dla szeroki-ch mas robotniczych cel życia spoczywa w poję-ciu nowego porządku społecznego i w walce o ten no-wy porządek, są to jednak tylko ramy, w których jed-nostki znajdą później swoje miejsce. I jeżeli dziś w pew-nych kołach uniwersytetów powszechnych ideał osobo-wości odrzuca się, jako oddźwięk przebrzmiałego ro-mantyzmu z czasów ruchu młodzieży i uważa się go dla uniwersytetu powszechnego za nieaktualny przeży-tek, to nie powinniśmy się dziwić, gdy to samo pojęcie osobowości wkroczy ponownie drogą okrężną poprzez nowy porządek społeczny. W następnym rozdziale zo-baczymy wyraźnie w wywodach *Seifertha*, jak wszyst-

kie te zagadnienia religijno-etyczne, kształtowanie osobowości, znowu wystąpią na światło dzienne, tylko w innym rozplanowaniu programu. Być może, że Rosjanie pogodzi się z nowym porządkiem społecznym bez pojęcia osobowości — Niemiec tego napewno nie zniesie. Tu ma słuszość konserwatyzm drobnomieszczańskich uniwersytetów powszechnych, które do konieczności tworzenia narodu wspólnie z masą robotniczą odnoszą się jeszcze niedość poważnie, ale zato zupełnie poważnie usiłują przyciągnąć do siebie poszczególne jednostki.

Idea ubóstwa? — *Georg Koch*, energiczny zwolennik holdowania tej idei w pracy uniwersytetów powszechnych, stał się przez to zwiastunem i tłumaczem ogólnego położenia, w jakim się znajduje naród niemiecki. Co się tyczy tej idei w kołach niemieckich uniwersytetów powszechnych z całą stanowczością żąda się, aby właśnie uniwersytet powszechny nie był jałmużną klas wyżej stojących dla niższych. Tutaj, jak i zresztą w całym życiu niemieckich uniwersytetów powszechnych obserwujemy objaw znamieny: teoretycznie uznaje się nowe idee, wierzy nawet, że się je wyznaje, zaś w rzeczywistości zmian w stosunku do dnia wczorajszego nie widać; przed drugimi i przed sobą udaje się, że się stosuje zupełnie nowe metody, wprowadzając np. formy dyskusyjne, zamiast wykładu. Między niemieckimi uniwersytetami powszechnymi istnieje jeszcze i dziś spora liczba takich, gdzie co najmniej połowa słuchaczy stoi na faryzeuszowskim stanowisku „Jak daleko już zaszliśmy“.

W niemieckiej literaturze, dotyczącej uniwersytetów powszechnych, zdiera się bezlitośnie maskę z tej obiektywnej obłudy, z której ludzie nie zdają sobie zupełnie sprawy: „Jesteśmy biedni, jak żebracy!“ Kto tego nie odczuwa, nie może uczestniczyć w pracy nad

ukształtowaniem się nowego narodu. Otwieranie oczu na to jest jednym z głównych zadań niemieckiego uniwersytetu powszechnego. Zarówno prawo do istnienia, jak i przyszła działalność uniwersytetu powszechnego zawisała od wypełnienia tego właśnie zadania.

Programy i materiał nauczania

Istnieją w Niemczech miejskie uniwersytety powszechne, które jeszcze dziś z rozbrajającą naiwnością chcą rozwiązać głębokie problemy uniwersytetu powszechnego, stojąc w roli „służącej do wszystkiego“ (Mädchen für Alles).

Nieraz już zdaleka, choć nie jest to bezwzględny probierzem, zdradza je drukowany program nauki.

Znajdziemy w programie tym tematy od buchalterji amerykańskiej do wychowania dzieci, od stenografji i fotografji do wykładów, stojących na poziomie akademickim, omawiających trudne zagadnienia filozoficzne; od kursów języków, malarstwa i tańca do robótek gwiazdkowych — jednym słowem wszystko, czego tylko dusza zapagnie.

Stanowisko, że „kto daje dużo, może dać każdemu potrochu“, utrzymuje się w tych niemieckich uniwersytetach powszechnych jeszcze do dnia dzisiejszego. Część kierowników uniwersytetów powszechnych wie doskonale, iż programy ich zawierają dużo przedmiotów, niemających nic wspólnego z uniwersytetem powszechnym. Chcą oni jednak w ten sposób przyciągnąć jaknajwiększą liczbę słuchaczy. Mają nadzieję, że sporo osób przejdzie później z peryferyj do centrum. Można by te nadzieje podzielać, gdyby znalazło się wielu tak genialnych oświatowców, jakim był *Borup* w Kopenhadze. *Borup* np. podawał w swoim planie „Dokształcające lekcje arytmetyki“ — a od cyfr przechodził do naj-

głębszych zagadnień życiowych; nieraz arytmetyka wypełniała dziesięć minut, a trzy kwadranse pozostawało na rozstrząsanie zagadnień z filozofji życia. — Słuchacze przychodzili chętnie z utajonem, gorącym życzeniem, żeby lekcje arytmetyki właśnie były takie, a nie inne.

Lecz tam, gdzie brak genjuszu, zachodzi w większości wypadków to, że uczeń francuskiego sarka, jeśli nie robi postępów w znajomości języka, — choćby nawet wysłuchał interesującego wykładu z dziedziny ekonomji politycznej.

Dorastający, czy dorosły Niemiec wie, czego chce, zapisując się na jakiś kurs; żąda, aby zajmowano się na lekcji tym przedmiotem, na jaki się zapisał.

Dlatego to właśnie drukowany plan nauki powinien być odbiciem uniwersytetu powszechnego i życzeń słuchaczy.

Jeśli w jakiejś miejscowości istnieje chwalebna chęć, by wszystkie „ośrodki oświatowe“ szły ręka w rękę, to mojem zdaniem rzeczą ze wszech miar pożyteczną jest wyraźne rozplanowanie przedmiotów w wspólnym programie. W programie należy wyszczególnić, jakie przedmioty bierze uniwersytet powszechny na siebie, a jakie zorganizują inne instytucje. Naogół jednak nieczęsto spotyka się taki wyraźny podział.

Jeśli uważamy, że nie możemy zrezygnować z ortografji, buchalterji, esperanto i języków, należałoby przynajmniej umieścić te cykle przy końcu programu pod wspólnym tytułem: „Kursy specjalne zawodowe“ — tak jak to zrobił uniwersytet powszechny w Magdeburgu w swoim najnowszym programie. Szczecin np. wyraźnie zaznacza: Lekcyj języków nie prowadzimy. — Przejrzyście i poważnie wyglądają programy takie, jak lipski, gdzie obok planu nauki uniwersytetu powszechnego informuje się słuchaczy i o pracy lipskiej „Szkoly

Rad Załogowych i Gospodarczej“ (Betriebsräte - und Wirtschaftsschule), o programie kursów naukowych dla robotników, zorganizowanych przez studentów (Studentische Arbeiter-Unterrichtskurse), oraz o kursach, urządzanych przez lipskie muzea i Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych. W podobny sposób i w innych miastach niemieckich kierownictwo uniwersytetów powszechnych oddziela program własny od „Kursów wieczorowych miejskich szkół handlowych“, albo od programów „Szkół rzemiosł i gospodarstwa domowego“, „Instytutu wychowania fizycznego“ i in.

Ze względu na powyżej omiawiane zadania uniwersytetu powszechnego — lipskie programy są szczególnie ciekawe. Odzwierciedlają one najaktualniejsze może zagadnienie z życia uniwersytetów powszechnych w wielkim mieście: zagadnienie *materiału nauczania*.

To zagadnienie staje się dopiero teraz tak bardzo żywotne, ponieważ szkoła, czy instytucja, niezdająca sobie jasno sprawy z swych dążeń i założeń, nie może walczyć poważnie o materiał swego nauczania. Upłynęło już przecież prawie lat dziesięć od czasu, gdy pracownicy uniwersytetów powszechnych poważnie musieli zwalczać rozpowszechniony pogląd, że uniwersytet powszechny jest rodzajem szkoły dokształcającej. Co do tego doszli już zapewne wszyscy fachowcy do porozumienia, ale nie wszyscy teorię stosują w praktyce.

Zagadnienie materiału nauczania musi być rozwiązane w głównych zarysach z punktu widzenia zadań, jakie uniwersytet powszechny ma do spełnienia. Szacunek dla Niezbadanego innego wymaga materiału, programu, niż „Oświecanie mas robotniczych“, czego innego wymaga znów „Poczucie przynależności do narodu“, niż uniwersytet powszechny, związany z romantyzmem ruchu młodzieży. Przez długi czas zdawało się, że uni-

wersytet powszechny, jeśli ma zachować prawo do swej nazwy, powinien dawać tylko rzeczy krytycznie ustalone. Wiązanie zagadnień filozoficznych i politycznych było surowo wzbronione. Poza tak zwaną neutralnością kryła się obawa odstraszenia wielkiej liczby słuchaczy przez poruszanie zagadnień religijnych lub filozoficznych, zaś kwestje polityczne omijano z obawy przed partyjnictwem. Pierwszym dowodem, że nie taką neutralność miano na myśli, był później czysto obiektywny przegląd partyj politycznych w cyklu wykładów, prowadzonych przez mówców z rozmaitych obozów.

Jeszcze przed niewielu laty dla czołowych działaczy oświatowych uniwersytet powszechny o chrześcijańskich lub socjalistycznych założeniach nie był do pomyslenia, gdyż z powodu swej wewnętrznej spójni nosił według nich bezprawnie nazwę uniwersytetu powszechnego. Spór, jaki na tem tle powstał, wynikał z tego, że z jednej strony pojęcie uniwersytetu powszechnego nie zostało jeszcze do końca przemyślane, z drugiej zaś strony formalne pojęcie neutralności zbyt wyegzaltowano, rodzaj i stopień wewnętrznej „spójni“ był jeszcze zupełnie niejasny.

Dziś każdy już uniwersytet powszechny zdaje sobie coraz jaśniej sprawę, że ma prawo nastawiać materiały nauczania jednostronnie, stosownie do tego, z jakiego środowiska pochodzą jego słuchacze. Pierwiastek negatywny, leżący w pojęciu neutralności — choćby się ją tłumaczyło tak czy inaczej — jest już dzisiaj prawie przewyciężony, t. zn. nie przez odrzucenie go, lecz przez znalezienie dlań pozytywnego zastosowania. Już w roku 1927 mówi *Reichwein*, że należy wprowadzić stale podtrzymywać stosunek krytyczny i gotowość rewizji zarówno u „nauczyciela“, jak i u „ucznia“, ale nie należy go zbyt silnie podkreślać. Trzeba uznać fakty i liczyć

się z nimi, „bo nie problem, ale chęć wiedzy stoi na planie pierwszym“.

Materiał we wszystkich uniwersytetach powszechnych bezpośrednio po wojnie przedstawiał się dość pozytywnie. Czy może uważano, że te przedmioty da się ująć krytycznie, czy może z innych powodów, dość, że historia, literatura, historia sztuki i kultury były uwzględnione w programach w szerokim zakresie. Teoretycznie odrzucano pojęcia Niemiec przedwojennych, ale przy układaniu materiału nauczania w uniwersytetach powszechnych posługiwano się jeszcze ideologią i językiem czasów przedwojennych; w języku nowym robiło się dopiero próby, i to dość nieudane. Z oburzeniem odwracali się ludzie, nienależący do „najmłodszych“ od tego niezrozumiałego bełkotu, panującego we wszystkich gałęziach sztuki, w literaturze i w polityce radykalnej. Doszło się wkrótce znowu do tego, że prawie wszystkie ujęcia przedmiotu czerpano z wiedzy humanistycznej.

Znalazło się jednak w Niemczech jeszcze dość czynnych, o żywym poglądzie ludzi, także oświatowców, którzy wkładali całą duszę w walkę o to, by nie wszystko wróciło znów do dawnego porządku. Oni to wraz z najbardziej cennym elementem ludowym z pośród słuchaczy nie dopuścili, by materiał nauczania składał się z resztek starej, rozbitej kultury, choćby nawet w formie ulepszonej.

Nieporozumienie między mieszczaństwem a proletariatem w pierwszych latach powojennych zaostrzało się coraz więcej na tle owej treści nauczania w uniwersytetach powszechnych. Wewnętrzne przekonanie o „czarnej niewdzięczności mas robotniczych“ doprowadzało prawie do rozpaczki uczciwych przywódców mieszczańskich. Z drugiej strony głębokie przeświadczenie

robotników, że chcą ich tu złowić dla obcego im świata, że staliby się zdrajcami własnej duszy i przyszłości, gdyby słuchali nęcących głosów, wszystko to rozwiewało nadzieje porozumienia.

Na tej to podstawie wyłoniło się zadanie narodowo-twórcze dla uniwersytetu powszechnego. Rozpoczęły się długotrwałe poszukiwania i błędzenia; należało przede wszystkim wyjaśnić kwestję materiału nauczania. Prace lipskiego uniwersytetu powszechnego zasługują tutaj na szczególną uwagę. Mają one doniosłe znaczenie dla wyjaśnienia materiału nauczania i stąd ich szczególna waga w przyszłym kształtowaniu się miejskich uniwersytetów powszechnych przemysłowych Niemiec.

Po rozejrzeniu się w programach lipskiego uniwersytetu powszechnego za szereg lat wstecz zauważymy, zmiany w tytułach grup, objętych programem, oraz zmiany w rozpiętości poszczególnych zagadnień. Wszystko to znamionuje ciekawy rozwój (patrz pouczające i jasne wywody Seifertha). Naprzykład akademickie sformułowanie tytułu: „Podstawy społeczeństwa ludzkiego“ zastąpiono prostym tytułem: „Człowiek i społeczeństwo“; tytuł ten stoi równolegle do drugiej grupy: „Przyroda i człowiek“. Druga grupa kończy się na człowieku — ogniwie nieograniczonego świata przyrody — pierwsza zaś stawia go na czele i śledzi jego losy, jako członka ludzkości, oraz przejawy jego życia w społeczeństwie.

Spotykamy się z ciekawym objawem w Lipsku, a mianowicie: w ciągu lat skurczyły się prawie wszystkie inne grupy nauk, oddając sporo ze swego materiału grupie nauk społecznych. Historia, która bezpośrednio po wojnie tak w Lipsku, jak i wszędzie stanęła na pierwszym planie, sprowadzona została do roli pomocniczej dla nauk społecznych. Zagadnienia prawne intere-

sowały słuchaczy o tyle, o ile odnosiły się bezpośrednio do państwa lub społeczeństwa („Czy istnieje w państwie istotne prawo?“). Również grupy „Poznanie świata“ i „Zrozumienie świata“, jak i grupa „O sztuce“ cofnęły się na plan dalszy, ustępując miejsce etyce, religii i sztuce, które o tyle nabrały znaczenia, o ile łączyły się istotnie z zagadnieniami socjalnego położenia robotnika. Cykle nauk społecznych wypełniają ostatecznie $\frac{1}{3}$ całego programu, przy udziale ponad 30, a nawet do 50 % ogółu słuchaczy-mężczyzn. Ciekawy przykład, przytoczony przez *Seifertha*, niech tu posłuży za dowód. W grupie sztuk pięknych wykłady o Dürerze, Grünwaldzie, baroku niemieckim i t. p. zgromadziły wkońcu ten rodzaj publiczności, na jakiej nie zależało lipskiemu uniwersytetowi powszechnemu. Ocenianie wartości estetycznych pochodzi przecież ze starego porządku społecznego, i dlatego robotnicy oparli się tym wykładom. Dopiero gdy cykl „Co to jest sztuka?“ wypełniono w połowie negatywnie dyskusją na temat kiczu i tandety, zainteresowanie wzmoгло się. Do języka poetów prowadzi początkowo cykl wieczorny, zaanonsowany tytułem: „Język gazet“. Temat „Poezja robotnicza“ zainteresował słuchaczy tylko na krótko. Taksamo tytuły „Tołstoj“, „Dostojewski“, nie przyciągały na dłużej — przeczuwano tu rozważania literackie. Dopiero gdy tematy z dziedziny literatury wsunięto do grupy nauk społecznych, dając im tytuły utylitarne, np. „Jak odzwierciadla się walka ekonomiczna doby obecnej w współczesnej powieści?“ — słuchacze odrazu się znaleźli. *Seiferth* wyciąga stąd wniosek: Jednolite społeczno-krytyczne stanowisko uniwersytetu powszechnego winno być jądrem wszystkich cykli, jeśli ten uniwersytet powszechny ma objąć ogół słuchaczy. Jakże jednak ma się stać naród „narodem“, jeśli robotnik niemiecki zostanie poza nawiasem?

M e t o d y

Spór uniwersytetów powszechnych w Niemczech o „intensywność“, „ekstensywność“, wykład czy „wspólnotę pracy“, kursy wieczorne czy ogniska, śledzono uważnie i w polskiej literaturze fachowej. Rozstrzygającym momentem stał się w tym sporze odczyt *Flitnera**) na międzynarodowej konferencji w Cambridge. Pewno po raz pierwszy zaproponowano przedstawicielom rozmaitych kierunków zawarcie pokoju na określonych warunkach. Zdaje się, że od tego czasu w niemieckim wyższym szkolnictwie powszechnym powoli utarło się przekonanie, iż i w tej dziedzinie nie może być mowy o jakiejś jedynej metodzie, zapewniającej powodzenie uniwersytetom powszechnym.

Wrocław, pod kierunkiem dra *Manna* stosuje wyłącznie wspólnotę pracy, jako metodę nauki; nastawiony na pracę wśród proletariatu Lipsk robi w tym zakresie duże odchylenia, nie sprzeniewierzając się pomimo to ideałowi pracy intensywnej; jedyny Lipsk przy swej metodzie rozbudował pracę w większej ilości ognisk (6). Być może, że Szczecin, idąc własnymi drogami, będzie mógł być tutaj wzorem dla miejskich uniwersytetów powszechnych. Od pewnego czasu szczeciński uniwersytet powszechny odrzuca termin „wykład“ lub „wspólnota pracy“ dla poszczególnych kursów. Pozostawia się decyzję słuchaczom i kierownikowi, jaka forma pracy okaże się w ciągu roku odpowiedniejszą. Mogę i ja mieć godzinę wspólnoty pracy z autorem, którego książkę czytam w zacisznym pokoiku. Szczecin zaznacza, że

*) Patrz: „Wybrane Zagadnienia Oświatowe“, wyd. Instytutu Oświaty Dorosłych, Warszawa, 1931 r.

wybitne „monologowe zdolności“ nauczyciela nie powinny być przeszkodą w pełnieniu oświatowo-pedagogicznej pracy. Może ktoś swoim wykładem w znacznie większym stopniu zachęcić słuchaczy do współpracy, niż ktoś inny w pogadance lub wspólnocie pracy, które przy nieumiejętnem poprowadzeniu mogą uśpić trzy czwarte słuchaczy. Ale to rozumie się dziś samo przez się i napewno nie wywołuje sporów.

Do rozwiązania pozostała jeszcze kwestja, gdzie i kiedy należy stosować wspólnotę pracy z rzeczywistym pożytkiem dla uniwersytetu powszechnego, a kiedy posługiwać się formą wykładu. Dr. *Mann* ma z pewnością rację, widząc w skłonności do metodycznego stosowania wykładu niebezpieczeństwo dla tych wszystkich, którzy nie zdołali opanować metody „wspólnoty pracy“. Nie należy lekkomyślnie decydować, że z tymi lub owymi ludźmi nie da się nawiązać wspólnoty pracy. Dr. *Ackerknecht* w Szczecinie bezwątpienia słusznie podkreśla, że jego słuchacze z północnych Niemiec o wiele lepiej współpracują wewnątrz na wykładzie, natomiast w żywej dyskusji w wspólnocie pracy są bardziej ociężali, niż ruchliwi saksończycy w południowych Niemczech, np. w Lipsku. *Angermann*, świetny specjalista wspólnoty pracy, zwraca słusznie uwagę, że ta forma pracy często nie udaje się przeprowadzić, ponieważ oświatowiec przy sformułowaniu tematu nie uwzględnia duchowego nastawienia i życiowych stosunków słuchaczy. Chcąc nawiązać rozmowę o małżeństwie z dosyć ociężałymi ludźmi, nie należy np. stawiać pytania w ten sposób: Co rozumiecie pod wyrazem małżeństwo? — lecz przypuśćmy tak: Jaką powinna być dziewczyna, z którą chciałby się pan ożenić? — lub jeszcze lepiej rozpocząć pogadankę od pytania: Jaką

część dochodu należy, waszem zdaniem, dawać żonie na gospodarstwo?

Chociaż nie ma co do tego schematu, jednak w większości małomiejskich uniwersytetów powszechnych, a także w wielu wielkomiejskich wykład odgrywa w programach nauki rolę dominującą. Teoretycznie jednak zgodzono się już z prawdą, że wykłady w starym stylu nie są odpowiednią formą nauczania dla uniwersytetów powszechnych. Naogół widać wszędzie dążenie do zamiany wykładu na „wspólnotę pracy“. W centrach przemysłowych przeprowadzono to już zapewne wszędzie. Celowe i metodyczne uzasadnione ograniczenia, na jakie może pozwolić sobie Szczecin, należy z reguły wyłączyć. W pracy nad robotnikiem uniwersytet powszechny metodą wykładu nie sprosta swoim zadaniom — natomiast w średnich i małych miastach, szczególnie w północnych Niemczech, wspólnota pracy niewiele znajdzie zwolenników wśród słuchaczy.

Chciałbym tu jeszcze wspomnieć o pewnym szczególnie metodycznym, dla mnie osobiście bardzo cennym. W niektórych uniwersytetach powszechnych wprowadzono niedzielne czytania uzupełniające, które odtwarzają do pewnego stopnia pracę całego tygodnia, względnie, przygotowują materiał na następny okres. Te niedzielne czytania, poświęcone poezji, znalazły najsilniejszy oddźwięk w Szczecinie i tam się najbardziej udoskonaliły: zostało zorganizowane wydawanie własnym nakładem „Czytań“, wychodzących zeszytami. Dla całego szeregu zespołów drukuje się tanie zeszytiki (sztuka 15 fenigów), które każdy słuchacz dostaje do ręki. Umożliwia to słuchaczom opracowywać wspólnie z kierownikiem kursu dany przedmiot. Szczególną wartość ma dla pracy fakt, że szczeciń-

skiemu uniwersytetowi powszechnemu udało się pozyskać dla współpracy żyjących autorów, którzy pozwalają na publikowanie w tych „Czytaniach“ swych nie-drukowanych dotąd utworów (nowel, życiorysów, wyjątków). Ten pomysł „czytań“ miał właśnie w Szczecinie najwięcej szans zrealizowania, jest on bowiem jedynym miastem, gdzie istnieje unja personalna między uniwersytetem powszechnym i biblioteką powszechną.

Uczestnictwo w jednym ze zjazdów Związku Hohenrodzkiego pogłębiło bardzo mój pogląd na metodyczne zagadnienia uniwersytetów powszechnych; szczególnie wyraźnie zorjentowałem się co do tła, na którym wyrosło pojęcie „wspólnoty pracy“. Pojęcie to jest, jak już zaznaczyłem, zasadniczym problemem uniwersytetów powszechnych. Wobec rozbicia się narodu niemieckiego chodzi o stworzenie na nowo społeczności, zdolnej do współpracy z sobą. Konieczności takiej głęboko sięgającej wspólnoty pracy narodu nie rozumieją jeszcze szerokie koła i w Niemczech. Niektóre uniwersytety powszechne operują „wspólnotą pracy“, jak modą; tak samo w roku 1919 szereg miast odniósł się do całego ruchu uniwersytetów powszechnych.

„Wspólnota pracy“ Związku Hohenrodzkiego mogła podczas swych najlepiej udanych zjazdów służyć za wzór jednoczenia zwalczających się wspólnie elementów. Na tych zjazdach zasiadają przy jednym stole pracownicy uniwersytetów powszechnych z obozu komunistycznego, katolickiego, ewangelickiego i innych, i wymagają, by nie powstał nawet cień niezrozumienia. Przy okazji sformułowano tam zasadę, by każdy kierunek, a nawet każdy człowiek posługiwał się swoim własnym „językiem“; nie dojdzie się jednak do wzajemnego porozumienia, jeśli jeden nie będzie się starał zrozumieć „języka“ drugiego. Gdy ludzie sprzeczać się będą o po-

jęcie „idealizmu“, czy „chrystjanizmu“, lub „komunizmu“, a każda z grup danem mianem określa wręcz przeciwne pojęcie, to nigdy nie będą się mogli wzajemnie zrozumieć, nie mówiąc już o porozumieniu.

„Wspólnota pracy“ to nie tylko zmiana wykładu na pogadankę, ale poszanowanie poglądów innych, da to możliwość współpracy z ludźmi innych przekonań, innych klas społecznych i innych światopoglądów. Tam gdzie tej najistotniejszej podstawy wszelkiej metody uniwersytetu powszechnego nie uszanuje się, tam daleką jest jeszcze dana instytucja od ideału. Taki uniwersytet powszechny stoi na najniższych szczeblach swego rozwoju. Dla uniwersytetów powszechnych w Niemczech ma ogromne znaczenie fakt, że wspólnota pracy została stworzona w Hohenrodt, choć oczywiście ludzkie błędy i braki raz po raz wskazują, że i tu daleko jeszcze do ideału.

Organizacja

Przy organizacji wewnętrznej poszczególnych uniwersytetów powszechnych należy przede wszystkim zwrócić uwagę na różnicę między kursami wieczornymi, a miejskim uniwersytetem internatowym.

Niewiele stworzono dotychczas miejskich uniwersytetów powszechnych internatowych, z tych większa ilość obliczona tylko na 7—10 mieszkańców. Tylko w Lipsku internat może pomieścić 25 osób.

W tych internatach z gromadą młodych robotników mieszka jeden pracownik umysłowy. Mają wspólną gospodynię, która im gotuje i sprząta, o ile robotnicy sami tego nie robią. Każdy mieszkaniec ogniska oddaje stosownie do wysokości swoich dochodów $\frac{1}{2}$ do $\frac{3}{4}$ pensji do wspólnej kasy, a na swoje prywatne potrzeby zachowuje tylko niezbędną sumę. Te pieniądze muszą wystar-

czyć na życie, opał i światło. Pracownik umysłowy zajmuje się we dnie swą pracą zawodową, tak samo jak reszta mieszkańców internatu i oddaje również część swoich dochodów do wspólnej kasy. Nieraz muszą jeszcze wspólnie opłacać mieszkanie, zwykle jednak miasto, a czasem nawet postępową fabryka przeznacza na ten cel domek lub odpowiednie mieszkanie. Pobyt w takim ognisku trwa naogół rok. Na pracę oświatową pozostają oczywiście tylko wieczory i święta — zwykle trzy wieczory w tygodniu zajmują się nauką, trzy pozostałe są wolne od zajęć. Niedziele, a często sobotnie popołudnie zajmują wędrowki, wycieczki i zwiedzania. W ciągu roku organizuje się prawie zawsze kilka krótszych wspólnych podróży, nieraz nawet uda się i dłuższa podróż, trwająca dwa do trzech tygodni.

Kursy wieczorne, prowadzone, jak to już wyżej zaznaczyłem, przez własnego zawodowego kierownika, tylko w niewielu miastach Niemiec, organizują i prowadzą wspólnie rady nauczycieli i słuchaczy. Zależnie od nastawienia poszczególnych uniwersytetów decyduje jedna lub druga rada. W tych miastach, gdzie z uniwersytetów powszechnych korzystają głównie robotnicy, radę słuchaczy wybiera samodzielnie zgromadzenie słuchaczy. *Ackerknecht* w swoim sprawozdaniu z okazji 10-lecia uniwersytetu powszechnego w Szczecinie zwraca uwagę na trudności, jakie powstają przy wybieraniu rady przez gromadę, składającą się ze wszystkich słuchaczy. Ci bowiem, przeważnie widząc się po raz pierwszy w życiu, nie znają zainteresowań i zdolności obecnych na zgromadzeniu kolegów, tak, że w tych warunkach może zostać wybrana rada, niebardzo się do swej pracy nadająca. Szczecin omija trudność w ten sposób, że kierownik uniwersytetu powszechnego zwołuje znanych sobie z dawniejszych semestrów słuchaczy, odpo-

wiednich jego zdaniem do tego rodzaju pracy, i z pośród tych tworzy się rada. W każdym bądź razie miejskie uniwersytety powszechne w Niemczech zgodziły się wszystkie na to, że słuchacz powinien brać odpowiedzialny udział w prowadzeniu i administrowaniu uniwersytetom powszechnym.

N a u c z y c i e l

Jednem z najtrudniejszych bodaj zagadnień uniwersytetów powszechnych, ważnym dla rozwoju i wartości poszczególnych uniwersytetów jest dobór nauczycieli. Gdy brak odpowiedniego kierownika, szkoda wogóle środków na tworzenie uniwersytetu powszechnego. Podczas masowego tworzenia uniwersytetów powszechnych po wojnie ilość kierowników i nauczycieli, odpowiednich na te stanowiska, nawet w przybliżeniu nie odpowiadała zapotrzebowaniu.

Tu i owdzie znaleźli się ludzie, którzy drogą samouctwa lepiej się przygotowali do tego zadania, niż większość nauczycieli - fachowców, wykazujących jednostronność w tym lub innym kierunku. Z pośród nauczycieli szkół powszechnych później jednak w znacznie większym stopniu z pośród pedagogów z wykształceniem akademickim wytwarza się powoli typ nauczyciela uniwersytetu powszechnego. Ciągłe zmiany w personelu nauczycielskim uniwersytetów powszechnych dowodzą jasno, że tego zagadnienia nie należy i dziś uważać za rozwiązane. Określonego, jednolitego wykształcenia uniwersytet powszechny nie chce z zasady wprowadzać. Pomocą doraźną o dużem znaczeniu było zorganizowanie przez rząd pruski w rozmaitych miastach krótkich kursów dla nauczycieli uniwersytetów powszechnych; wzbogaciły one i pogłębiły ich wiadomości pod każdym względem.

Wszyscy już dziś zdają sobie jasno sprawę, że nauczyciel o wykształceniu wyłącznie fachowym, nie nadaje się na nauczyciela uniwersytetów powszechnych. Od nauczyciela, zwłaszcza od kierownika, wymaga się w teorii bardzo dużo. Powinien on być doskonale uzbrojony w wiedzę ostatniego stulecia, lecz zarazem musi się uwolnić od akademickiego ujmowania wiedzy. Nie powinien być jednostronnym intelektualistą, ani, broń Boże, romantykiem. Wymaga się od niego, by potrafił wczuć się doskonale i w ideologję mieszczańską, i socjalistyczną. Powinien być mistrzem żywego słowa, t. zn. że to co powie, winno znaleźć oddźwięk w duszy słuchaczy — tak grać na duszach, jak skrzypek, który pociągnięciem smyczka po strunach wydobywa właściwe tony. Ale właśnie tak, jak w tej grze, ton właściwy nie może pochodzić ze smyczka, lecz wydać go muszą skrzypce.

Nauczyciel powinien opanować metodę dyskusji, umieć spojrzeć obiektywnie na rozmaite poglądy i stanowisko słuchaczy. Nauczyciel musi być również powiernikiem duchowym swojej gromadki. Doświadczenie uczy, (o czem w swej pracy wspomina również *Klatt*), że w ludziach tkwi potrzeba powiernika duchowego; dawniej, a na wsi do dnia dzisiejszego, był i jest tym powiernikiem duchowny, w miastach objawia się to częstokroć pełnem zaufania stosunkiem słuchacza do nauczyciela uniwersytetu powszechnego.

Sprawy finansowe

Uniwersytet powszechny w Niemczech musi i dziś opierać się w głównej mierze na samowystarczalności. Rzesza Niemiecka odrzuca wszelkie petycje, wskazując na to, że do władz krajowych i zarządów miast należy zaspakajanie potrzeb kulturalnych na swoim terenie,

a więc i utrzymywanie uniwersytetów powszechnych. Różne kraje zajmują jednak w tej kwestji stanowiska bardzo różne. W Saksonji i Turynji na przykład słyszymy o rozmaitych dotacjach, natomiast zapomogi, dawane uniwersytetom powszechnym w Prusach, w tamtejszych kołach uniwersytetów powszechnych uważa się za niewystarczające. Jak wykazało doświadczenie, wysokość zapomóg zależy od tego, jaka partja jest najsilniejsza i rządzi w poszczególnym kraju. Nacjonalistyczny rząd skreśla poprostu zapomogi, przyznane przez poprzedni rząd socjalno-demokratyczny. Dopóki ideał „wspólnoty pracy“, będący fundamentem uniwersytetu powszechnego, nie przeniknie do sfer rządzących, uniwersytet powszechny ulegać będzie ciągle bardzo ciężkim wstrząsom. Walczy się ciągle w Niemczech o to, by ogół zrozumiał, że stanowisko uniwersytetu powszechnego jest apolityczne, albo lepiej jeszcze „ponad-polityczne“, pomimo celowych zainteresowań zagadnieniami politycznymi, wykładów i wspólnot pracy na tematy polityczne. Dopiero gdy najszerze warstwy, a szczególnie sfery rządzące rozumieją, że uniwersytet powszechny spełnia świętą misję twórcy narodu, wtenczas każdy rząd chętnie będzie kontynuował politykę rządu poprzedniego o odmiennej orjentacji politycznej. Zdobyć zaufanie wszystkich kół i partyj politycznych będzie zależało od sumiennego wywiązywania się uniwersytetu powszechnego ze swych zadań.

Miejski niemiecki uniwersytet powszechny kroczy naprzód! Czy choć w części spełni tę wielką misję, którą mu dobra wróżka przy narodzinach włożyła do koły-
ski, pokaże dopiero przyszłość.

Skończone 15. 11. 1930.



LITERATURA PRZEDMIOTU

1. *Dr. v. Erdberg*: Freies Volksbildungswesen, s. 259, 1919, Berlin
2. *W. Picht u. E. Rozenstock*: Im Kampf um die Erwachsenenbildung, Lipsk 1926, s. 240 — zwłaszcza: „Das Dreigestirn der Bildung“, str. 22. „Volkshochschule und Arbeiterschaft“, s. 6. „Wesen und Aufgabe der städtischen Volkshochschule“, s. 15.
3. — „Volkshochschularbeit“: Aus Theorie und Praxis der Volkshochschule Düsseldorf, str. 78. Düsseldorf 1926.
4. *R. v. Erberg, Fr. Mokrauer*: Zur Organisation der Freien Volksbildung („Freie Volksbildung“ 1927, str. 320 — 352).
5. *Dr. Ad. Reichwein*: Wo stehen wir? Blätter der Volkshochschule in Jena 1927/8 zesz. 1, str. 1 — 4.
6. *Dr. A. Mann*: Die städtische Volkshochschule oder: Der deutschen Bildung Leidensweg u. s. w. (Blätter der Volkshochschule Breslau, 6 r. 1927/28, zesz. 1 — 4 str. 16 — 34).
7. *F. Angermann*: Die freie Volksbildung, str. 179, Jena, 1928.
8. *Dr. Th. Geiger*: Zu drei Grundfragen der deutschen Volkshochschule. (Blätter der Volkshochschule Breslau, 7. Jahrg. 1928/29, str. 133 — 141.
9. — Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen. Cz. 4: Die Abendvolkshochschulen (15 Bericht des „Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern, luty 1929).
10. *E. Ackerknecht*: Zehn Jahre Stettiner Volkshochschule. (Bericht 1929, str. 43).
11. *F. Klatt*: Freizeitsgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen, str. 233, Stuttgart, 1929.
12. *Hermberg u. Seifert*: „Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt, Erfahrungen aus der Volksbildungsarbeit der Stadt Leipzig“. Verlag Gustav Fischer — Jena.
13. — Poszczególne artykuły w czasopismach: „Archiv für Erwachsenenbildung“. „Volkshochschulgemeinschaft“. „Freie Volksbildung“.

14. — Czasopisma poszczególnych uniw. powsz., np.: „Bücherei und Bildungspflege“, wyd. Dr. Ackernecht-Stettin. „Blätter der Volkshochschule“, Breslau.
15. — Programy nauki i sprawozdania poszczególnych uniwersytetów powszechnych.

SPIS TREŚCI

	Str.
Przedmowa	V
Uniwersyteckie klasy tutorjalne w Anglii — <i>K. Kornitowicz</i> .	1
Uniwersytet Robotniczy w Z. S. S. R. — <i>N. Gąsiorowska</i> .	24
O niemieckich uniwersytetach ludowych — <i>H. Becker</i> .	50
Miejski uniwersytet powszechny w Niemczech — <i>F. Seefeldt</i> .	68

**Wojewódzka Biblioteka
Publiczna w Opolu**

CM 314661



000-314661-00-0