

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA
WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
W Z. REDAKTORA NACZELNEGO: DR EUGENIUSZ ZDROJEWSKI

ROK VIII

LISTOPAD 1936 R.

ZESZYT 9.

ANTONI TATOŃ.

REFORMA SZKOLNICTWA HANDLOWEGO W POLSCE.

Treść: 1. Rola szkolnictwa handlowego w życiu gospodarczym. 2. Szkolnictwo handlowe w Polsce przed reformą. 3. Podstawowe założenia reformy szkolnictwa handlowego w Polsce: A. Wytyczne ogólne. B. Wytyczne szczegółowe: a. Szkoły przysposobienia, b. Gimnazja kupieckie, c. Licea o charakterze handlowym i administracyjnym. 4. Zadania nowych szkół handlowych w dziedzinie oświaty pozaszkolnej. 5. Prace przygotowawcze do realizacji reformy szkolnictwa handlowego. 6. Przebieg realizacji reformy.

1. ROLA SZKOLNICTWA HANDLOWEGO W POLSCE.

Zadania szkolnictwa handlowego obejmują: przygotowanie młodzieży do pracy w dziedzinie handlu towarowego, a więc w zawodzie kupieckim, oraz do pracy w różnego rodzaju przedsiębiorstwach gospodarczych, jak górniczych, przemysłowych, bankowych, ubezpieczeniowych, usługowych, transportowych, w których absolwenci szkół handlowych mogą pełnić różnego rodzaju czynności administracyjne; szkolnictwo handlowe uwzględnia wreszcie przygotowanie do wykonywania czynności w administracji gospodarczej publicznej, a więc w samorządzie, głównie terytorialnym, oraz w służbie państwowej (służba skarbową, celną, kolejową, pocztową oraz ogólnoadministracyjną).

Zachodzi pytanie, czy takie ujmowanie zadań szkolnictwa handlowego jest rzeczą słuszną, czy nie było by lepiej i trafniej ograniczyć zadania szkół handlowych tylko do przygotowania młodzieży do pracy w handlu, oczywiście nie w wąskim (kupiectwo), ale w szerokim tego słowa znaczeniu, obejmującym obok handlu towarowego również handel pieniężny. Odpowiedź na to pytanie znajdziemy w statystyce zatrudnienia absolwentów szkół handlowych. zestawionej za rok 1932/33.

A. 3-4 KLASOWE SZKOŁY HANDLOWE.

Ogólna liczba absolwentów szkół handlowych	3903	100%
Ogółem absolwentów objętych statystyką	1780	45,6%
Brak wiadomości o absolwentach	2123	54,4%
Ogółem absolwentów objętych statystyką	1780	100%
<div>Dzielający pracy zatrudnionych</div> Rolnictwo, ogrodnictwo itp	13	0,7%
Górnictwo, przemysł, rzemiosło	90	5,1%
Handel specjalnie nie wydzielony	132	7,4%
Handel towarowy	162	9,1%
Handel usługowy	52	2,9%
Komunikacja i transport	22	1,2%
Służba publiczna, instytucje i organizacje społeczne	147	8,3%
Szkolnictwo, sztuka	13	0,7%
Profilaktyka, lecznictwo, higiena	2	0,1%
Inne zawody	10	0,6%
Nie określono zawodu	274	15,4%
Razem zatrudnionych	917	51,5%
<div>Losy nie pracujących zawodowo</div> Służba wojskowa specjalnie nie wydzielona	75	4,2%
Służba wojskowa rezerwowa	50	2,8%
Służba wojskowa zawodowa	2	0,1%
Dalsze studia	203	11,5%
Bezrobotni	492	27,6%
Nie poszukujący pracy	38	2,1%
Zmarli	3	0,2%
Razem nie pracujących zawodowo	863	48,5%

B. LICEA HANDLOWE.

Ogólna liczba absolwentów liceów handlowych	723	100%
Ogółem absolwentów objętych statystyką	470	65%
Brak wiadomości o absolwentach	253	35%
Ogółem absolwentów objętych statystyką	470	100%
<div>Dzielający pracy zatrudnionych</div> Rolnictwo, ogrodnictwo itp	9	1,9%
Górnictwo, przemysł, rzemiosło	8	1,7%
Handel towarowy	17	3,6%
Handel usługowy	39	8,3%
Służba publiczna, instytucje, organizacje społeczne	28	6,0%
Komunikacja i transport	32	6,8%
Szkolnictwo, sztuka	1	0,2%
Inne zawody	4	0,9%
Nie określono zawodu	91	19,4%
Razem zatrudnionych	229	48,9%
<div>Losy nie pracujących zawodowo</div> Służba wojskowa specjalnie nie wydzielona	43	9,1%
Służba wojskowa rezerwowa	11	2,3%
Dalsze studia	84	17,9%
Bezrobotni	86	18,3%
Nie poszukujący pracy	17	3,6%
Razem nie pracujących zawodowo	241	51,2%

Mimo, że podane wyliczenie jest fragmentaryczne, gdyż duża liczba absolwentów nie nadesłała odpowiedzi na ankietę, względnie do wielu nie można było ankiety posłać wskutek zmiany miejsca ich pobytu, podaje ono charakterystyczny stosunek zatrudnionych w różnych dziedzinach pracy. Bez większej nieścisłości można przyjąć, że podobnie, jak ci, którzy określili swój zawód, i pozostali absolwenci, którzy nie określili zawodu, lub o których brak w ogóle wiadomości, są rozmieszczeni w różnych dziedzinach pracy. Ze statystyki wynika, że absolwenci pracują w różnych dziedzinach gospodarczych, przy czym spośród zatrudnionych absolwentów 3 i 4 klasowych szkół handlowych pracuje w handlu 54%, w innych dziedzinach 46%. Dla zatrudnionych absolwentów licealnych szkół handlowych odnośne liczby wynoszą: 40% i 60%. Z zatrudnionych poza handlem duży odsetek pracuje w służbie publicznej, zwłaszcza w jej różnych działach gospodarczych.

Rola szkolnictwa handlowego dla życia gospodarczego, wobec rozległych możliwości zatrudnienia absolwentów, może i powinna być duża pod warunkiem jednak, że z jednej strony: szkolnictwo to będzie przystosowane do potrzeb życia i będzie wypuszczało absolwentów, dobrze przygotowanych do pracy zawodowej, a z drugiej strony: sfery gospodarcze wyrażają zainteresowanie się tego typu szkolnictwem przez przyjmowanie do pracy absolwentów szkół handlowych. Systematyczne powierzanie różnych stanowisk w handlu i administracji gospodarczej tak prywatnej, jak i publicznej — młodzieży, do tej pracy przez szkołę przygotowanej i wychowanej, może wybitnie przyczynić się do podniesienia wydajności pracy w tych dziedzinach. W polskich stosunkach gospodarczych dwa zwłaszcza zagadnienia wysuwają się w tym zakresie na czoło: sprawa podniesienia i racjonalnej organizacji handlu towarowego oraz sprawa podniesienia wydajności i sprawności pracy administracji publicznej, zwłaszcza o charakterze gospodarczym (skarbowość, kolej, poczta, cło, pewne działy administracji ogólnej).

Handel towarowy w Polsce jest ogromnie rozdrobniony (około 65% zatrudnionych w handlu — to samodzielni przedsiębiorcy), źle zorganizowany (zaledwie około 6% przedsiębiorstw prowadzi księgi handlowe), a przy tym do handlu biorą się przeważnie tacy, którzy z handlem nie mieli do czynienia, lecz uprzednio pracowali w innych zawodach.

Według ankiety Stowarzyszenia Kupców Polskich, przeprowadzonej wśród zorganizowanego kupiectwa chrześcijańskiego, z kupiectwa stołecznego 57%, a z prowincjonalnego 78% jest takich, którzy nie rozpoczynali od młodości pracy w handlu, lecz dopiero w późniejszym okresie życia, bez żadnego zawodowego przygotowania, przeszli do handlu z innych zawodów. Z kupców stołecznych przygotowanie zawodowe posiada zaledwie 40%, a z kupców prowincjonalnych tylko 10%, a 90% tego przygotowania nie posiada.

Jeżeli tak jest wśród kupiectwa zorganizowanego, a więc wyżej stojącego, to oczywiście o wiele gorzej jest wśród kupiectwa niezorganizowanego. Nic też dziwnego, że poziom handlu w takich warunkach jest niski, i że handel nie spełnia należycie tej roli, jaka mu przypada w gospodarce społecznej.

Przytoczone powyżej dane wskazują na to, że rozwój handlu i jego usprawnienie, mające tak zasadnicze znaczenie dla produkcji i konsumpcji, zależą w znacznej mierze od fachowego i moralnego podniesienia elementu

726 ludzkiego, dopływającego do handlu. Prowadzą ku temu dwie drogi: jedna — to przystosowanie szkolnictwa handlowego do potrzeb kształcenia i wychowywania młodych kandydatów do handlu oraz zapewnienie im możliwości pracy w tej dziedzinie; druga droga — to racjonalne dokształcanie tych, którzy już w handlu pracują. To ostatnie zadanie należy do organizacji gospodarczych, a w znacznej mierze również do szkolnictwa handlowego.

Sprawa kształcenia zawodowego pracowników administracji gospodarczej, urzędników gospodarczych, posiada także doniosłe znaczenie dla życia gospodarczego kraju. Do tej pory pracownicy tej kategorii rekrutują się spośród różnego rodzaju kandydatów. Odpowiednie szkoły zawodowe, kształcące pracowników administracyjnych średniego typu, zaczęły powstawać dopiero w ostatnich latach i spotkały się z dużym zainteresowaniem społeczeństwa (tzw. instytuty o różnych nazwach), zarówno jednak ze względu na swą liczbę, jak i organizację — nie zaspokajają potrzeb w tym zakresie. Sprawa kształcenia pracowników omawianych kategorii jest jeszcze niemal w całości do rozwiązania, przy czym odpowiednie szkoły wówczas spełnią dobrze swoje zadanie, gdy dadzą życiu gospodarczemu — tak na stanowiska w administracji prywatnej, jak i publicznej — pracowników, rozumiejących potrzeby tego życia, a nie biurokratów.

2. SZKOLNICTWO HANDLOWE W POLSCE PRZED REFORMĄ.

Przed wojną właściwe szkolnictwo handlowe istniało na ziemiach zachodnich i południowych. W b. zaborze austriackim Wydział Krajowy organizował dwuklasowe szkoły kupieckie (nazwa: Krajowa Szkoła Kupiecka). Zadaniem tych szkół miało być podniesienie kupiectwa, zwłaszcza detalicznego. Oprócz szkół kupieckich powstały w Krakowie i Lwowie akademie handlowe. Były to szkoły średnie, odpowiadające poziomem dawanego młodzieży wykształcenia obecnym liceom handlowym. Po odzyskaniu niepodległości dwuklasowe szkoły kupieckie zostały zamienione na trzyklasowe, przy czym absolwentom tych szkół nadano prawa urzędników II kategorii w państwowej służbie cywilnej. Jednocześnie przyznawanie uprawnień w służbie wojskowej absolwentom szkół czteroklasowych (jak np. b. akademie handlowe, których nazwę zmieniono na: szkoły ekonomiczno-handlowe) wywołało tendencję do przedłużania kursu szkół trzyletnich do lat czterech.

Poza tym w ostatnich latach zaczęto organizować również licea handlowe. Szkołą o charakterze licealnym jest również założony w r. szk. 1931/32 2-letni Instytut Administracyjno-Gospodarczy w Krakowie o wydziałach: ogólno-handlowym, kolejowym, pocztowym i samorządowym.

Szkolnictwo handlowe w b. dzielnicy pruskiej powstało przed wojną, typ szkoły handlowej wyrobił się już jednak za czasów polskich. Dla Poznania i szeregu innych miast województw zachodnich charakterystyczny był typ szkoły dwuklasowej z trzecią klasą fakultatywną. Program dwu pierwszych klas, obowiązkowy dla wszystkich, zawierał przygotowanie młodzieży do pracy w handlu detalicznym. Młodzież przeważnie kończyła naukę na kl. II, przechodząc następnie do pracy w handlu, w znacznej liczbie w sklepach. Część młodzieży (np. w Poznaniu 20 — 30%) kształciła się dalej w trzeciej klasie fakultatywnej o kierunku raczej administracyjnym, szukając następnie pracy głównie w biurach.

Oprócz szkół handlowych, opartych na szkole powszechnej, zorganizowano w województwach zachodnich licea handlowe, spośród których Instytut Handlu Morskiego i Techniki Portowej w Gdyni, późniejsze Liceum Handlu Morskiego, miało charakter szkoły specjalnej.

Na ziemiach b. zaboru rosyjskiego w latach przedwojennych istniały tzw. szkoły handlowe o programie ogólnokształcącym z dodatkiem przedmiotów zawodowych. Były to w istocie szkoły ogólnokształcące, zabarwione zawodowo ze względów politycznych (chodziło o wykorzystanie większego liberalizmu, stosowanego wobec szkół zawodowych). Kształcenie do pracy w dziedzinie handlu, na stopniu niższym i średnim, odbywało się głównie w szkołach niedzielno-handlowych i wieczorowych o charakterze doksztalcającym. Po wojnie przedwojenne szkoły handlowe uległy zmianie na gimnazja ogólnokształcące, a niezależnie od tego rozpoczęło organizować szkoły handlowe typu zasadniczego. Powstawały one zrazu pod nazwą szkół kupieckich (np. w Warszawie i Łodzi), nazwa uległa później zmianie. Oprócz szkół, opartych o szkołę powszechną, powstały również licea handlowe. Charakter licealny posiadają również wielowydziałowe 3-letnie instytuty (Warszawa, Wilno), kształcące młodzież na wydziałach specjalnych do pracy w różnych dziedzinach handlu i administracji.

Oprócz szkół o kilkoletnim okresie nauczania powstało w różnych miastach, głównie na Śląsku, szereg jednorocznych szkół handlowych, przeznaczonych dla absolwentów szkoły powszechnej.

Dane, dotyczące szkolnictwa handlowego typu zasadniczego i przysposobienia zawodowego przed reformą, przedstawia poniższe zestawienie według stanu w październiku 1935 roku (dane tymczasowe):

	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba absolwentów w r. szk. 1934/35
Szkoły przysposobienia kupieckiego i handlowego *)	18	1 421	696
Szkoły handlowe 2, 3 i 4 klasowe .	127	20 284	2 939
Licea handlowe i instytuty	22	2 052	774
Razem	167	23 747	4 390

Poza tym do 203 oddziałów handlowych w szkołach doksztalcających uczęszczało około 8.000 młodzieży.

Najważniejsze braki, jakie wykazywało szkolnictwo handlowe przed reformą, można by scharakteryzować krótko, jak niżej.

Nie uwzględniano należycie zarówno w kształceniu, jak i w wychowywaniu młodzieży, przygotowania do pracy w handlu — tak detalicznym, jak hurtowym — w charakterze sprzedawcy. Sklep z jego organizacją i techniką pracy był niemal zupełnie pominięty w programach szkół handlowych, mimo że jest przedsiębiorstwem handlowym, występującym masowo, i przedstawia rozległe możliwości zatrudnienia. Dowodzą tego podane cyfry, wskazujące, jak wielką liczbę pracowników z różnych innych zawodów wchłania handel, skoro — według ankiety Stowarzyszenia Kupców

*) Szkoły te nosiły nazwy kupieckich lub handlowych, co w starym ustroju nie oznaczało różnicy typów szkół.

Polskich — w handlu pracuje od 57 do 78% osób, które pracę rozpoczynają w innych dziedzinach, a nie w handlu. Również przygotowanie do zawodu sprzedawcy hurtowego (akwizytor, agent handlowy, sprzedawca kantowy), w którym to zawodzie pracują liczne rzesze osób, nie było uwzględniane w szkołach handlowych w dostatecznym stopniu.

Zadaniem szkół handlowych dawnego typu było głównie kształcenie gospodarczego biuralisty; a jeżeli nawet szkoła wyraźnie sobie takiego zadania nie stawiała, ostateczny wynik do tego się sprowadzał. Wynikało to zarówno z programu, w którym główną rolę odgrywała rachunkowość, wiadomości prawnicze i ekonomiczne, jak i z przygotowania nauczycieli, posiadających zazwyczaj wyższe studia handlowe, składające się głównie z elementów wykształcenia ekonomicznego, prawniczego i rachunkowego, oraz praktykę zawodową nienauczycielską, odbywaną głównie w biurach. Nauczyciele z praktyką kupiecką należeli do zupełnie rzadkich wyjątków, co oczywiście musiało wywrzeć wpływ na nastawienie pracy w szkołach.

W wyniku powyższego stanu rzeczy młodzież po ukończeniu szkoły szukała przede wszystkim pracy biurowej, stroniąc od więcej ryzykownej pracy kupieckiej. Zne są przypadki, kiedy nawet bezrobotni odmawiali przyjęcia stanowiska w sklepie, przy czym oddziaływał tu nie tylko wzgląd na tę okoliczność, że wynagrodzenie początkującego pracownika kupieckiego było zazwyczaj mniejsze niż wynagrodzenie początkującego pracownika biurowego; ważnym względem było także przekonanie młodzieży o wyższości pracy biurowej nad kupiecką, o wyższym społecznie szczeblu urzędniczym niż kupieckim, mimo ewentualnej równości wykształcenia i mimo lepszych szans materialnych, jakie na dalszą przyszłość stwarza handel dla jednostek przedsiębiorczych.

Wadliwość takiego nastawienia absolwentów szkoły dobitnie wykazał kryzys gospodarczy. Wprawdzie zestawienie na wstępie tych rozważań dowodzi, że absolwenci szkół handlowych pracują w rozlicznych dziedzinach, jednakże mimo to odsetek bezrobotnych jest bardzo wysoki. Wynika to głównie stąd, że młodzież po ukończeniu szkoły handlowej nie wykazuje ochoty do pracy w handlu, stara się natomiast o pracę w administracji, a możliwości zatrudnienia w tej dziedzinie wybitnie zmalały zarówno wskutek postępów racjonalizacji prac administracyjnych, jak i wskutek ograniczeń w gospodarce budżetowej — tak prywatnej, jak i publicznej. Z jednej strony istnieje zatem brak ludzi z wykształceniem handlowym w samym handlu, w kupiectwie, z drugiej strony istnieją rzesze bezrobotnych, wykształcanych handlowców, którzy nadaremnie szukają pracy w administracji prywatnej i publicznej.

Programy dawnych szkół handlowych były bardzo różnorodne, jakkolwiek wskutek niezaznaczenia różnic w nazwach szkół mogło się wydawać, że są jednolite. Różnice te wynikały z różnorodności materiału nauczania (np. programy szkół poznańskich uwzględniały wybitnie kierunek kupiecki, gdy programy innych szkół miały raczej charakter administracyjno-biurowy), oraz z różnicy w liczbie godzin nauki tygodniowo, dochodzącej do 20%, z czym było związane nadmierne przeładowanie niektórych programów. W ostatnich wreszcie latach przed reformą zaczęły powstawać, jako wyraz potrzeby bardziej dokładnego przystosowania nauki zawodowej do wymagań zawodu, kierunki specjalne, mianowicie: w klasach czwartych szkół handlowych, opartych na szkole powszechnej, oraz w instytutach handlowych o charakterze licealnym. Te różnorodności w pro-

gramach powodowały, że niemal każda szkoła miała nieuzasadnione odchYLENIA, przy czym nauczanie często musiało odbiegać od obowiązujących, przestarzałych programów ze względu na potrzebę przystosowania nauki do zmieniających się potrzeb życia gospodarczego.

Ważnym brakiem szkolnictwa dawnego typu było pominięcie współpracy ze sferami gospodarczymi. Współpraca ta jest potrzebna, gdyż pozwala w dużym stopniu upraktyczyć nauczanie przez umożliwienie poznawania organizacji i techniki pracy przedsiębiorstw na drodze bezpośredniego zetknięcia się z nimi nauczyciela i młodzieży (wycieczki, praktyka, opisy etc); ponadto współpraca ta daje przedsiębiorcom prywatnym i kierownikom urzędów gospodarczych możliwość bliższego poznania szkoły handlowej, oraz wpływania na odpowiedniej drodze na kierunek i metody jej pracy. W rezultacie ułatwia to przystosowanie kształcenia zawodowego do realnych potrzeb życia oraz wprowadzanie absolwentów szkoły do właściwego dla nich zawodu.

3. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA REFORMY SZKOLNICTWA HANDLOWEGO W POLSCE.

A. Wytyczne ogólne.

Pracę nad reformą szkolnictwa rozpoczęto od rozważania i badania potrzeb życia gospodarczego w zakresie kształcenia handlowego. Droga licznych ankiet ustnych starano się ustalić typy pracowników handlowych w przedsiębiorstwach, opisać wykonywane przez nich czynności, ustalić zakres potrzebnych wiadomości i umiejętności oraz potrzebne tym pracownikom cechy psychiczne i fizyczne. Starano się też — bodaj w przybliżeniu — ustalić dane statystyczne, dotyczące liczby zatrudnionych pracowników, wysokość ubytku i potrzebnego przyrostu zastępczego, oraz przyrostu pracowników, wynikającego z rozwoju gospodarczego. Chodziło także o ustalenie, z jakiego typu szkoły jest możliwy dopływ kandydatów do danej dziedziny zawodowej, do pełnienia danych czynności.

W wyniku analizy zawodów oraz czynności ustalono, iż istnieją dwie zasadnicze grupy pracowników, którzy mogą być kształceni w szkołach handlowych.

Jedna grupa — to pracownicy o charakterze kupieckim, zatrudnieni w sprzedaży w różnych dziedzinach gospodarczych, a głównie w handlu i przemyśle. Należą tu liczne rzesze sprzedawców, kierowników sklepów i kupców samodzielnych w handlu detalicznym, liczącym około 350.000 przedsiębiorstw; sprzedawcy kantorowi, akwizytorzy, ajenci, przedstawiciele, maklerzy, kupcy samodzielni w handlu hurtowym i w organizacji sprzedaży fabrycznej, których to pracowników — istnieje kilkadziesiąt tysięcy; pracownicy w ekspedycji i transporcie towarów, rewidenty i deklaranci w służbie celnej. Ogółem liczbę kupców samodzielnych i pracowników kupieckich można — wobec braku ścisłej statystyki — oceniać na około 700.000. Przy tym należy podkreślić, że wśród tych zawodowców znajdują się tacy, którzy pełnią czynności względnie mało odpowiedzialne (np. drobni kupcy, subiekci, magazynierzy), a są i tacy, aczkolwiek w mniejszej liczbie, którzy pełnią czynności odpowiedzialne i wymagające dużego zasobu wiedzy, a zatem i wyższego stopnia przygotowania (np. kupcy-eksporterzy, kierownicy, względnie kierujący właściciele więk-

730 szych przedsiębiorstw handlowych); między wymienionymi istnieją oczywiście stanowiska pośrednie.

Druga grupa — to pracownicy prywatnej oraz publicznej (państwowej i samorządowej) administracji gospodarczej. Należą tu różnego rodzaju pracownicy biurowi, jak księgowi, korespondenci, kasjerzy i kasjerki, stenografki, daktylografki, sekretarze i sekretarki; pracownicy kolejowi, pocztowi, skarbowi, celni, samorządowi; różnego rodzaju pracownicy prywatni i publiczni o nieustalonej nazwie, pełniący w przedsiębiorstwach i urzędach funkcje biurowe o charakterze rachunkowym, statystycznym, ewidencyjnym, kontrolnym itp. Ta grupa pracowników, licząca ogółem około 200.000 osób, pełniących czynności o różnym stopniu odpowiedzialności, zależnie od danego stanowiska, różni się mniej lub więcej wyraźnie od grupy pracowników kupieckich rodzajem czynności, zakresem potrzebnego przygotowania, a nawet rodzajem cech psychofizycznych, których posiadanie ułatwia i polepsza osiąganym wyniki pracy.

Z powyższego można by wyciągnąć wniosek, iż, poza odpowiednim stopniem przygotowania ogólnego, powinni posiadać:

a) pracownicy grupy kupieckiej — następujące wiadomości i umiejętności: znajomość organizacji przedsiębiorstw handlujących, towaroznawstwa, sztuki sprzedawania, reklamy, geografii handlowej, rachunkowości przedsiębiorstw kupieckich, języków obcych; cechy psychofizyczne: zmysł kupiecki, rzetelność, przedsiębiorczość, inicjatywę, energię, szybką decyzję i trafną orientację w interesach, wytrwałość, uprzejmość, dobre zdrowie oraz przyzwyczajony wygląd zewnętrzny;

b) pracownicy grupy administracyjnej — następujące wiadomości i umiejętności: ogólne wiadomości gospodarcze, znajomość organizacji różnych przedsiębiorstw, wiadomości z administracji publicznej, znajomość zasad i techniki rachunkowości, korespondencji, opanowanie umiejętności techniczno-biurowych (pisanie na maszynach, obsługi maszyn, stenografii), wreszcie języki; oraz cechy psychofizyczne: staranność i rzetelność, wytrwałość, zamiłowanie do wytrwałej i systematycznej pracy, cierpliwość.

W tym zestawieniu nie podano całokształtu wiadomości i umiejętności, ani też cech psychofizycznych, zaznaczono tylko niektóre z nich, szczególnie ważne i charakterystyczne dla danej grupy pracowników. Np. pracownik kupiecki niewątpliwie powinien umieć pisać na maszynie, ale nie to jest charakterystyczne dla jego przygotowania zawodowego, dla daktylografki zaś właśnie ta umiejętność jest najważniejsza. Tak samo co do cech: niewątpliwie i pracownik kupiecki musi być staranny w załatwianiu wszelkich transakcji, ale inne cechy są dlań bardziej charakterystyczne, jako dla kupca, natomiast np. u księgowego owa staranność w pracy wy-suwa się na czoło. Mimo zatem wielu wiadomości i umiejętności wspólnych, potrzebnych tak pracownikom grupy kupieckiej, jak i administracyjnej, co decyduje o tym, że kształcenie tych grup pracowników traktuje się w ramach jednego działu szkolnictwa, istnieje niewątpliwie pewien zakres wiadomości i umiejętności odrębnych, właściwych danej grupie, innych dla kupca, a innych dla prywatnego biuralisty czy publicznego urzędnika gospodarczego.

W nowym ustroju szkolnictwa handlowego w Polsce uwzględniono wskazane wyżej potrzeby, a przede wszystkim uczyniono zadość tak ważnym zarówno z gospodarczego, jak i państwowego punktu widzenia postulatом kształcenia kupiectwa. Dążność do zapewnienia polskiemu handlowi

dostatecznego dopływu należyście wykształconych i wychowanych pracowników celem podniesienia poziomu organizacji i ekspansji handlu zarówno na rynku wewnętrznym, jak i zagranicznym, stanowi podstawową ideę nowego szkolnictwa handlowego. Idea ta nie jest nowa. Przejawiała się ona już w przeszłości przy tworzeniu szkół kupieckich, które jedynie w Poznaniu zostały odpowiednio postawione.

Przystosowanie szkolnictwa handlowego do potrzeb życia gospodarczego przez uwzględnienie z jednej strony w szerokim zakresie kształcenia narybku kupieckiego, a z drugiej rozszerzenie ram kształcenia administracyjnego aż do kształcenia urzędnika gospodarczego włącznie, zwiększyło znacznie dotychczasowy zakres programowy tego szkolnictwa, co wymagało pewnego zróżniczkowania zadań szkół handlowych na różnych stopniach, ażeby móc uczynić zadość dalszemu postulatowi — podniesienia kwalifikacyj zawodowych absolwentów.

Sprawa podniesienia wspomnianych kwalifikacji jest zagadnieniem bardzo ważnym, gdyż często można było spotkać się z krytyką, że absolwenci szkół dotychczasowych są kształceni mało praktycznie, że nie posiadają odpowiednich wiadomości i umiejętności. Pogląd — iż przygotowanie pracownika handlowego powinno obejmować przede wszystkim przygotowanie ogólnokształcące, uzupełnione tylko w pewnej mierze zawodowym, nie zgadza się ze stanowiskiem sfer gospodarczych, które kładą nacisk na to, ażeby szkoły nie wypuszczały absolwentów, nadających się „do wszystkiego”, do każdej rzekomo pracy, a w istocie do żadnej. Sfery gospodarcze spodziewają się od absolwentów nowych szkół handlowych — odpowiednio do ich stopnia — wysokiego poziomu przygotowania zawodowego. Zdaniem tych sfer, im pracownik będzie lepiej przygotowany do określonych zadań, tym pożyteczniejszy będzie w zawodzie i łatwiej znajdzie zatrudnienie^{*)}.

Wysuwając zatem na czoło w programach nowych szkół handlowych kształcenie zawodowe o wyraźnie określonym kierunku, reforma szkolna czyni zadość postulatowi sfer gospodarczych, nie zaniedbując jednak wykształcenia ogólnego, które w szkołach handlowych zostało uwzględnione szerzej niż w innych zawodach.

Obok sprawy kształcenia szeroko potraktowano w nowych programach sprawy wychowawcze. Poza wychowaniem człowieka i obywatela uwzględniono wychowanie zawodowe. Zwrócono zwłaszcza uwagę na stosunek młodzieży do zawodu kupieckiego, lekceważonego w Polsce w dawnych wiekach, a nie docenianego nawet w czasach współczesnych. Szkoły handlowe, których zadaniem będzie kształcenie pracowników kupieckich, a wśród nich i przyszłych kupców samodzielnych, będą dążyły z jednej strony przez pracę wychowawczą do wyrabiania w młodzieży tych cech charakteru i umysłu, których posiadanie jest wskazane w pracy kupieckiej, a ponadto budzić będą zamiłowanie do zawodu kupca i chęć pracy w tej dziedzinie. Muszą zniknąć w naszym społeczeństwie wszelkie uprzedzenia do wagi i łokcia, przeciwnie — te dwa symbole powinny być podniesione wysoko, jeżeli chcemy nasze gospodarstwo narodowe skierować na tory ekspansji. Nowe szkoły handlowe nie tylko będą wychowywać młodzież na kupców, lecz także budzić muszą w społeczeństwie zrozumienie potrzeby rozwoju i podniesienia handlu.

^{*)} Por. z broszurą inż. Czesława Klarnera, b. ministra, prezesa Związku Izb Przemysłowo-Handlowych, pt. „W sprawie szkolnictwa zawodowego”, Warszawa, 1935.

Dalszą zasadą, realizowaną w nowym ustroju, jest upracticznienie nauczania, zbliżenie go do potrzeb życia. Dobór materiału nauczania winien obejmować w zakresie zawodowym istotnie takie wiadomości i umiejętności, które młodzież po wyjściu ze szkoły będzie mogła zastosować w pracy zawodowej. Z tych względów przy układaniu nowych programów zapewniono sobie współpracę wybitnych fachowców-praktyków, a ponadto poddano je ocenie organizacji zawodowych oraz samorządu gospodarczego. Poza właściwym doбором materiału nauczania zwrócono uwagę na metody, uwzględniające praktyczność w nauczaniu; w nowych szkołach organizuje się pracownie do ćwiczeń i pokazów z dziedziny towaroznawstwa, pracownie techniki reklamy do odpowiednich ćwiczeń; pracownie kupieckie do ćwiczeń z zakresu prac sklepowych oraz pokazów (wyświetlanie obrazów, fotografii, pokazy dokumentów itp.); sale maszyn do pisania. Oprócz tego celom upracticznienia nauki służą wycieczki do przedsiębiorstw handlowych, fabryk, instytucyj, ćwiczenia organizowane na terenie przedsiębiorstw (np. dekorowanie okien wystawowych), odczyty praktyków dla młodzieży.

Osobna wzmianka należy się praktyce młodzieży w przedsiębiorstwach; odbycie jej w minimalnym wymiarze—6 tygodni—jest obowiązkowe i ma na celu praktyczne zaznajomienie młodzieży z pracą w przedsiębiorstwach. Dzięki pełnemu zrozumieniu i obywatelskiemu stanowisku sfer gospodarczych praktyki te są w całej rozciągłości realizowane i corocznie kilka tysięcy młodzieży, chociaż na krótki okres czasu, staje za ladą sklepową, aby praktycznie uczyć się szacunku dla zawodu kupieckiego. Praktyki te stwarzają dużo sposobności do poznania młodzieży przez przedsiębiorców, co odbija się korzystnie na możliwościach jej zatrudnienia.

Zerwanie z teoretyczno-werbalnym nauczaniem pociągnęło za sobą konieczność przystosowania się nauczycielstwa do nowych warunków przez odbywanie przez nauczycieli przedmiotów zawodowych praktyk w przedsiębiorstwach, kształcanie na kursach, korzystanie w zakresie ćwiczeń w pracowniach z instruktorów-praktyków; temu celowi służą wreszcie specjalne ośrodki metodyczne, w których wypracowuje się i propaguje nowe metody nauczania przedmiotów zawodowych. W całej akcji szkoła korzysta z bezinteresownej pomocy sfer gospodarczych, których przedstawiciele tworzą przy szkołach specjalne koła współpracy ze szkołą, o ile nie jest ona własnością organizacji gospodarczej, wówczas bowiem sfery gospodarcze są tam reprezentowane i stanowią łącznik szkoły z życiem gospodarczym.

Przystosowanie nowego szkolnictwa handlowego do potrzeb gospodarczych, przygotowanie młodzieży do pracy zawodowej, to jeszcze nie całość zagadnienia. Ważną sprawą jest zainteresowanie się losem absolwentów celem skierowania ich do zawodów, do których zostali w szkole przygotowani. Zadanie to ułatwia stały kontakt władz szkolnych i szkolnictwa handlowego ze sferami gospodarczymi.

Sprawą zatrudnienia młodzieży zajmują się zarówno szkoły i lokalne organizacje zawodowe, jak i samorząd gospodarczy oraz władze państwowe, gdyż od jej rozwiązania w dużej mierze zależy ostateczny wynik całej reformy szkolnictwa handlowego. Dotyczy to oczywiście również innych działów szkolnictwa zawodowego. Władze oświatowe zdają sobie sprawę z wagi omawianego zagadnienia i dokładają starań, ażeby możliwie pomyślnie je rozwiązać. Rozpoczęte w tym kierunku starania dały już pewne rezul-

taty, do których można zaliczyć: zwiększenie się zainteresowania absolwentami szkół handlowych ze strony kupiectwa i pewien wzrost liczby absolwentów zatrudnionych w handlu towarowym; zwolnienie przez władze uczniów szkół handlowych, praktykujących w przedsiębiorstwach, od opłacania składek na rzecz ubezpieczeń społecznych (z wyjątkiem ubezpieczenia od wypadków, którego utrzymanie jest celowe); dokonane już zwolnienie kupców zatrudniających praktykantów ze szkół handlowych od obowiązku wykupywania wyższej kategorii świadectwa przemysłowego w tych przypadkach, gdy kategoria ta jest związana z liczbą zatrudnionych.

Przypuszczać należy, iż rozwijające się kasy bezprocentowe będą mogły z biegiem czasu stawać się w pewnym zakresie oparciem dla młodzieży, która zdobyła przygotowanie zawodowe w szkole oraz uzupełniła je dostateczną praktyką i zamierza usamodzielnic się w zawodzie.

Można się spodziewać, że wynikiem nowego nastawienia programowego i wychowawczego zreformowanych szkół handlowych będzie większe zainteresowanie młodzieży pracą w zawodzie kupieckim, tak w handlu detalicznym, jak i hurtowym, i że dzięki temu możliwości zatrudnienia ulegną rozszerzeniu.

Charakterystyczną cechą nowego ustroju szkolnictwa zawodowego jest zrównanie odpowiednich stopni tych szkół ze szkołami ogólnokształcącymi pod względem warunków przyjęcia, nazwy szkół, a wreszcie uprawnień absolwentów.

Dotąd szkolnictwo zawodowe było uważane na coś gorszego, niższego, mniej wartościowego. Do szkoły zawodowej szła młodzież raczej z musu, nie mogąc kształcić się w szkole ogólnokształcącej. Dziś stan ten ulega radykalnej zmianie, widocznej np. w tym, że w niektórych miejscowościach liczba zgłoszeń do szkół zawodowych przewyższyła w bieżącym roku szkolnym liczbę zgłoszeń do szkół ogólnokształcących, a wszędzie napływ młodzieży do szkół zawodowych był duży.

B. Wytyczne szczegółowe.

Z rozszerzenia programu szkolnictwa handlowego z jednej strony, a z dążności do podniesienia kwalifikacji zawodowych absolwentów z drugiej wynika konieczność przystosowania programów poszczególnych typów szkół do określonych zadań. W nowym ustroju zostały przewidziane następujące szkoły:

- 1) szkoły przysposobienia:
 - a) kupieckiego I stopnia,
 - b) kupieckiego II stopnia,
 - c) administracyjno-handlowego;
- 2) gimnazja kupieckie;
- 3) licea:
 - a) o charakterze handlowym,
 - b) o charakterze administracyjnym.

Reforma szkół handlowych doksztalcających nie została jeszcze dokonana i będzie przeprowadzona oddzielnie. Prace w tym kierunku zostały już rozpoczęte.

a. Szkoły przysposobienia.

Szkoły przysposobienia są jednoroczne i posiadają wybitnie praktyczny charakter. Ich zadaniem jest dostarczenie młodzieży elementów wiedzy zawodowej, wprowadzających ją w zawód.

Szkoły przysposobienia kupieckiego I stopnia są przeznaczone dla młodzieży, która ukończyła szkołę powszechną — bez względu na jej stopień organizacyjny. Młodzież ta spełnia obowiązek szkolny, mając lat 14, a do zawodu może wejść dopiero po ukończeniu lat 15, gdyż odnośne przepisy wzbraniają zatrudniania młodzieży wcześniej. Z tych względów szkoła jednoroczna, która wypełni młodzieży ten rok przerwy, dając jej przy tym pewien zasób przygotowania do zawodu, jest bardzo potrzebna.

Szkoła przysposobienia kupieckiego I stopnia daje młodzieży elementy przygotowania do pracy w handlu detalicznym. Statystyka wykazuje, że najwięcej kandydatów na pracowników w tej dziedzinie rekrutuje się z młodzieży kończącej szkołę powszechną. Dotyczy to zwłaszcza najniższej grupy drobnych przedsiębiorstw detalicznych.

PLAN GODZIN
W SZKOLE PRZYSPOSOBIENIA KUPIECKIEGO I STOPNIA.

	Liczba godzin tygodn.		Liczba godzin tygodn.
Organizacja i technika handlu	5	religia	1
technika reklamy	2	język polski	4
towaroznawstwo	4	nauka o Polsce współczesnej	3
arytmetyka handlowa	4	ćwiczenia cielesne	2
księgowość	3		
pisanie na maszynie	2	Ogółem	30

Ponadto: 2 godz. tyg. zabaw i gier oraz sportów i wycieczek lub P.ŁW;
1 godzina na miesiąc obowiązkowych audycji muzycznych;
nadobowiązkowo 1 godzina chóru tygodniowo.

Szkoły przysposobienia kupieckiego II stopnia są przeznaczone dla absolwentów gimnazjów i liceów ogólnokształcących lub szkół równorzędnych, jeżeli zechcą przez ukończenie wymienionej szkoły przysposobienia zdobyć skrócone przygotowanie i starać się o pracę zawodową. Dla tego samego rodzaju kandydatów są przeznaczone szkoły przysposobienia administracyjno-handlowego.

Szkoły przysposobienia kupieckiego II stopnia przygotowują młodzież do pracy w zawodzie kupieckim — tak w handlu detalicznym, jak i w sprzedaży hurtowej. Uzupełnienie programu nauką spółdzielczości, co zostało przewidziane, pozwoli młodzieży przygotować się do tej ważnej dziedziny pracy.

PLAN GODZIN
W SZKOLE PRZYSPOSOBIENIA KUPIECKIEGO II STOPNIA.

	Liczba godzin tygodn.		Liczba godzin tygodn.
Organizacja i technika handlu	6	język obcy z korespond. handl.	4
technika reklamy	2	ćwiczenia cielesne	2
towaroznawstwo	4		
geografia gospodarcza	3	ogółem	31
arytmetyka handlowa	4		
księgowość	3	nadobowiązkowo spółdzielczość	3
pisanie na maszynie	2		
religia	1		34

PLAN GODZIN
W SZKOLE PRZYSPOSOBIENIA ADMINISTRACYJNO-HANDLOWEGO.

	Liczba godzin tygodn.		Liczba godzin tygodn.
Organizacja przedsiębiorstw i obrotu gospodarczego	3	księgowość	5
administracja państwowa	2	język obcy i korespond. handl.	4
prawoznawstwo	2	stenografia	3
współczesne zagadnienia gospodarcze	2	pisanie na maszynie	3
korespondencja handlowa i biurowość	3	religia	1
arytmetyka handlowa	4	ćwiczenia cielesne	2
		Ogółem	34

Ustrój nie przewiduje odrębnych szkół przysposobienia dla absolwentów nowych gimnazjów i nowych liceów ogólnokształcących, wychodząc z założenia, że skrócony, bo zaledwie roczny kurs nauki zawodowej, mającej przy tym charakter praktyczny, może być dla absolwentów obydwu typów szkół jednakowy. Różniczkowanie poziomu szkół przysposobienia, tworzenie odrębnych szkół tego typu dla gimnazjalistów, a innych dla licealistów, byłoby trudne do przeprowadzenia i niecelowe.

b. Gimnazja kupieckie.

Jest to obecnie, a będzie również i w przyszłości typ szkoły najliczniej reprezentowany. Nazwa gimnazjum na oznaczenie szkoły handlowej nie jest nowością. Jest ona stosowana np. w Holandii i w Norwegii. Również w Polsce przed reformą nazwa ta była używana (gimnazjum handlowe w Chorzowie).

Do gimnazjum kupieckiego młodzież jest przyjmowana w 13 roku życia po ukończeniu 6 oddziałów szkoły powszechnej, może zatem kończyć je najwcześniej w szesnastym (szkoła trzyletnia), lub siedemnastym roku życia (szkoła czteroletnia); według wydanych przepisów gimnazjum kupieckiego może bowiem być trzyklasowe lub czteroklasowe. Program gimnazjum trzyklasowego odpowiada programowi trzech pierwszych klas gimnazjum czteroklasowego. Tym sposobem i z gimnazjum czteroklasowego młodzież będzie mogła po ukończeniu trzech klas odejść do zawodu, co jest ważne zwłaszcza dla młodzieży uboższej.

Kierunek nauczania, jak i organizacja gimnazjum kupieckiego przypominają typ poznańskich szkół handlowych sprzed okresu reformy, a te zdają znakomicie próbę życiową, dostarczając kupiectwu polskiemu dobrze do zawodu przygotowanych kandydatów. Podobnie, jak wspomniane szkoły handlowe poznańskie, gimnazjum kupieckie ma kształcić młodzież przede wszystkim do zawodu kupieckiego. Ze względu na wiek absolwentów, którzy po ukończeniu lat 16 czy 17 będą mogli pójść do pracy w handlu detalicznym, przygotowanie do tej pracy zostało w programie szeroko potraktowane, ale poza tym uwzględnia się przygotowanie do wykonywania odpowiednich funkcji w sprzedaży hurtowej, w spółdzielczości oraz w innych dziedzinach.

Mimo wyraźnego kupieckiego nastawienia — zarówno w zakresie nauczania, jak i wychowania, młodzież będzie mogła pójść do tych wszystkich zawodów, które obierała sobie dotąd po ukończeniu trzyklasowej szkoły handlowej, np. biurowych, gdyż dzięki odpowiedniej konstrukcji programowej otrzyma w tym zakresie nie mniejsze niż dotąd przygotowanie.

W stosunku do dotychczasowej szkoły handlowej, zamiast której powstało gimnazjum kupieckie, zakres możliwości zatrudnienia absolwentów nie został zwężony, a rozszerzony o handel detaliczny i hurtowy, o zawód sprzedawcy, do którego przygotowanie w programie dominuje i nadaje charakter szkole. To zwiększenie zakresu programowego i rozszerzenie widnokręgów dla absolwentów stało się możliwe dzięki temu, że w gimnazjum kupieckim rozpoczyna się naukę o rok wcześniej niż w szkołach dotychczasowych, przyjmuje się bowiem młodzież po 6 oddziale szkoły powszechnej zamiast, jak dotąd, po 7. Dzięki temu starej szkole trzyklasowej odpowiada gimnazjum kupieckie czteroklasowe, szkole handlowej dwuklasowej — gimnazjum kupieckie trzyklasowe. Dodanie jednego roku kosztem siódmego oddziału szkoły powszechnej nie przedłuża okresu kształcenia, a umożliwia rozszerzenie zakresu programowego i zwiększa szanse życiowe absolwentów.

PLAN GODZIN W GIMNAZJUM KUPIECKIM.

Przedmioty	Liczba godzin lekcyjnych tygodniowo			
	Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. IV
Organizacja i technika handlu	4	4	4	4
Technika reklamy	1	0/2	2	—
Towaroznawstwo	4	4/2	3	2
Geografia gospodarcza	3	2	3	—
Współczesne zagadnienia gospodarcze . .	—	—	—	2
Arytmetyka handlowa	4	2	2	2
Księgowość	—	2	3	4
Stenografia	—	—	—	4
Pisanie na maszynach	—	—	—	2
Język obcy z korespondencją handlową .	4	4	3	4
Religia	2	2	2	2
Język polski	4	4	3	3
Historia	3	3	—	—
Nauka o Polsce współczesnej	—	—	2	—
Wiadomości przyrodnicze	2	2	2	1
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2
Razem	32	33	33	34
Nadobowiązkowo: pisanie na maszynie (dla młodzieży, która kończy naukę na klasie III)	—	—	2	—

Ponadto: 10 minut gimnastyki codziennej;
 2 godz. tygodniowo zabaw, gier i sportów w kl. I i II, zaś P. W. w III i IV;
 1 godzina na miesiąc obowiązkowo audycji muzycznych;
 1 godzina chóru tygodniowo (nadobowiązkowo).

W gimnazjach czteroklasowych klasa czwarta jest tak zorganizowana, że w zakresie przedmiotów zawodowych:

a) może być w klasie czwartej kontynuowany i pogłębiany kupiecki kierunek kształcenia (ewentualnie z uwzględnieniem specjalizacji branżowej np. drogistowskiej, księgarskiej, włókienniczej);

b) klasie tej może być, zależnie od potrzeb gospodarczych, nadany kierunek spółdzielczy, co ma dużą wartość zwłaszcza dla prowincji z uwagi na rozwój spółdzielczości;

c) dopuszczalne jest wreszcie przygotowywanie do pracy administracyjnej, biurowej, co np. w szkołach żeńskich może być często wskazane

Ta elastyczność w organizacji gimnazjum kupieckiego pozwoli na dostosowanie szkoły do potrzeb życia gospodarczego i warunków rynku pracy).

W przytoczonym planie godzin zostały szeroko potraktowane przedmioty zawodowe. W stosunku do stanu dotychczasowego ulega wybitnemu zwiększeniu liczba godzin, przeznaczonych na naukę organizacji i techniki handlu (dotychczasowa nauka o handlu), oraz na towaroznawstwo; wprowadzono nowy przedmiot: technikę reklamy. Również przedmioty ogólnokształcące mają duży wymiar godzin i obejmują około 50% programu. Biorąc pod uwagę, że i przedmioty zawodowe handlowe posiadają wysoką wartość ogólnokształcącą, przygotowanie tak zawodowe, jak i ogólne absolwenta będzie w stosunku do poziomu szkoły wysokie, nie mniejsze, niż przygotowanie ogólne absolwenta gimnazjum ogólnokształcącego, aczkolwiek różne co do kierunku z uwagi na gospodarczy charakter szkoły.

Program gimnazjum kupieckiego został szczegółowo opracowany przy współudziale zarówno nauczycielstwa, jak i sfer kupieckich, oraz izb przemysłowo-handlowych, z uwzględnieniem zasadniczych wytycznych reformy szkolnictwa handlowego. Sfery gospodarcze bardzo żywo interesują się omawianą szkołą, współpracują przy jej organizacji, spodziewając się, że dostarczy ona handlowi ceniących zawód kupiecki i należycie do niego przygotowanych kandydatów.

Nowoorganizowane gimnazjum kupieckie spotkało się też z życzliwym przyjęciem ze strony społeczeństwa, które pod wpływem kryzysu zaczyna interesować się zawodami praktycznymi, a kupieckim w szczególności. To stanowisko społeczeństwa wyraziło się w wielkim napływie młodzieży do nowootwartych szkół, znacznie przewyższającym liczbę miejsc w szkołach. Nie sprawdziły się przepowiednie pesymistów, którzy przepowiadali, że społeczeństwo stronić będzie od tej szkoły dlatego, że nazywa się „kupiecką”, a nie handlową. Stało się przeciwnie: nazwa „gimnazjum kupieckie”, przypominająca nauczycielstwu i młodzieży, że celem szkoły jest przede wszystkim wykształcenie i wychowanie kupca i praca absolwentów w zawodzie kupieckim, obudziła ogromne zainteresowanie się tą szkołą sfer kupieckich, trafiła też na podatny grunt w społeczeństwie, które dla spraw kupiecko-handlowych przejawia coraz więcej zrozumienia.

*) Plan godzin na str. 736 zawiera w kl. IV tylko kierunek administracyjny, kierunek kupiecki i spółdzielczy będzie dopiero opracowany.

Na poziomie gimnazjalnym dominował problem kształcenia kandydata do zawodu kupieckiego, głównie do pracy w handlu detalicznym, gdyż absolwent czy absolwentka tej szkoły ze względu na swój wiek nie nadają się jeszcze na stanowiska bardziej odpowiedzialne w administracji gospodarczej. Toteż, gdy nawet, zamiast do zawodu kupieckiego, pójdą do pracy w administracji, mogą tam pełnić funkcje wybitnie pomocnicze o charakterze wykonawczym, do czego nie jest potrzebne specjalne głębsze i szersze wykształcenie administracyjne. Te funkcje pomocnicze będzie młodzież mogła doskonale pełnić, posiadając ten zasób wiadomości i umiejętności, jaki da jej gimnazjum kupieckie. Gdy handel, zwłaszcza detaliczny, woli absolwentów młodszych, którzy dłużej będą mogli praktykować, do pracy w administracji są potrzebni raczej pracownicy starsi. Z tych względów zagadnienie przygotowania pracowników do administracji gospodarczej, tak prywatnej, jak i publicznej, zostało przesunięte na stopień licealny. Liceum zatem, obok kształcenia pracowników kupieckich na stanowiska bardziej odpowiedzialne (handel hurtowy, spółdzielnie handlowe, organizacja sprzedaży w fabrykach itd.) ma kształcić pracowników administracji. W nowym ustroju rozwiązano te zagadnienia oddzielnie, tworząc dwie odrębne szkoły: liceum o charakterze handlowym oraz liceum o charakterze administracyjnym. O takiej organizacji zdecydowało wiele względów:

nauka w liceum trwa zasadniczo tylko dwa lata; w tym krótkim okresie czasu nie można by zatem uwzględnić w dostatecznym zakresie wiadomości i umiejętności, niezbędnych we wszystkich zawodach handlowych i administracyjnych;

ponieważ należy dążyć do tego, ażeby kwalifikacje absolwenta liceum były zadowalające, i ażeby szkoła licealna była ceniona w sferach gospodarczych, należało raczej ograniczyć program co do zakresu na rzecz pogłębienia przygotowania, jakie młodzież ma otrzymać;

ustalenie dwukierunkowego nauczania na stopniu licealnym nie jest dla młodzieży niebezpieczne, gdyż po ukończeniu gimnazjum młodzież znajduje się już w tym wieku, w którym może dokonać wyboru kierunku kształcenia, przy czym należy podkreślić, że tak kierunek handlowy, jak i administracyjny, nie stanowią wąskich specjalności, lecz otwierają bardzo szerokie możliwości zatrudnienia;

nawet w razie pomyłki w wyborze kierunku albo w razie niemożności wyboru wskutek istnienia w pobliżu tylko jednokierunkowej szkoły, niebezpieczeństwo dla młodzieży nie jest duże ze względu na ułatwioną możliwość przechodzenia z jednego zawodu do drugiego w obrębie zawodów handlowych i administracyjnych, wymagającą tylko dłuższej praktyki i doksztalcenia się przy zmianie kierunku zawodowego.

Licea o charakterze handlowym są zasadniczo dwuklasowe; przyjmują młodzież po ukończeniu gimnazjum ogólnokształcącego lub szkoły równorzędnej. Przygotowywać będą młodzież do pełnienia bardziej odpo-

^{*)} Ostateczna organizacja liceów oraz ich programy są przedmiotem prac Ministerstwa, których wyniki będą ogłoszone z końcem roku szkolnego 1936/37.

wiedzialnych funkcji w handlu, w organizacji sprzedaży przedsiębiorstw przemysłowych (biura sprzedaży w fabrykach, sieć zastępstw i agentur), w transporcie, ekspedycji, w spółdzielczości. Do tych zadań będzie przystosowany program nauczania i wychowania. W razie uzasadnionej potrzeby mogą być w omawianych liceach tworzone również klasy trzecie, poświęcone specjalizacji zawodowej (np. w zakresie handlu zagranicznego, handlu rolniczego, spółdzielczości).

Licea o charakterze administracyjnym, również w zasadzie dwuklasowe i o tych samych warunkach przyjęcia, będą kształciły młodzież do pracy w administracji przedsiębiorstw, ubezpieczeń społecznych, w biurach prywatnych, do pracy w samorządzie terytorialnym, w służbie państwowej, jak np. służba skarbową, celna, kolejowa, pocztowa, ogólnoadministracyjna. Do pracy w tych dziedzinach będzie przystosowany zakres programu, obejmujący elementy przygotowania handlowego i administracyjnego. W razie potrzeby mogą być w liceach o charakterze administracyjnym tworzone klasy trzecie, poświęcone specjalizacji (np. wydziały specjalne, jak skarbowy, pocztowy, kolejowy, samorządowy, administracji ogólnej).

Programy licealne są w trakcie opracowywania. Programy te będą obejmować przygotowanie zawodowe i ogólne potraktowane, odpowiednio do stopnia szkoły, głębiej niż w gimnazjach kupieckich. Jedną z cech tych programów będzie też szersze uwzględnienie nauki języków obcych.

4. ZADANIA NOWYCH SZKÓŁ HANDLOWYCH W DZIEDZINIE OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

Nawet najlepiej postawione szkoły handlowe nie rozwiążą w całości sprawy zawodowego przygotowania ludzi pracujących w handlu. Wprawdzie w wyniku reformy szkolnictwa handlowego i konsekwentnej akcji szkolnictwa oraz zorganizowanych sfer gospodarczych powinien się podnieść wybitnie odsetek osób, które napływać będą do handlu z wykształceniem handlowym, tym niemniej odsetek osób bez tego wykształcenia będzie przypuszczalnie dość wysoki ze względu na to, że dopytyw do handlu nie jest ograniczony i żadne określone kwalifikacje do wykonywania zawodu kupieckiego zasadniczo nie są w Polsce wymagane.

Licząc się z powyższymi warunkami, należy umożliwiać uzupełnienie wykształcenia zawodowego tej licznej rzeszy pracowników handlowych, która nie przeszła przez szkołę handlową. Sprawa doksztalcenia pozaszkolnego jest tym ważniejsza, że doksztalające szkolnictwo handlowe jest słabo rozwinięte. Doksztalanie pracowników kupieckich przez odpowiednie kursy przypadnie zatem w udziale szkołom handlowym, które weszły już na tę drogę, współpracując ściśle w tym zakresie z organizacjami zawodowymi. Tym sposobem nowa szkoła handlowa nie tylko będzie życia gospodarczemu dostarczała absolwentów, lecz stanowić będzie również ośrodek wiedzy zawodowej, oddziaływający na czynne już zawodowo sfery kupieckie i podnoszący ich kulturę.

Z uwagi na to, że reforma szkolnictwa handlowego dotyczy zagadnień bardzo istotnych, gdyż obejmuje nie tylko zmianę typów szkół, programów, metod pracy, lecz także i zmianę zadań tego szkolnictwa przez wysunięcie na czoło sprawy kształcenia kupca, czego dotąd nie było, realizacja reformy, przeprowadzanej zresztą etapami, wymagała szeregu prac przygotowawczych, a mianowicie: przygotowania odpowiednich norm organizacyjnych, szczegółowych programów, podręczników, poradników i literatury pomocniczej; przygotowania nauczycieli do realizacji nowych zadań; technicznego wyposażenia szkół; nawiązania ścisłej i stałej współpracy szkół ze sferami gospodarczymi. Te prace przygotowawcze, ze względu na ich zakres i potrzebne środki finansowe, nie mogą być wykonane w krótkim okresie czasu, zostały jednak rozpoczęte w roku szkolnym 1934/35 i są dalej prowadzone. W miarę postępu tych prac następuje reorganizacja szkół.

Zostały już opracowane i wydane statuty i programy szkół przysposobienia oraz gimnazjów kupieckich. Wydano poradniki do organizacji pracowni kupieckiej i towaroznawczej w gimnazjach kupieckich; w przygotowaniu są dalsze poradniki do organizacji i innych pracowni i prowadzenia ćwiczeń. Ukazała się dość obfita literatura pomocnicza, obejmująca częściowo tematy metodyczne, oraz — w większych rozmiarach tematy fachowe, co w związku z wprowadzeniem do programów wielu nowych zagadnień, nie opracowanych w literaturze dotychczasowej, było potrzebne.

Poważne trudności nasuwa sprawa dostarczenia szkołom odpowiednich podręczników, jednakże i w tym kierunku przygotowania postępują naprzód. Do Ministerstwa zgłoszono już do oceny szereg prac i istnieje nadzieja, że w roku 1936/37 prace te w większości będą mogły ukazać się w druku.

W stosunku do nauczycieli najbardziej pilną wydała się sprawa uzupełnienia praktyki zawodowej, gdyż nauczyciele posiadali wprawdzie praktykę bankową, biurową itp., lecz z reguły nie posiadali praktyki w handlu towarowym. Wydane w tym zakresie zarządzenia władz szkolnych, realizowane z dużą ofiarnością ze strony nauczycielstwa, spowodowały, iż nauczyciele przedmiotów zawodowych rozpoczęli odpowiednie praktyki głównie w sklepach, wykorzystując w tym celu wakacje, względnie wolne godziny popołudniowe w ciągu roku szkolnego. Akcja ta daje bardzo dobre rezultaty i jest kontynuowana.

Dla doksztalcenia nauczycieli szkół zawodowych, a więc również i handlowych, organizuje się kursy, a mianowicie: kursy pedagogiczne dla tych nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy nie posiadają wykształcenia pedagogicznego, oraz kursy, wprowadzające w zagadnienia zawodu, dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Zasady organizacyjne oraz szczegółowe programy wspomnianych kursów zostały ustalone w zarządzeniu Ministra W. R. i O. P. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr 12 z r. 1935).

Wypracowaniem nowych metod nauczania w zreformowanych szkołach handlowych zajmują się specjalnie w tym celu utworzone ośrodki metodyczne przy lepiej zorganizowanych szkołach (Warszawa, Kraków, Lwów); organizuje się także konferencje rejonowe, na których — na tle

lekcji przykładowych — omawia się nowe metody nauczania, czyniące zadość postulatom pedagogicznym, oraz zwraca się uwagę zwłaszcza na praktyczny charakter nauki przedmiotów handlowych.

Dużych wysiłków wymaga techniczne wyposażenie szkół w związku z ich reorganizacją. Chodzi przede wszystkim o budynki i urządzenia pracowni. W szeregu miejscowości, w których dotąd szkoły nie miały odpowiednich pomieszczeń, uzyskano dla szkół zupełnie zadowalające, wygodne pomieszczenia drogą kupna, budowy, rozbudowy, zamiany z innymi szkołami lub dzierżawy budynków. (Nowy Sącz, Kielce, Częstochowa, Dąbrowa Górnicza, Jasło, Kraków, Cieszyn, Ostrów Wlkp., Gdynia, Łódź — 3 szkoły, Włocławek, Białystok, Lida, Łomża, Międzyrzec, Przemyśl, Lwów, Rzeszów, Drohobycz, Toruń i inne). Intensywna akcja, zmierzająca do zapewnienia szkołom odpowiedniego budynku i urządzenia, jako podstaw działalności, jest w toku i rozwija się pomyślnie. Właściciele szkół czynią wysiłki, aby zapewnić szkołom odpowiednie pomieszczenia, umożliwiające reorganizację.

Reorganizacja szkół jest połączona również z koniecznością urządzenia w szkołach pracowni celem umożliwienia praktycznego nauczania przedmiotów zawodowych. Władze szkolne wydały poradniki w sprawie urządzenia pracowni oraz udzieliły szkołom zasiłków na ich urządzenie.

Zagadnienie współpracy sfer gospodarczych ze szkołami handlowymi zostało rozwiązane zadowalająco dzięki temu, że zamierzenia władz szkolnych spotkały się z żywym zrozumieniem w tych sferach. Zakres tej współpracy obejmuje np.: organizowanie praktyk młodzieży i nauczycieli w przedsiębiorstwach, organizowanie wycieczek do przedsiębiorstw i instytucji, ułatwianie absolwentom wejścia w zawód, pomoc dla szkół w gromadzeniu środków naukowych, wygłaszanie przez praktyków odczytów dla młodzieży na tematy praktyczno-handlowe, organizowanie kursów doszkalających dla kupiectwa.

6. PRZEBIEG REALIZACJI REFORMY.

Z uwagi na to, że prace przygotowawcze, związane z realizacją, mogą być uskuteczniane stopniowo, rozłożono na szereg lat przekształcanie szkół dotychczasowych na szkoły nowego typu. Zasadniczo reorganizuje się szkoły już istniejące, a mianowicie:

szkoły przysposobienia kupieckiego lub handlowego na	szkoły przysposobienia kupieckiego I stopnia,
2, 3 i 4 klasowe szkoły handlowe na	3 lub 4 klasowe gimnazja kupieckie,
licea handlowe starego typu oraz instytuty administracyjno-gospodarcze na	licea nowego typu o charakterze handlowym i licea o charakterze administracyjnym
jednoroczne kursy handlowe abiturientów i kursy oraz szkoły równorzędne na	szkoły przysposobienia kupieckiego II stopnia i szkoły przysposobienia administracyjno-handlowego.

Liczba szkół handlowych wskutek reorganizacji w zasadzie nie ulega większym zmianom, wzrosła jednak znacznie w szkołach liczba oddziałów równoległych, a zatem i ogólna liczba młodzieży. Z nowych szkół

742 należy wymienić: koedukacyjne gimnazja kupieckie w Sosnowcu, Stryju i Pińsku oraz żeńskie w Warszawie zorganizowane w r. 1936/7. Szereg usamodzielnionych gimnazjów powstało z przekształcenia działów handlowych dawnych szkół zawodowych żeńskich (Lwów, Lublin, Wilno, Grodno, Gniezno, Zamość).

Więcej zorganizowano (w latach 1935/36 i 1936/37) szkół przysposobienia kupieckiego I stopnia, przeznaczonych dla młodzieży, która ukończyła szkołę powszechną bez względu na jej stopień organizacyjny. Nowe szkoły przysposobienia uruchomiono np. we Lwowie, w Przemysłu, Bydgoszczy, Krakowie, Cieszynie, Żywcu, Dębicy, Tarnowie i Pińsku.

Liczbę szkół reorganizowanych oraz nowoutworzonych w latach 1935/36 oraz 1936/37, jako też planowany przebieg dalszej realizacji reformy szkół handlowych przedstawia poniższa tablica.

SZKOŁY ZREFORMOWANE, WZGLĘDNIENOWOUTWORZONE.

	Szkoły przysposobienia I stopnia	Gimnazja kupieckie	Szkoły przysposobienia kupieckiego II stopnia oraz przysp. administrac.-handlow.			
1935/36	1	18	—			
1936/37	18	59	3			

PLAN DALSZEJ REORGANIZACJI WZGLĘDNIENOWY TWORZENIA NOWYCH SZKÓŁ).

	Szkoły przysposobienia I stopnia	Gimnazja kupieckie	Szkoły przysposobienia kupieckiego II stopnia oraz administrac.-handlowe.	Licea o charakterze handlowym	Licea o charakterze administracyjnym	Licea mieszane (wydziały: handlowy oraz administracyjny)
1937/38	3	39	4	8	7	4
1938/39	(5)*	16	(6)	(2)	(4)	(3)
1939/40	(10)*	—	(5)	(3)	(5)	(4)
Razem **	22	131	7	8	7	4

Napływ młodzieży do szkół handlowych jest bardzo duży, o czym świadczą poniższe dane.

ROK SZKOLNY 1936/37 (DANE TYMCZASOWE).

Ogólna liczba szkół handlowych	Liczba zgłoszeń kandydatów do klasy I	Z tego przyjęto do klasy I ogółem	Nie przyjęto z różnych przyczyn (brak miejsca, niezłożenie egzaminu)
183	19 747	14.245	5.502

*) Szkoły w nawiasach są projektowane.

**) Bez szkół projektowanych, szkół istniejących, przewidzianych do likwidacji, oraz bez szkół gdańskich. Cyfry oznaczają liczbę szkół, bez względu na liczbę oddziałów równoległych.

1935/36		1936/37	
szkoły	młodzież	szkoły	młodzież
167	23 747	183	29 271

Powyższe zestawienie okaże się tym bardziej charakterystyczne, jeżeli się uwzględni, że w latach poprzednich szkoły handlowe odczuwały raczej brak napływu młodzieży i w wielu szkołach klasy nie posiadały normalnego kompletu. Wynika z tego, że dotychczasowa realizacja reformy szkół handlowych trafiła na podatny grunt w społeczeństwie i spotkała się z jego strony z żywym zadowoleniem, udokumentowanym zwiększeniem napływu młodzieży do tych szkół. Łączy się to z coraz większym zrozumieniem, jakie budzi się w społeczeństwie dla sprawy racjonalnego handlu.

Na podkreślenie zasługuje też akcja, zmierzająca do zwiększenia w szkołach handlowych liczby dzieci kupców, które by, po ukończeniu szkoły, wracały do pracy w przedsiębiorstwach rodziców i przyczyniały się do podniesienia tych przedsiębiorstw. Akcja ta dała już pewne rezultaty, a władze szkolne poparły ją, udzielając zasługującej na to młodzieży ze sfer handlowych ulg w opłatach szkolnych.

Dotychczasowy przebieg realizacji reformy szkolnictwa handlowego pozwala żywić uzasadnioną nadzieję, że i zamierzona reorganizacja szkół licealnych odbędzie się pomyślnie. Należy przy tym podkreślić, że wzrost napływu młodzieży do szkół handlowych zwiększa wielokrotnie obowiązek starań ze strony władz, szkolnictwa i sfer gospodarczych o zapewnienie tej młodzieży pracy we właściwych dla niej dziedzinach.

*) Bez dokształcających szkół handlowych, które liczą w r. szk. 1936/37 około 9.000 młodzieży. Dane tymczasowe.

PIERWSZA REALIZACJA PROGRAMU CHEMII W GIMNAZJUM W ROKU SZKOLNYM 1935/36.

Program chemii w nowym 4-klasowym gimnazjum *) wszedł w życie w drugim półroczu 1935/36 roku szkolnego. Swoistość tego programu, wielokrotnie oświetlana na kursach i konferencjach, w czasopismach, jak „Oświata i Wychowanie” i „Fizyka i Chemia w Szkole”, nabrała wyraźnej barwy życia na gruncie szkolnym. Zadaniem moim będzie dać obraz pierwszej realizacji tego programu na podstawie materiału: 1) zebranego drogą kwestionariusza, rozesłanego do przeszło stu szkół w końcu maja i na początku czerwca r. b., 2) zawartego w sprawozdaniach kierowników Ognisk, 3) zdobytego w ankiecie, specjalnie urządzonej w szkołach warszawskich, wreszcie 4) stanowiącego dorobek osobistej obserwacji w czasie zwiedzania 22 szkół w różnych dzielnicach Polski **).

Obraz skreślony poniżej składa się z szeregu fragmentów, z których każdy obejmuje jeden lub parę momentów realizacji programu.

Warunki nauczania. Jaki wpływ na naukę przedmiotu wywierają warunki materialne, jak właściwie urządzone i odpowiednio zaopatrzone laboratorium, o tym zbytecznie byłoby mówić. Nie chcąc utrudniać nauczycielstwu odpowiedzi, w kwestionariuszu zamieściliśmy tylko 2 punkty: 1) stan urządzenia laboratorium i 2) czy dotacja na chemię była wystarczająca w związku z realizacją nowego programu i dotychczasowym zaopatrzeniem pracowni. Odpowiedzi brzmiały na ogół, poza nielicznymi wyjątkami, ogólnikowo, mniej więcej w formie: „wystarczająco” lub „niewystarczająco”. Ponieważ tym razem szło raczej o subiektywne poczucie nauczycielstwa, niż o stwierdzenie dokładne obiektywnego stanu rzeczy, uznać należy odpowiedź taką za odpowiednią.

Na 96 odpowiedzi otrzymanych, 96,8% mówi o pracowni wspólnej dla chemii i fizyki, co odpowiada założeniom Ministerstwa. Odpowiedzi rzadko wspominają o gabinecie chemicznym, dlatego kwestia odpowiedniości pomieszczenia nie da się ustalić dokładnie. Urządzenie pracowni w 39,6% szkół zostało uznane za niedostateczne; brak digestorium stwierdzono w 29 szkołach t. j. w 30,2% ***).

*) W „Oświacie i Wychowaniu” będą pomieszczane kolejno sprawozdania z realizacji programów poszczególnych przedmiotów w nowym gimnazjum ogólnokształcącym. (Od redakcji).

**) W opracowaniu materiału kwestionariusza i ankiety czynną pomoc okazała p. Z. Ehrenfeuchtowa, sekretarka komisji doradczej.

***) Dla porównania podaję, że podług ankiety z r. 1931 w państwowych gimnazjach matematyczno-przyrodniczych brak było digestoriów w 22,2% szkół, humanistycznych — 51,83%, klasycznych — 51,66%. (J. Harabaszewski. Realizacja postulatu nauki laboratoryjnej w zakresie chemii. „Fizyka i Chemia w Szkole” Nr 4 r. 1933).

Pozycja druga, dotycząca dotacji rocznej wykazuje, że na 87 wypowiedzi w tej sprawie było 30 negatywnych, co stanowi 34,5%, przy czym w 7 przypadkach stwierdzono zupełny brak dotacji; ten zupełny brak dotacji ujawniło 6 gimnazjów państwowych, co wobec 67 szkół państwowych, uczestniczących w ankiecie, stanowi około 9%. Poza tym zastanawia duża rozpiętość w dotowaniu sięgająca od 15 złotych do 700 złotych. Najrównomierniej wyposażone były szkoły śląskie, w granicach od 120 do 290 zł. Fakt zaniedbywania potrzeb laboratorium, znajdujący swój wyraz w braku zupełnym dotacji, został niejednokrotnie potwierdzony podczas odwiedzin szkół na licznych konferencjach.

Kto realizował program. O ile chodzi o fachowe wykształcenie nauczyciela, któremu powierzono realizację nowego programu chemii w gimnazjum, okazało się, że na 94 nauczycieli było 34 chemików, 35 fizyków, 13 matematyków, 12 biologów; po przeliczeniu na procenty otrzymamy: 36,2% chemików, 37,2% fizyków, 13,8% matematyków i 12,8% biologów czyli 63,8%, t. j. prawie 2/3 nauczycieli, wcielających w życie nowy program, nie posiadało właściwego przygotowania fachowego. Jeżeli można przypuszczać, że z nauczycieli niechemików fizycy i biolodzy chociażby przygodnie mieli do czynienia z chemią (uboczny niekiedy przedmiot egzaminu nauczycielskiego), to już co do jakiej takiej znajomości chemii u 13,8% matematyków nie można mieć złudzeń. Należy sobie jasno zdać sprawę z tego, że prawie siódma część nauczycieli, realizujących program chemii w gimnazjum, bardzo nieszablony, nie posiadała należytego, lecz nawet jakiego takiego fachowego przygotowania.

Niedostateczne przygotowania fachowe albo nawet zupełny jego brak sprawia, że nauczyciel zatrzymuje się zupełnie niepotrzebnie nieraz bardzo długo nad sprawami mechanicznymi, nie wiążącymi się z przedmiotem chemii, a przy tym młodzieży z reguły znanymi, np. podczas odwiedzin w jednej szkole wypadło dwa razy wysłuchać banalnych opowieści o własnościach mechanicznych pospolitych metali i uderzeń młota kilkunastu chłopców po kilku próbkach metali, co pochłonęło cały czas 2 godzin.

Wobec takiego braku fachowo przygotowanych nauczycieli chemii dziwnie wyglądać musi fakt, zauważony w jednej ze szkół, powierzenia nauki chemii nie fachowemu z wykształcenia chemikowi, pracującemu w szkole, lecz fizykowi nieposiadającemu właściwego przygotowania w zakresie chemii.

Program gimnazjalny nie stawia nauczycielowi chemii wymagań zbyt wysokich w zakresie teoretycznym^{*)}, za to domaga się wiadomości różnorodnych w dziedzinie technologii chemicznej i dostatecznego opanowania techniki laboratoryjnej. Jeżeli nawet nie każdy chemik z wykształcenia odpowiada w zupełności powyższym wymaganiom, to znacznie gorzej sprawa przedstawia się u нефachowców.

Jeszcze jedną okoliczność podkreślić należy, gdy jest mowa o wykonawcy nowego programu.

Struktura programu chemii w gimnazjum zmusza nauczyciela do przygotowania przed każdą lekcją większych zasobów materiału, np. tlenu, wodoru, chloru, niekiedy dla 2, 3 i więcej grup ćwiczących się w zespołach, których liczebność dochodzi do 10, nadto do kontrolowania ekspe-

^{*)} Por. J. Harabaszewski. Fizyka i Chemia w Szkole. Zeszyt 1, październik 1935 r.

746 rymentów, których w kursie dawnego gimnazjum nie stosowano; wszystko to pochłania dużo czasu: nawet nauczyciel chemik zużywa na to przygotowanie nieraz po kilka (3, 4 i więcej) godzin. Oczywiście dla sumiennego nauczyciela bez wykształcenia chemicznego czas ten trzeba uwielokrotnić. Relacje zainteresowanych bezpośrednio w tej sprawie znajdują potwierdzenie w głosach dyrekcji szkół.

Jak realizowano program? Nauka chemii w gimnazjum przypada na drugie półrocze klasy III. Podług § 15 statutu gimnazjum państwowego z dn. 31.X. 1933 r., rok szkolny dzielił się na półrocza szkolne, obejmujące po dwa okresy; rozporządzenie z dn. 30.X. 1935 r. zmieniło ten podział roku szkolnego, rozczłonkując tylko drugie półrocze na dwa okresy; wobec przesunięcia początku drugiego okresu szkolnego, a zarazem drugiego półrocza, zaczęto różnie interpretować termin rozpoczynania nauki chemii. Na 79 odpowiedzi uzyskanych 35, co stanowi 40%, stwierdza, że rozpoczęto naukę chemii po 25 stycznia, przy tym w jednej szkole dopiero 15 lutego, w dwóch — 11 lutego.

Oczywiście, różnica o 2, a tymbardziej o 4 czy 5 tygodni, odgrywa dużą rolę wobec półrocznego trwania kursu.

Program gimnazjum wyposaża naukę chemii w 4 godziny tygodniowo, z czego przeznaczają 3 godziny na pracę laboratoryjną — ćwiczenia, 1 godzinę — na lekcję poświęconą omówieniu. Na godzinach ćwiczeń liczba uczniów nie powinna według statutu przekraczać 30.

Przepis co do ogólnej liczby godzin jest naogół zachowywany, zaledwie w 2 przypadkach podano odchylenia od niego, jednak na korzyść przedmiotu przez zwiększenie ilości godzin o jedną. Częściej ujawnia się niezgodność z podziałem godzin na ćwiczeniowe i omówieniowe: w 9 szkołach wprowadzono 2 godziny ćwiczeniowe zamiast 3 przepisowych*), w 2 szkołach nie spełniono postulatu pracy laboratoryjnej ucznia, ograniczając ją w jednym przypadku do „kilkunastu prostych i łatwych eksperymentów”.

Liczebność ćwiczących jednocześnie przekraczała w 5 szkołach 30, w jednej dochodziła do 40. Zespoły, pracujące przy jednym komplecie przyrządów w 13 szkołach, obejmowały po 2 lub 3 osoby, w 6 po 3 i 4, w 3 po 4 lub 5 osób, a w jednej szkole nawet 5 lub 6 osób. Większość odpowiedzi nie zawiera wskazówek co do składu zespołów pracujących, ale na podstawie tego materiału można przypuszczać, że wiele szkół zamiast właściwej pracy laboratoryjnej stosuje raczej demonstrację jednego ucznia dla mniej lub więcej liczniejszego grona kolegów. W pracy laboratoryjnej z reguły panował front jednolity.

Z zagadnień metodyki pracy laboratoryjnej uwzględniamy: podawanie tematów i wskazówek, ustalanie i opracowywanie wyników eksperymentowania, sprawozdanie i kontrola sprawozdań. Wskazania metodyczne w tych sprawach program tymczasowy nauki w gimnazjach państwowych ujmuje dość ogólnie na str. 296 (ćwiczenia) i na stronie 298 (notatki uczniów). W kwestionariuszu wysunięto pytania, dotyczące sposobu podawania uczniom tematu i wskazówek do eksperymentu.

*) W jednym przypadku dopiero po 1 lutego zawiadomiono szkoły o przyznaniu godzin według klucza: 3 godziny ćwiczeniowe grupowe i 1 godzina omówieniowa zbiorowa.

towania. Chodziło o to, czy uczeń dostaje temat i wskazówki wprost z podręcznika, zachowując go na czas pracy laboratoryjnej, co daje mu możliwość zapoznania się z góry z wynikiem doświadczenia czy też otrzymuje jedno i drugie od nauczyciela, albo sam wysuwa je mniej więcej samodzielnie, w każdym razie nie korzysta wprost z podręcznika w godzinach ćwiczeniowych.

W związku z tą kwestią w 15 razach można było stwierdzić wyraźne korzystanie przez uczniów z podręcznika podczas eksperymentowania.

W sprawie ustalania i opracowywania wyników ćwiczeń odpowiedzi stwierdzają, iż w 45 wypadkach zachodziło współdziałanie stałe całej grupy ćwiczącej z nauczycielem, w 24—istniała zupełna samodzielność ucznia, nieliczne odpowiedzi (2) podkreślają dużą interwencję nauczyciela na pierwszych ćwiczeniach i stopniowo z biegiem czasu udzielanie coraz większej swobody uczniom, aż do całkowitego pozostawienia ich samym sobie.

Uwagi do programu (str. 296) mówią o wspólnym ze wszystkimi uczniami porządkowaniu i systematyzowaniu faktów, wynikających z ćwiczeń, uogólnianiu ich i wysuwaniu wniosków, zalecając umożliwienie inicjatywy i samodzielności, szczególnie podczas opracowywania planu ćwiczeń i wysuwania nowych zagadnień.

Kwestia prowadzenia przez uczniów notatek redakcji sprawozdań została w odpowiedziach przeważnie pominięta, jedna odpowiedź podaje schemat: 1) przyrządy (rysunek), 2) przebieg doświadczenia, 3) wynik; 9 odpowiedzi wspomina o wspólnym redagowaniu sprawozdań z nauczycielem, jedna mówi o opracowywaniu w domu.

Wreszcie kontrola sprawozdań przedstawia się dość różnorodnie. W 23 szkołach kontroli sprawozdań dokonywano na godzinach ćwiczeniowych i poświęconych omówieniom, w 17 stosowano system mieszany — kontroli na godzinach ćwiczeń czy podczas omówienia i w domu, w 37 szkołach sprawozdania poprawiano w domu. Terminy kontroli były różne: co miesiąc, co 5 — 6 tygodni, co okres szkolny, najczęściej „dorywczo” bez wyjaśnienia; również enigmatycznie brzmiało określenie „grupami”. Zaznaczyć należy że „Uwagi do programu” (str. 298) nie dają wyraźnej wskazówki w tej sprawie, mowa tam jest o niedopuszczaniu do przepisywania i przepisywania notatek w domu i że notatki, kontrolowane przez nauczyciela co pewien okres czasu, powinny wraz z podręcznikiem stanowić całość.

Obserwacja stanu rzeczy podczas instruktorskich odwiedzin szkół, spostrzeżenia, zakomunikowane przez kierowników ognisk, potwierdzają bardzo dużą rozbieżność w traktowaniu pracy laboratoryjnej uczniów, pomimo wysiłków dążących do pewnej normalizacji bez narzucania szablону.

Praca laboratoryjna ucznia, na którą składa się eksperymentowanie ucznia i opracowanie wyników doświadczenia, stanowi zgodnie z programem podstawę nauczania chemii, demonstracja uzupełnia eksperyment uczniowski, stosunek demonstracji do eksperymentów uczniowskich jest na ogół właściwy, wyraża się mniej więcej stosunkiem 1 : 3.

Brak w odpowiedziach danych, które by pozwalały stwierdzić, czy materiał eksperymentalny był wogóle gromadzony w należytej ilości. Relacje kierowników ognisk, osobiste spostrzeżenia upoważniają do pewne-

748 go sceptycyzmu; nauczycielstwo oświadczało niekiedy otwarcie, że nie demonstruje wodoru z powodu niebezpieczeństwa, że syntezę siarkowodoru zamienia na wymianę, a nawet pomija analizę powietrza. Fakty te świadczą o braku opanowania praktyki laboratoryjnej przez realizatorów programu.

Poza eksperymentem ucznia czy nauczyciela, przy nauczaniu znajduje zastosowanie wykład lub omówienie przez nauczyciela zagadnień teoretycznych, technologicznych, gospodarczych, przy czym środkami pomocniczymi mogą być: tablice, przezrocza, filmy, kolekcje surowców i produktów przemysłowych.

Zastosowanie tych środków jest na ogół ograniczone: tablic używano w 34 szkołach, przezroczy — w 17, filmu — w 8; nadto obserwacje osobiste w szkołach zwiedzanych upoważniają do stwierdzenia niedostatecznego uposażenia w kolekcje ogółu szkół, a niekiedy nieużytkowania przez nauczycieli istniejących kompletów.

Niepomyślnie przedstawia się na ogół stan lektury; zaledwie 26 odpowiedzi wspomina wyraźnie o niej. Zakres lektury wyrażony w liczbach przeczytanych książek jest bardzo różny: od 1 książki do 9 książek. Akcję planową zaopatrywania szkół w książki do lektury uczniowskiej prowadzono na terenie jednego okręgu szkolnego.

Niepoślednią rolę w nauczaniu chemii wyznacza program wycieczkom ze względu na wyraźne nastawienie praktyczne. Kwestia ta domaga się unormowania zarówno w interesie szkoły, jak i zakładów czy instytucji przemysłowych. Dotąd nie ustalono chociażby minimum i maximum wycieczek, ani ich czasu; na zapytania, rozesłane do szkół, uzyskano odpowiedź, że w 25 szkołach urządzono zaledwie 1 wycieczkę, w 32 — 2, w 12 — 3, w 7 — 4, w 4 — 5, a w jednej aż 6 wycieczek; czas wycieczek wyznaczano niejednokrotnie na godziny pozaszkolne.

„Nauczanie w gimnazjum winno się opierać przede wszystkim na pracy w szkole. Praca domowa ucznia uzupełnia ją i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości nabytych podczas trwania pracy w szkole, oraz do samodzielnego opracowywania nowych dostępnych tematów” (§ 33 statutu gimnazjum państwowego). Jaki oddźwięk znalazł ten postulat w nauczaniu chemii, na to znajdujemy odpowiedź w 34 głosach, stwierdzających ogólnikowo, że przedmiotem pracy domowej było uzupełnienie sprawozdań z pracy laboratoryjnej, i w 57 głosach, dołączających do tego opracowywanie poszczególnych partii podręcznika. W jednym tylko wypadku mówi się o samodzielnym opracowywaniu nowych dostępnych tematów, nie podając zresztą ani jednego przykładu.

Obowiązujący materiał naukowy w programie nie jest formalnie ujęty w poszczególne rozdziały, lecz wyodrębnienie tematów zasadniczych w tytułach uprawnia do faktycznego rozbicia całości na 9 rozdziałów, co ułatwia znacznie analizę stosunku nauczyciela i ucznia do realizowania programu.

Nie wdając się w szczegółową charakterystykę, musimy podkreślić niektóre znamienne cechy wyboru i układu materiału.

Program: 1) oddaje pierwszeństwo metalom przed niemetalami, 2) ogranicza właściwy materiał chemiczny w sześciu pierwszych rozdziałach *) do substancji prostych i złożonych tylko z 2 składników, 3) odsuwa

*) Rozdział VI „Obrona przeciwgazowa” o charakterze informacyjnym i praktycznym nie ma znaczenia metodycznego.

atomistykę i symbolikę chemiczną aż do VII rozdziału, 4) w jednym rozdziale VIII zamyka całą chemię głównych związków nieorganicznych, 5) wpłata prawie do każdego rozdziału (wyjątek stanowią rozdziały II i VII) szereg zagadnień technologicznych.

Te zwięzłe uwagi powinny dopomóc w rozważaniu stanowiska nauczyciela i ucznia względem realizowanego programu.

Rozkład materiału naukowego. Sprawa rozkładu, przygotowana w komisji doradczej przy instruktoracie Ministerstwa, w ogniskach metodycznych, w t. zw. grupach metodycznych, na konferencjach instruktora i kursach metodycznych (jednym ogólnopolskim we Lwowie, innych lokalnych), znalazła wyraz w szeregu publikacji na wystawie aparatury chemicznej dla III klasy gimnazjalnej w centralnych pracowniach dydaktycznych. W rozkładzie materiału naukowego uwzględniano czas, przeznaczony na każdy rozdział, rozplanowanie materiału eksperymentalnego dla ucznia i dla nauczyciela, materiału teoretycznego i technologicznego, podług rozdziałów.

Wyniki kwestionariusza dają obraz różnorodny, tak, że tylko 30 odpowiedzi można ująć liczbowo.

Jeżeli dla uproszczenia połączyć pierwsze 5 rozdziałów programu o zupełnie analogicznej strukturze w jedną grupę i zachować odrębność następnych, tedy otrzymamy takie zestawienie dla rozkładu godzin w szkołach:

Rozdział I—V:	godzin 26	26—29	30—34	35—40	48
w szkołach	1	13	9	6	1
Rozdział VI:	godzin 3	4—6	7—8	9	
w szkołach	2	20	5	1	
Rozdział VII:	godzin 4—5	6—8	9—10	12	
w szkołach	4	18	7	1	
Rozdział VIII:	godzin 8—9	12—15	16—20	21	
w szkołach	3	14	9	1	
Rozdział IX:	godzin 8—9	10—12	15—17	20	
w szkołach	2	10	10	2	

Reszta odpowiedzi nie da się ugrupować; są między nimi mało wartościowe, przedstawiające rozkład materiału na okresy szkolne, tygodnie lub dwutygodnie, bez wyszczególnienia rozdziałów.

Obserwacje instruktora i kierowników ognisk na godzinach ćwiczeniowych, poczynione w szkołach zwiedzanych, oraz relacje osobiste nauczycieli stwierdzają, że owocną pomoc w realizacji programu w zakresie rozkładu materiału dała systematyczna praca przygotowawcza w komisjach, ogniskach, na konferencjach i kursach.

Do charakterystyki naukowego materiału programu służyć może opinia nauczyciela i ucznia co do trudności poszczególnych partii. W 62 odpowiedziach uznano za najtrudniejszy rozdział VII „Pojęcie o atomach i cząsteczkach, wzory chemiczne”. 22 odpowiedzi wysuwają na pierwsze miejsce pod względem trudności rozdział VIII „Zasady, kwasy, sole”, przy czym niektóre podkreślają jako najtrudniejsze „techniczne otrzymywanie kwasu azotowego” (4 odpowiedzi), inne znowu „sole”; w 4 przypadkach uznano za najtrudniejsze działy z metalurgii, wreszcie w jednym — wogóle sprawy techniczne.

W kwestii wyczerpania materiału naukowego programu (zwrot kwestionariusza w pierwszych dniach czerwca) 19 głosów dało pozytywną odpowiedź, 42 głosy oświadczyły się za koniecznością skrócenia IX rozdziału, 2 żądały skrótu VI rozdziału, a po jednym głosie wskazywało na potrzebę skrócenia I, VII i VIII rozdziału. Ogółem około 50 % stwierdziło lub przewidywało niemożność całkowitego wyczerpania materiału, a zaledwie 20% uznało, że jest to rzeczą osiągalną; wszyscy prawie uczestnicy ankiety podkreślali konieczność pracy w bardzo szybkim tempie i brak czasu na egzekutywę; tylko w dwu wypadkach żądano zwiększenia materiału, proponując wprowadzenie teorii jonów.

Podręcznik w opinii autorów odpowiedzi na kwestionariusz jest przede wszystkim przeznaczony do pracy domowej ucznia, następnie jest środkiem zastępczym nauki szkolnej w razie nieobecności ucznia w szkole. Z trzech zatwierdzonych przez władze szkolne podręczników chemii najwięcej rozpowszechnionym okazał się „Świat chemii” E. Turkiewicza (w 55 szkołach), drugie miejsce zajęła „Chemia” Z. Szellera (w 31 szkołach), ostatnie „Wiadomości z chemii” B. Duchowicza (w 5 szkołach).

Ani jedna opinia nie wypadła całkowicie ujemnie o którymkolwiek z tych podręczników; w jednej odpowiedzi znajdujemy zastrzeżenie w stosunku do wszystkich trzech, jak np. „że nie zawierają więcej wiadomości niż podano na lekcji, że uczniowie domagali się więcej szczegółów, dotyczących niektórych ciał, z czego w podręczniku nie znaleźli, a brak czasu nie pozwalał na omówienie ich podczas lekcji”.

Podręcznik Duchowicza uważany jest przez niektórych nauczycieli za dostępny dla uczniów przez swoją jasną, logiczną i zwięzłą treść, nadaje się najwięcej ze wszystkich dla pracy domowej, eksperymenty są dobrane odpowiednio, a redakcja ich nie nasuwa od razu wyników.

W podręczniku Z. Szellera nauczyciele podkreślają jako cechę dodatnią przejrzysty układ, praktyczność i dostępność dla ucznia oraz możliwość wyczerpania zawartego w nim materiału; w 3 przypadkach wysunięto zastrzeżenia co do sposobu podawania wyników ćwiczeń; u młodzieży książka budzi zainteresowanie.

Opinie o podręczniku „Świat chemii” E. Turkiewicza, są rozbieżne. Dla niektórych jest przeładowany, za obszerny, trudny, mało dostępny dla ucznia, dla innych przeciwnie zbyt szczupły, szczególnie w części opisowej, i łatwy; są zdania, że materiał w podręczniku jest dydaktycznie dobrze ujęty, zakres materiału eksperymentalnego opisowego odpowiedni, całość dostępna dla ucznia; uczeń „z większym zainteresowaniem czyta Turkiewicza, niż inne podręczniki ze względu na barwne opisy i lepsze rozgraniczenie ćwiczeń od opisów”. Wreszcie jeszcze jedna opinia nauczyciela o „Świecie chemii”: „Zakres materiału duży, ale odpowiedni i dostępny dla ucznia. Materiał eksperymentalny za obszerny, a aparatury i technika ćwiczeń często zbyt skomplikowana. Zdaje mi się, że metodycznie słabiej ujęty jest rozdział VII p. t. Atomy, cząsteczki i t. d. Rysunki małe, niewyraźne.”

Do tej opinii nauczyciela dodać można wypowiedzenie się 29 uczniów w jednej ze szkół warszawskich o podręczniku E. Turkiewicza. 15 uczniów podkreśla niejasność rysunków i brak ścisłych określeń, 26 uczniów uznało za trudny dział „Mościce i kwas azotowy”, 17 uczniów — hutnictwo żelaza, 9 uczniów — hutnictwo cynku, kwas siarkowy, sole; 8 uczniów domaga się wzorów na początku podręcznika. Podkreślić na-

Dla porównania przytaczam jeszcze opinię o podręczniku Szellera uczennice jednej ze szkół warszawskich. 22 uczennice uważają podręcznik za dobry, łatwy, ciekawy, przystępny, ale zgłaszają poszczególne zarzuty: 1) brak wyraźnych tytułów, 2) nie oddzielanie treści właściwej od doświadczeń i za mało wyraźne wnioski, 3) za rozwlekły opis doświadczeń, 4) niejasność i zawilość rozdziału VII, 5) za obszerne ujęcie metali; chwałą natomiast „bardzo dobry pomysł” pytań po rozdziałach.

Ankiety wśród młodzieży w sprawie podręcznika „Świat chemii” E. Turkiewicza urządził nadto nauczyciel chemii w Lublinie; dotyczyła ona „trudnych miejsc” w podręczniku i tematów najbardziej interesujących. Uczennice wskazały 21 zagadnień trudnych i 9 tematów najbardziej interesujących, uczniowie wyliczyli 15 zagadnień trudnych i 28 tematów najbardziej interesujących.

W ocenie trudności zagadnień ujawniła się taka ogromna rozbieżność, że nie ma mowy o zestawieniu z wynikami ankiety w szkole warszawskiej; natomiast sąd o tematach najbardziej interesujących wypadł jednolicie dla obrony przeciwwagowej (19 odpowiedzi żeńskich, 18 odpowiedzi męskich).

Wyniki nauczania w kwestionariuszu stanowiły pozycję zróżniczkowaną na zdobycie wiedzy faktycznej, sprawność myślenia, sprawność obserwacji, sprawność techniczną. Szereg odpowiedzi nosi charakter ogólnikowy, np.: wyniki uzyskano w każdym kierunku, wyniki osiągnięto odpowiednio do wymagań programu, wystarczające. Więcej dają do myślenia wypowiedzi takie: wyniki widoczne na krótką metę, wiedza krótkotrwała, pobieżna. Odpowiedziom często towarzyszą uwagi, interpretujące wyniki, przy czym z reguły podkreśla się brak czasu na pogłębianie, ugruntowanie zdobywanej przez ucznia wiedzy, na skontrolowanie stanu tej wiedzy przez nauczyciela, zbyt przyspieszone tempo nauki z powodu za obszernego materiału naukowego. Za szybkie tempo sprawia, że nauczyciel musi stale wkraczać, musi rządzić myślą uczniów, a nie kierować nią; do tego dołącza się nadto rozkład zagadnień ściśle chemicznych: pierwsze rozdziały zawierają materiał naukowy prosty i łatwy (poza technicznymi sprawami), najpoważniejszy zaś materiał teoretyczny i rzeczowy w zakresie kursu chemii w gimnazjum jest skupiony w 2 rozdziałach, które przerabia się pod koniec roku szkolnego, kiedy tok nauki narażony jest zwykle na liczne zakłócenia.

Poniżej podano ujęte liczbowo wyniki odpowiedzi w 4 rubrykach, odpowiadających 4 punktom pozycji kwestionariusza z zastosowaniem skali oceny 4-stopniowej (dobry, dostateczny, słaby, niedostateczny).

	Opanowanie wiedzy fakt.	sprawność myślenia	sprawność obserwacji	sprawność techniczna
dobry	11	9	6	9
dostateczny	53	55	60	53
słaby	6	4	4	4
niedostateczny	7	9	8	11
odpowiedzi	77	77	78	77

Z zestawienia cyfrowego można wywnioskować, że wyniki nauczania w 69 — 77% uznać należy za średnie. Wiadomo powszechnie, jak rozciągle interpretuje się ocenę dostateczną: jako zadowalającą, wystarczającą, znośną, możliwą. Jeżeli połączyć dwie oceny ostatnie: słabą i niedostateczną w jedną rubrykę i przeliczyć na procenty, otrzymamy dla poszczególnych wyników poniżej normy średniej: 16,9%, 16,9%, 15,4%, 19,5%; dla wyniku ogólnego otrzymamy 17,2%. W świetle tych cyfr najgorzej wypada sprawność techniczna (19,5% nieudolnych), najlepiej zdolność obserwacji (15,4%); stopień opanowania wiedzy faktycznej i sprawność myślenia utrzymują się na jednakim poziomie 16,9% nieudolnych.

Próba testowa kontroli łącznej zasobu wiedzy zdobytej i sprawności myślenia i obserwacji, dała wyniki jeszcze mniej pomyślne, niż kwestionariusze. Poddano próbie 193 uczniów i uczennic 5 gimnazjów warszawskich i otrzymało ocen: dobrych 18,7%, dostatecznych 49,2%, słabych 15% i niedostatecznych 17,1%. Po złączeniu słabych i niedostatecznych ocen wynik poniżej normy średniej 32,1% — okaże się znacznie gorszy od ogólnego wyniku 17,2%, osiągniętego z kwestionariusza.

Jeżeli uwzględnić, że w próbie testowej podstawa oceny jest bardziej obiektywna i niejako bardziej skonkretyzowana niż w subiektywnym i ogólnikowym sądzie odpowiadających na kwestionariusz, uznać wypadnie, że być może właśnie te 32,1% poniżej normy średniej z próby testowej bardziej odpowiadają rzeczywistemu stanowi rzeczy, niż 17,2% z kwestionariusza.

Zbierzmy jeszcze krótko główne fakty, ilustrujące pierwszą realizację programu chemii w gimnazjum:

1) Warunki materialne (urządzenia laboratoryjne) nie odpowiadają normom obowiązującym w 39,6% szkół.

2) Wykonawca programu, nauczyciel, w 63,8% nie posiada dostatecznego fachowego wykształcenia; zbyt absorbowany sprawami administracyjno-porządkowymi, pozbawiony pomocy laboratoryjnej, nie może często należycie zorganizować i przygotować pracy laboratoryjnej, pomimo dużego wysiłku i najlepszych swych chęci.

3) Wobec p. 1) i 2) a nadto z powodu nadmiernej ilości ćwiczących się uczniów podstawa nauczania — praca laboratoryjna uczniów — redukuje się nierzadko do kilkunastu eksperymentów uczniowskich. Brak tablic, przezroczy, kolekcji nie pozwala na właściwe postawienie trudnej sprawy zagadnień technicznych, gospodarczych; skąpe źródło lektury uczniowskiej na terenie większości okręgów szkolnych, nieuregulowana kwestia wycieczek, utrudniają albo wręcz uniemożliwiają realizację postulatu uprzątnienia.

4) Struktura materiału naukowego w programie zdezorientowała nieco nauczycieli: łatwo dostępnym poza tematami technologicznymi pierwszym rozdziałem (I — VI) poświęcono średnio zbyt wiele czasu, niekiedy ponad 30 godzin, wobec czego na trudne trzy rozdziały ostatnie, zawierające sporo treści i obfity różnorodny materiał faktyczny, pozostało za mało czasu — mniej więcej około 30 do 35 godzin. Stąd dalsza konsekwencja — zbyt szybkie tempo pracy, niedostateczna kontrola pracy ucznia i niewyczerpanie materiału programowego.

5) Podręczniki zarówno w opinii nauczyciela jak i w opinii ucznia, pomimo szeregu zastrzeżeń, jak związanie tematów i wskazówek dla ćwiczeń uczniowskich z bezpośrednio następującymi wynikami eksper-

mentowania, pewnych niejasności rysunków, trudności wykładu, znalazły przychylną naogół ocenę. 753

6) Bilans ogólny wyników nauczania w oświetleniu kwestionariusza wykazuje około 17%, na podstawie próby testowej — około 32% uczniów poniżej normy średniej.

Dla usprawnienia pracy w przyszłym okresie realizacji, w półroczu drugim r. 1936/37, należy dążyć do lepszego urządzenia laboratoriów szkolnych, a nadto umożliwić nauczycielstwu zdobycie minimum techniki laboratoryjnej, usunąć braki w pomocach naukowych, bibliotekach oraz uregulować sprawę wycieczek i racjonalnego rozplanowania materiału naukowego z uwzględnieniem właściwej struktury programu obowiązującego i oficjalnie przeznaczonego czasu na naukę chemii w drugim półroczu.

ŚRODOWISKO SPOŁECZNE SŁUCHACZY SZKÓŁ WYŻSZYCH.

Ogłoszona w zeszycie 6 (rok VII) „Oświaty i Wychowania” statystyka szkół wyższych oświecla w szczegółowych cyfrach, z jakich sfer społecznych rekrutują się słuchacze szkół wyższych w Polsce. Cyfry te są tak wymowne, że warto poświęcić kilka słów ich analizie i skonstruować na ich podstawie obraz środowiska społecznego słuchaczy szkół wyższych w Polsce w r. ak. 1934/35.

Na podstawie tych cyfr określić można środowisko słuchacza z dwóch niejako punktów widzenia: 1) przez sklasyfikowanie zawodu ojca bez względu na jego stanowisko w zawodzie, a więc przez podział cyfry globalnej, określającej sumę ogólną słuchaczy, na trzy składniki, będące odpowiednikami trzech wielkich grup zawodowych: a) rolnictwo, b) przemysł, górnictwo, handel i komunikacja, c) służba publiczna i wolne zawody; 2) przez sklasyfikowanie stanowiska ojca bez względu na to, w jakim zawodzie pracuje: w tym celu dzieli się liczbę globalną na cztery składniki, odpowiadające trzem grupom pozycji społecznych: a) właściciele więksi, b) właściciele mniejsi, c) robotnicy i małorolni, d) pracownicy umysłowi.

Z kolei zastosujemy każdą z wymienionych metod i przyjrzymy się wynikom. Tablica I zilustruje, jaki jest udział przedstawicieli poszczególnych grup zawodowych w studiach wyższych:

TABLICA I.

Słuchacze według zawodu ojca.

Miejscowość, uczelnia, wydział	Ogółem	Rolnictwo	Przemysł, handel, komunikacja	Służba publ. i wolne zawody	Niewiadome
a) liczby bezwzględne.					
POLSKA	48 071	7 511	19 580	19 034	1 946
m. Warszawa	19 551	2 498	8 491	6 783	1 779
m. Łódź	324	6	247	71	
m. Lublin	935	273	311	351	
m. Wilno	3 752	844	1 482	1 426	
m. Poznań	5 880	1 046	2 444	2 348	42
m. Kraków	8 131	1 333	3 176	3 497	125
m. Lwów	9 498	1 511	3 429	4 558	

Miejscowość, uczelnia, wydział	Ogółem	Rolnic- two	Przemysł, handel, komuni- kacja	Służba publ. i wolne zawody	Niewia- dome
Szkoły państwowe	41 053	6 692	17 104	17 132	125
1. Uniwersytet Józefa Piłsudskiego	9 402	1 255	4 608	3 539	125
2. Uniwersytet Jagielloński	6 666	1 121	2 558	2 862	
3. Uniwersytet Jana Kazimierza	6 048	977	2 122	2 949	
4. Uniwersytet Stefana Batorego	3 562	804	1 413	1 345	
5. Uniwersytet Poznański	5 170	932	2 134	2 104	
6. Politechnika Warszawska	4 257	463	2 151	1 643	
7. Politechnika Lwowska	2 559	360	1 026	1 173	
8. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	1 403	474	379	550	
9. Akademia Górnicza	532	104	204	224	
10. Akademia Medycyny Weterynaryjnej	457	103	139	215	
11. Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	184	15	81	88	
12. Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie	315	44	134	137	
13. Akademia Stomatologiczna	498	40	155	303	
Szkoły prywatne	7 018	819	2 476	1 902	1 821
1. Katolicki Uniwersytet Lubelski	935	273	311	351	250
2. Wolna Wszechnica Polska w Warszawie	837	74	350	163	
3. Wolna Wszechnica Polska w Łodzi	324	6	247	71	
4. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie	1 095	136	541	418	
5. Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego	434	71	142	221	
6. Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu	710	114	310	244	42
7. Wyższe Studium Handlowe w Krakowie	749	93	333	323	1 453
8. Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie	1 453	.	.	.	
9. Szkoła Nauk Politycznych w Wilnie	190	40	69	81	
10. Wyższa Szkoła Dziennikarska	215	12	173	30	76
11. Szkoła Wschodoznawcza	76	.	.	.	
Wydziały:					
Teologia	1 049	494	275	280	1 677
Prawo i nauki polityczne	14 565	2 357	5 175	5 356	
Humanistyka	5 593	773	2 495	2 110	215
Nauki matematyczno-przyrodnicze	4 054	459	2 087	1 496	12
Nauki matematyczno-przyrodnicze i humanistyczne	2 240	296	967	977	42
Dziennikarstwo	215	12	173	30	
Medycyna	4 259	578	1 679	2 002	
Farmaceutyka	1 325	141	581	603	
Weterynaria	906	208	322	376	
Dentystyka	498	40	155	303	
Wychowanie fizyczne	238	18	86	134	
Rolnictwo	2 529	830	685	1 014	
Inżynieria	2 125	286	995	844	
Architektura	792	56	342	394	
Mechanika i elektrotechnika	2 601	265	1 248	1 088	
Chemia	931	105	495	331	
Górnictwo	327	75	127	125	
Hutnictwo	205	29	77	99	
Nauki handlowe	3 038	414	1 372	1 210	
Sztuki piękne	581	75	244	262	

Miejscowość, uczelnia, wydział	Ogółem	Rolnic- two	Przemysł, handel, komuni- kacja	Służba publ. i wolne zawody	Niewła- dome
b) liczby względne.					
POLSKA	100,0	16,3	42,4	41,3	
m. Warszawa	100,0	14,0	47,8	38,2	
m. Łódź	100,0	1,9	76,2	21,9	
m. Lublin	100,0	29,2	33,3	37,5	
m. Wilno	100,0	22,5	39,5	38,0	
m. Poznań	100,0	17,9	41,8	40,3	
m. Kraków	100,0	16,7	39,7	43,6	
m. Lwów	100,0	15,9	36,1	48,0	
Szkoły państwowe	100,0	16,4	41,8	41,8	
1. Uniwersytet Józefa Piłsudskiego	100,0	13,4	49,0	37,6	
2. Uniwersytet Jagielloński	100,0	17,1	39,1	43,8	
3. Uniwersytet Jana Kazimierza	100,0	16,2	35,1	48,7	
4. Uniwersytet Stefana Batorego	100,0	22,6	39,7	37,7	
5. Uniwersytet Poznański	100,0	18,0	41,3	40,7	
6. Politechnika Warszawska	100,0	10,9	50,5	38,6	
7. Politechnika Lwowska	100,0	14,1	40,1	45,8	
8. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	100,0	33,8	27,0	39,2	
9. Akademia Górnicza	100,0	19,6	38,4	42,0	
10. Akademia Medycyny Weterynaryjnej	100,0	22,5	30,4	47,1	
11. Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	100,0	8,2	44,1	47,7	
12. Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie	100,0	14,0	42,6	43,4	
13. Akademia Stomatologiczna	100,0	8,0	31,2	60,8	
Szkoły prywatne	100,0	15,8	47,6	36,6	
1. Katolicki Uniwersytet Lubelski	100,0	29,2	33,3	37,5	
2. Wolna Wszechnica Polska w Warszawie	100,0	12,6	59,6	27,8	
3. Wolna Wszechnica Polska w Łodzi	100,0	1,9	76,2	21,9	
4. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie	100,0	12,4	49,4	38,2	
5. Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego	100,0	16,4	32,6	51,0	
6. Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu	100,0	17,0	46,4	36,6	
7. Wyższa Szkoła Handlowa w Krakowie	100,0	12,4	44,5	43,1	
8. Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie	100,0				
9. Szkoła Nauk Politycznych w Wilnie	100,0	21,1	36,3	42,6	
10. Wyższa Szkoła Dziennikarska	100,0	5,6	80,5	13,9	
11. Szkoła Wschodoznawcza	100,0				
Wydziały:					
Teologia	100,0	47,1	26,2	26,7	
Prawo i nauki polityczne	100,0	18,3	40,1	41,6	
Humanistyka	100,0	14,4	46,4	39,2	
Nauki matematyczno-przyrodnicze	100,0	11,4	51,6	37,0	
Nauki matematyczno-przyrodnicze i humanistyczne	100,0	13,2	43,2	43,6	
Dziennikarstwo	100,0	5,6	80,5	13,9	
Medycyna	100,0	13,6	39,4	47,0	
Farmaceutyka	100,0	10,6	43,9	45,5	
Weterynaria	100,0	23,0	35,5	41,5	
Dentystyka	100,0	8,0	31,2	60,8	
Wychowanie fizyczne	100,0	7,6	36,1	56,3	
Rolnictwo	100,0	32,8	27,1	40,1	
Inżynieria	100,0	13,5	46,8	39,7	
Architektura	100,0	7,1	43,2	49,7	
Mechanika i elektrotechnika	100,0	10,2	48,0	41,8	
Chemia	100,0	11,3	53,2	35,5	
Górnictwo	100,0	22,9	38,8	38,3	
Hutnictwo	100,0	14,1	37,6	48,3	
Nauki handlowe	100,0	13,8	45,8	40,4	
Sztuki piękne	100,0	12,9	42,0	45,1	

Jak widzimy najsilniej w studiach wyższych reprezentowana jest grupa przemysłowo-handlowo-komunikacyjna, której udział na Polskę wynosi aż 42,4%, tuż obok stoi służba publiczna i wolne zawody z 41,3%-owym udziałem. Grupa rolnicza reprezentowana jest znacznie słabiej: dzieci rolników stanowią zaledwie 16,3% ogólnej liczby słuchaczy. Oczywiście ustosunkowanie to zmienia się na terenie poszczególnych miejscowości szkolnych, poszczególnych uczelni i w zakresie poszczególnych grupy wydziałowych. Wskaźniki procentowe dla grup zawodowych, ułożone w szereg malejący zobrazują jasno, jaką pozycję zajmuje każda z trzech grup zawodowych na terenie każdej z siedmiu miejscowości szkolnych:

Miejscowości szkolne	Rolnictwo	Miejscowości szkolne	Przemysł, Handel, Komunikacja	Miejscowości szkolne	Służba publ. i wolne zawody
Lublin . . .	29,2%	Łódź	76,2%	Lwów	48,0%
Wilno	22,5%	Warszawa . .	47,8%	Kraków . . .	43,6%
Poznań . . .	17,9%	Poznań	41,8%	Poznań	40,3%
Kraków . . .	16,7%	Kraków	39,7%	Warszawa . .	38,2%
Lwów	15,9%	Wilno	39,5%	Wilno	38,0%
Warszawa . .	14,0%	Lwów	36,1%	Lublin	37,5%
Łódź	1,9%	Lublin	33,3%	Łódź	21,9%

Uderza wysoki udział rolnictwa w Lublinie i Wilnie, przemysłu, handlu i komunikacji w Warszawie, przedstawiciele wolnych zawodów i urzędników w Małopolsce. Niezmiernie ciekawy jest układ tych trzech grup w zakresie poszczególnych kierunków studiów. Są cztery wydziały na których sfery rolnicze reprezentowane są udziałem większym, niż 20%-owym; jest to w pierwszym rzędzie teologia, z dużym, znacznie przekraczającym przeciętną normę, bo aż 47,1% udziałem rolników, dalej idzie rolnictwo — 32,8%, weterynaria — 23,0% i górnictwo — 22,9%. Służba publiczna i wolne zawody osiągają najwyższy (powyżej 50,0) procent na dentystyce i wychowaniu fizycznym, przemysł, handel i komunikacja — na dziennikarstwie, naukach matematyczno-przyrodniczych i na chemii.

Charakterystyczne różnice zachodzą w procentach kobiet w stosunku do ogólnej liczby słuchaczy w relacji z pochodzeniem społecznym: wśród słuchaczy, pochodzących ze sfer rolniczych procent kobiet wynosi zaledwie 16,0, wśród słuchaczy, pochodzących ze sfer przemysłowo-handlowych, procent ten jest wyższy, wynosi bowiem 29,5, wśród słuchaczy, których ojcowie są na służbie publicznej lub też wykonywują wolne zawody, udział kobiet wynosi aż 31,3%.

Celem zobrazowania podziału słuchaczy według stanowiska ojca, tworzymy cztery grupy: 1) pracownicy umysłowi (pracownicy umysłowi, zatrudnieni w rolnictwie, przemyśle, górnictwie, handlu, komunikacji, ubezpieczeniach, administracji państwowej, samorządowej, wszelkiego rodzaju instytucjach prywatnych, wojskowi, nauczyciele szkół prywatnych, duchowni, emeryci, inwalidzi oraz ludzie, wykonywujący wolne zawody); 2) właściciele więksi (właściciele i dzierżawcy gospodarstw rolnych powyżej 50 ha, przedsiębiorcy przemysłowi i górniczy, wykupujący świadectwa przemysłowe I—VII kategorii, przedsiębiorcy handlowi wykupujący świadectwa przemysłowe I i II kategorii, przedsiębiorcy komunikacyjni i transportowi); 3) przedsiębiorcy mniejsi (właściciele i dzierżawcy gospodarstw rolnych od 5—50 ha, mniejsi przedsiębiorcy w przemyśle, rze-

mieślnicy samodzielni, mniejsi przedsiębiorcy handlowi, samodzielni szoferzy, furmani, przewoźnicy, samodzielni w innych zawodach); 4) robotnicy i małorolni (właściciele i dzierżawcy gospodarstw rolnych poniżej 5 ha, robotnicy rolni, rzemieślnicy najemni, robotnicy zatrudnieni w przemyśle i górnictwie, rzemieślnicy najemni, robotnicy i służba w przedsiębiorstwach handlowych i komunikacyjno-transportowych, niżsi funkcjonariusze komunikacji, niżsi funkcjonariusze administracji państwowej, służba domowa, wyrobnicy).

Te cztery grupy odpowiadają w przybliżeniu czterem typom środowisk społecznych: inteligencja, wieksi posiadacze, drobnomieszczaństwo i średnia własność rolna, proletariat. Oczywiście podział ten nie jest bardzo precyzyjny, do grupy większych posiadaczy zalicza się tu ludzi o bardzo różnych możliwościach finansowych, jak np., właściciela 100 ha majątku ziemskiego i właściciela wielkiej, rentownej fabryki, tak samo grupa pracowników umysłowych łączy ludzi różnie uposażonych i reprezentujących różne właściwe środowiska społeczne. Zgrupowanie tego rodzaju daje jednakowoż możliwość ogólnej orientacji, jak to ilustruje tablica II na str. 759 — 760.

W poniższych zestawieniach uderza przewaga słuchaczy ze sfer inteligencji. Ta dominująca na naszych uczelniach sfera występuje, jak to wiadać z tablicy liczb względnych, w 57,7%. Największy % słuchaczy ze sfer inteligentkich występuje na terenie Lwowa, potem idzie Warszawa, Kraków, Wilno, Poznań, Lublin i Łódź. Druga z kolei pod względem wysokości procentu grupa — to właściciele mniejsi, których dzieci stanowią 19,4% ogólnej liczby słuchaczy. Grupa ta najsilniej występuje na terenie Poznania i Wilna. Udział grupy proletariatu, łączącej w sobie proletariat miejski i wiejski, stanowi na całą Polskę — 13,7%, przy czym udział ten jest najwyższy na terenie Łodzi. Łódzki oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej ma pośród swych słuchaczy, wyższy, aniżeli gdziekolwiek w Polsce, procent dzieci proletariatu (28,1%), ściśle: proletariatu miejskiego (27,4%). Zaraz potem idzie Lublin — 21,2%, potem Kraków (20,8%) i Lwów (16,5%). Najniższy jest % proletariatu w Poznaniu. W Poznaniu osiąga najwyższy % grupa właścicieli większych — 12,3. Przy podziale według kierunku studiów zachodzą również dość znaczne rozbieżności; najwyższy procent dzieci inteligentów występuje na wydziałach wychowania fizycznego, architektury, dentystryki, najniższy na wydziale teologicznym, mniejsza własność najsilniej jest reprezentowana na wydziałachologicznych i matematyczno-przyrodniczych, najsłabiej na hutnictwie. Najbardziej „proletariacki” jest skład wydziałów teologicznych, gdzie słuchacze z tej sfery stanowią aż 40,8% ogólnej liczby słuchaczy, przy czym na proletariat miejski przypada 13,5%, a na proletariat wiejski 27,3%. Najwyższy procent słuchaczy ze sfer, reprezentującą własność większą występuje na rolnictwie — 19,1% z przewagą przedstawicieli własności wiejskiej (14,8%) i na naukach handlowych — 15,0% z przewagą własności miejskiej (11,6%). Skład społeczny słuchaczy wydziałów rolniczych dowodzi, że dzieci małorolnych i robotników rolnych, dostawszy się na wyższe uczelnie, dążą do wyjścia ze swojej sfery, bardzo bowiem niewielki procent idzie na studia rolnicze. Ogółem na wydziałach rolniczych jest 2529 słuchaczy, z tego dzieci właścicieli dzierżawców gospodarstw powyżej 50 ha — 375 (14,8%), gospodarstw od 5 — 50 ha — 237 (9,4%), małorolnych i robotników rolnych — 126 (5,0%), pracowników umysłowych, zatrudnionych w rolnictwie — 92 (3,6%). Reszta przypada na sfery nierolnicze: w tym pracownicy i wolne zawody — 1255 (49,6%), wieksi właściciele — 109

Słuchacze według stanowiska ojca.

Miejscowość, uczelnia, wydział	Ogółem	Pracownicy umysłowi	Właściciele więksi	Właściciele mniejsi	Robotnicy i małorolni	Niewiadome
a) liczby bezwzględne.						
POLSKA	48 071	26 604	4 210	8 969	6 342	1 946
m. Warszawa	19 551	10 477	1 916	3 467	1 910	1 779
m. Łódź	324	141	13	79	91	
m. Lublin	935	468	72	197	198	
m. Wilno	3 752	1 981	420	954	397	
m. Poznań	5 880	3 040	720	1 565	513	42
m. Kraków	8 131	4 627	441	1 276	1 662	125
m. Lwów	9 498	5 870	628	1 431	1 569	
Szkoły państwowe	41 053	23 787	3 569	7 885	5 687	125
1. Uniwersytet Józefa Piłsudskiego	9 402	5 456	857	1 975	1 114	
2. Uniwersytet Jagielloński	6 666	3 706	346	1 065	1 424	125
3. Uniwersytet Jana Kazimierza	6 048	3 616	346	922	1 164	
4. Uniwersytet Stefana Batorego	3 562	1 858	396	926	382	
5. Uniwersytet Poznański	5 170	2 721	597	1 388	464	
6. Politechnika Warszawska	4 257	2 696	397	717	447	
7. Politechnika Lwowska	2 559	1 694	205	368	292	
8. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	1 403	760	309	204	130	
9. Akademia Górnicza w Krakowie	532	334	25	70	103	
10. Akademia Medycyny Weterynaryjnej	457	277	26	79	75	
11. Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	184	126	12	14	32	
12. Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie	315	191	29	61	34	
13. Akademia Stomatologiczna	498	352	24	96	26	
Szkoły prywatne	7 018	2 817	641	1 084	655	1 821
1. Katolicki Uniwersytet Lubelski	935	468	72	197	198	
2. Wolna Wszechnica Polska w Warszawie	837	239	54	230	64	250
3. Wolna Wszechnica Polska w Łodzi	324	141	13	79	91	
4. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie	1 095	644	216	163	72	
5. Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego	434	283	51	62	38	
6. Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu	710	319	123	177	49	
7. Wyższe Studium Handlowe w Krakowie	749	461	58	127	103	
8. Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie	1 453					1 453
9. Szkoła Nauk Politycznych w Wilnie	190	123	24	28	15	
10. Wyższa Szkoła Dziennikarska	215	139	30	21	25	
11. Szkoła Wschodoznawcza	76					76
Wydziały:						
Teologia	1 049	345	27	249	428	
Prawo i nauki polityczne	14 565	7 137	1 131	2 558	2 062	1 677
Humanistyka	5 593	3 096	419	1 120	743	215
Nauki matematyczno-przyrodnicze	4 054	2 148	316	1 073	505	12
Humanistyka i nauki matematyczno-przyrodnicze	2 240	1 329	120	377	414	
Dziennikarstwo	215	139	30	21	25	
Medycyna	4 259	2 641	379	810	429	
Farmaceutyka	1 325	779	141	281	124	
Weterynaria	906	515	59	183	149	
Dentystyka	498	352	24	96	26	
Wychowanie fizyczne	238	177	11	28	22	

Miejscowość, uczelnia, wydział	Ogółem	Pracow- nicy umysło- wi	Właści- ciele więksi	Właści- ciele mniejsi	Robot- nicy i majo- rolni	Niewia- dome
Rolnictwo	2 529	1 347	484	439	259	
Inżynieria	2 125	1 326	176	361	262	
Architektura	792	573	78	96	45	
Mechanika i elektrotechnika	2 601	1 703	206	409	283	
Chemia	931	567	88	170	106	
Górnictwo	327	194	15	51	67	
Hutnictwo	205	140	10	19	36	
Nauki handlowe	3 038	1 723	450	541	282	42
Sztuki piękne	581	373	46	87	75	

b) liczby względne.

POLSKA	100,0	57,7	9,1	19,4	13,7	
m. Warszawa	100,0	59,0	10,8	19,5	10,7	
m. Łódź	100,0	43,5	4,0	24,4	28,1	
m. Lublin	100,0	50,1	7,7	21,1	21,2	
m. Wilno	100,0	52,8	11,2	25,4	10,6	
m. Poznań	100,0	52,1	12,3	26,8	8,8	
m. Kraków	100,0	57,8	5,5	15,9	20,8	
m. Lwów	100,0	61,8	6,6	15,1	16,5	
Szkoły państwowe	100,0	58,1	8,7	19,3	13,9	
1. Uniwersytet Józefa Piłsudskiego	100,0	58,0	9,1	21,0	11,8	
2. Uniwersytet Jagielloński	100,0	56,7	5,3	16,3	21,8	
3. Uniwersytet Jana Kazimierza	100,0	59,8	5,7	15,2	19,2	
4. Uniwersytet Stefana Batorego	100,0	52,2	11,1	26,0	10,7	
5. Uniwersytet Poznański	100,0	52,6	11,5	26,8	9,0	
6. Politechnika Warszawska	100,0	63,3	9,3	16,8	10,5	
7. Politechnika Lwowska	100,0	66,2	8,0	14,4	11,4	
8. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	100,0	54,2	22,0	14,5	9,3	
9. Akademia Górnicza w Krakowie	100,0	62,8	4,7	13,2	19,4	
10. Akademia Medycyny Weterynaryjnej	100,0	60,6	5,7	17,3	16,4	
11. Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	100,0	68,5	6,5	7,6	17,4	
12. Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie	100,0	60,6	9,2	19,4	10,8	
13. Akademia Stomatologiczna	100,0	70,7	4,8	19,3	5,2	
Szkoły prywatne	100,0	54,2	12,3	20,9	12,6	
1. Katolicki Uniwersytet Lubelski	100,0	50,1	7,7	.	.	
2. Wolna Wszechnica Polska w Warszawie	100,0	40,7	9,2	39,1	10,9	
3. Wolna Wszechnica Polska w Łodzi	100,0	.	.	.	.
4. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie	100,0	58,8	19,7	14,9	6,6	
5. Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego	100,0	65,2	11,8	14,3	8,8	
6. Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu	100,0	44,9	17,3	24,9	6,9	
7. Wyższe Studium Handlowe w Krakowie	100,0	61,5	7,7	17,0	13,8	
8. Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie	100,0	.	.	.	.
9. Szkoła Nauk Politycznych w Wilnie	100,0	64,7	12,6	14,7	7,9	
10. Wyższa Szkoła Dziennikarska	100,0	64,7	14,0	9,8	11,6	
11. Szkoła Wschodoznawcza	100,0	.	.	.	.

Miejscowość, uczelnia, wydział	Ogółem	Pracownic umysłowi	Właściciele więksi	Właściciele mniejsi	Robotnicy i małorolni	Niewiadome
Wydziały:						
Teologia	100,0	32,9	2,6	23,7	40,8	
Prawo i nauki polityczne	100,0	55,4	8,8	19,8	16,0	
Humanistyka	100,0	57,6	7,8	20,8	13,8	
Nauki matematyczno-przyrodnicze	100,0	53,1	7,8	26,5	12,6	
Nauki humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze	100,0	59,3	5,4	14,8	18,5	
Dziennikarstwo	100,0	64,7	14,0	9,8	11,6	
Medycyna	100,0	62,0	8,9	19,0	10,1	
Farmaceutyka	100,0	58,8	10,6	21,2	9,4	
Weterynaria	100,0	56,8	6,5	20,2	16,5	
Dentystyka	100,0	70,7	4,8	19,3	5,2	
Wychowanie fizyczne	100,0	74,4	4,6	11,8	9,2	
Rolnictwo	100,0	53,3	19,1	17,4	10,2	
Inżynieria	100,0	62,4	8,3	17,0	12,3	
Architektura	100,0	72,4	9,8	12,1	5,7	
Mechanika i elektrotechnika	100,0	65,5	7,9	15,7	10,9	
Chemia	100,0	60,9	9,5	18,3	11,3	
Górnictwo	100,0	59,3	4,6	15,6	20,5	
Hutnictwo	100,0	68,3	4,9	9,3	17,5	
Nauki handlowe	100,0	57,6	15,0	18,0	9,4	
Sztuki piękne	100,0	64,2	7,9	15,0	12,9	

(4,3%), mniejsi właściciele — 202 (8,0%), niżsi funkcjonariusze i robotnicy — 133 (5,3%).

W grupie słuchaczy pochodzących z inteligencji największą liczbę miejsc zajmują dzieci urzędników państwowych i samorządowych — 5504, potem emerytów (około 5400), dalej idzie grupa wolnych zawodów — 3196 i nauczycieli szkół państwowych i samorządowych — 2530. Następne pozycje są już znacznie mniej liczne. W grupie słuchaczy, rekrutujących się z klasy właścicieli mniejszych, najliczniej reprezentowani są samodzielnymi przedsiębiorcami przemysłowi — 2008 słuchaczy i handlowi — 3534 słuchaczy. W grupie proletariatu na sfery rolnicze przypada 2671 słuchaczy, co stanowi 5,7% ogólnej liczby słuchaczy, na sfery nierolnicze 3671 słuchaczy, czyli 8,0% liczby ogólnej słuchaczy.

Każda z tych czterech grup, według których sklasyfikowane zostało stanowisko ojców słuchaczy, ma różny % kobiet studiujących: najwyższy dla grupy właścicieli większych, gdzie liczba kobiet w stosunku do ogółu słuchaczy stanowi 32,1%, potem z kolei idzie grupa inteligencji, gdzie udział kobiet wynosi 31,4%, dalej właścicieli mniejszych — 25%, a wreszcie na końcu stoi grupa robotników i małorolnych: procent kobiet pochodzących z proletariatu w stosunku do ogólnej liczby słuchaczy z tej sfery wynosi zaledwie 15,6%.

Porównanie międzynarodowe z omawianej dziedziny natrafia na szereg trudności: nie wszystkie kraje prowadzą tego rodzaju statystykę, a poza tym sposób klasyfikowania jest zazwyczaj równy, tak że liczby otrzymane nie są całkowicie porównywalne. Ogłaszany w publikacjach niemieckich i włoskich skład społeczny słuchaczy szkół wyższych, dowodzi, że w krajach tych, podobnie, jak w Polsce, przeważa udział słuchaczy ze sfer inteligenckich: w Niemczech w roku 1933/34 — % słuchaczy, których ojcowie zatrudnieni są w państwowych i prywatnych urzędach i w wolnych zawodach, wynosił aż 62,6% ogólnej liczby słuchaczy, we Włoszech w r. 1931/32 — 46,0%.

Z MATERIAŁÓW LICZBOWYCH MINISTERSTWA W. R. i O. P.

I. UCZNIOWIE SZKÓŁ ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH, MIEJSCOWI I ZAMIEJSCOWI, MIEJSCY
I WIEJSCY (W/G MIEJSCA ZAMIESZKANIA RODZICÓW)

ROK SZK. 1935/36.*)

O b s z a r	Ogółem	Miejscowi		Zamiejscowi		u c z n i ó w			
		miejscy	wiejscy	miejscy	wiejscy	miejscowych		zamiejscowych	
						miej- skich	wiej- skich	miej- skich	wiej- skich

W S Z Y S K I E S Z K O Ł Y									
POLSKA	179 073	121 602	1 059	18 837	37 575	67,9	0,6	10,5	21,0
1. ter. Centralne	76 085	56 114	484	6 952	12 535	73,8	0,6	9,1	16,5
2. „ Wschodnie	17 493	11 839	128	1 990	3 536	67,7	0,7	11,4	20,2
3. „ Zachodnie	21 377	13 912	2	2 784	4 679	65,1	0,0	13,0	21,9
4. „ Śląskie	10 279	4 642	374	1 392	3 871	45,2	3,6	13,5	37,7
5. „ Południowe	53 839	35 095	71	5 719	12 954	65,2	0,1	10,6	24,1
1. m. st. Warszawa	25 280	21 958	—	1 373	1 949	86,9	—	5,4	7,7
2. woj. Warszawskie	7 832	4 351	280	1 088	2 113	55,6	3,6	13,9	26,9
3. „ Łódzkie	13 077	10 664	92	937	1 384	81,5	0,7	7,2	10,6
4. „ Kieleckie	12 220	7 669	—	1 529	3 022	62,8	—	12,5	24,7
5. „ Lubelskie	10 081	6 353	104	923	2 701	63,0	1,0	9,2	26,8
6. „ Białostockie	7 595	5 119	8	1 102	1 366	67,3	0,1	14,5	18,1
7. „ Wileńskie	6 621	4 465	79	724	1 353	67,4	1,2	10,9	20,5
8. „ Nowogródzkie	2 748	1 824	40	317	567	66,4	1,5	11,5	20,6
9. „ Poleskie	2 992	2 247	—	329	416	75,1	—	11,0	13,9
10. „ Wołyńskie	5 132	3 303	9	620	1 200	64,4	0,2	12,1	23,3
11. „ Poznańskie	14 446	9 875	2	1 795	2 774	68,4	0,0	12,4	19,2
12. „ Pomorskie	6 931	4 037	—	989	1 905	58,2	—	14,3	27,5
13. „ Śląskie	10 279	4 642	374	1 392	3 871	45,2	3,6	13,5	37,7
14. „ Krakowskie	18 875	11 611	67	2 044	5 153	61,5	0,4	10,8	27,3
15. „ Lwowskie	22 279	15 550	—	2 138	4 591	69,8	—	9,6	20,6
16. „ Stanisławowskie	7 019	4 712	—	780	1 527	67,1	7	11,1	21,8
17. „ Tarnopolskie	5 666	3 222	4	757	1 683	56,8	0,0	13,4	29,8

S Z K O Ł Y P A Ń S T W O W E									
POLSKA	98 473	63 889	215	9 952	24 417	64,9	0,2	10,1	24,8
1. ter. Centralne	32 983	23 044	—	2 911	7 025	69,9	—	8,8	21,3
2. „ Wschodnie	10 346	7 057	40	1 071	2 178	68,2	0,4	10,4	21,0
3. „ Zachodnie	13 953	9 034	—	1 676	3 243	64,7	—	11,9	23,4
4. „ Śląskie	6 526	2 736	175	793	2 822	41,9	2,7	12,2	43,2
5. „ Południowe	34 665	22 018	—	3 498	9 149	63,5	—	10,1	26,4

O b s z a r	Ogółem	Miejscowi		Zamiejscowi		% u c z n i ó w			
		miejscy	wiejscy	miejscy	wiejscy	miejscowych		zamiejscowych	
						miej- skich	wiej- skich	miej- skich	wiej- skich
1. m. st. Warszawa	6 334	5 457	—	368	509	86,2	—	5,8	8,0
2. woj. Warszawskie	4 199	2 614	—	425	1 160	62,3	—	10,1	27,6
3. „ Łódzkie	4 196	3 228	—	380	588	76,9	—	9,1	14,0
4. „ Kieleckie	7 096	4 392	—	740	1 964	61,9	—	10,4	27,7
5. „ Lubelskie	6 326	3 971	—	532	1 823	62,8	—	8,4	28,8
6. „ Białostockie	4 832	3 382	—	469	981	70,0	—	9,7	20,3
7. „ Wileńskie	3 557	2 479	—	360	718	69,7	—	10,1	20,2
8. „ Nowogródzkie	2 064	1 309	40	218	497	63,4	1,9	10,6	24,1
9. „ Poleskie	1 741	1 318	—	154	269	75,7	—	8,9	15,4
10. „ Wołyńskie	2 984	1 951	—	339	694	65,4	—	11,4	23,2
11. „ Poznańskie	8 977	6 038	—	1 068	1 871	67,3	—	11,9	20,8
12. „ Pomorskie	4 976	2 996	—	608	1 372	60,2	—	12,2	27,6
13. „ Śląskie	6 526	2 736	175	793	2 822	41,9	2,7	12,2	43,2
14. „ Krakowskie	12 252	7 558	—	1 048	3 646	61,7	—	8,6	29,7
15. „ Lwowskie	13 885	9 225	—	1 338	3 322	66,4	—	9,6	24,0
16. „ Stanisławowskie	4 089	2 612	—	510	967	63,9	—	12,5	23,6
17. „ Tarnopolskie	4 439	2 623	—	602	1 214	59,1	—	13,6	27,3

S Z K O Ł Y N I E P A Ń S T W O W E

POLSKA	80 600	57 713	844	8 885	13 158	71,6	1,1	11,0	16,3
1. ter. Centralne	43 102	33 070	484	4 038	5 510	76,7	1,1	9,4	12,8
2. „ Wschodnie	7 147	4 782	88	919	1 358	66,9	1,2	12,9	19,0
3. „ Zachodnie	7 424	4 878	2	1 108	1 436	65,7	0,0	14,9	19,4
4. „ Śląskie	3 753	1 906	199	599	1 049	50,8	5,3	15,9	28,0
5. „ Południowe	19 174	13 077	71	2 221	3 805	68,2	0,4	11,6	19,8
1. m. st. Warszawa	18 946	16 501	—	1 005	1 440	87,1	—	5,3	7,6
2. woj. Warszawskie	3 633	1 737	280	663	953	47,8	7,7	18,3	26,2
3. „ Łódzkie	8 881	7 436	92	557	796	83,7	1,0	6,3	9,0
4. „ Kieleckie	5 124	3 277	—	789	1 058	64,0	—	15,4	20,6
5. „ Lubelskie	3 755	2 382	104	391	878	63,4	2,8	10,4	23,4
6. „ Białostockie	2 763	1 737	8	633	385	62,9	0,3	22,9	13,9
7. „ Wileńskie	3 064	1 986	79	364	635	64,8	2,6	11,9	20,7
8. „ Nowogródzkie	684	515	—	99	70	75,3	—	14,5	10,2
9. „ Poleskie	1 251	929	—	175	147	74,3	—	14,0	11,7
10. „ Wołyńskie	2 148	1 352	9	281	506	63,0	0,4	13,1	23,5
11. „ Poznańskie	5 469	3 837	2	727	903	70,2	0,0	13,3	16,5
12. „ Pomorskie	1 955	1 041	—	381	533	53,3	—	19,5	27,2
13. „ Śląskie	3 753	1 906	199	599	1 049	50,8	5,3	15,9	28,0
14. „ Krakowskie	6 623	4 053	67	996	1 507	61,2	1,0	15,0	22,8
15. „ Lwowskie	8 394	6 325	—	800	1 269	75,4	—	9,5	15,1
16. „ Stanisławowskie	2 930	2 100	—	270	560	71,7	—	9,2	19,1
17. „ Tarnopolskie	1 227	599	4	155	469	48,8	0,3	12,6	38,3

*) Brak danych o 1 szkole państwowej we Lwowie i 11 szkołach prywatnych: w Lubieszowie (woj. Poleskie), Marszałkach (Pomorskie), Toruniu, Rakowicach (woj. Krakowskie), Chrzanowie, Krakowie, Drohobyczu, Przemyślu, Jarosławiu.

II. UCZNIOWIE ZAMIESZCZENI SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH, PRZENOSZĄCY SIĘ NA CZAS NAUKI DO MIEJSCOWOŚCI SZKOLNEJ ORAZ UCZNIOWIE, DOCHODZĄCY LUB DOJEŻDŻAJĄCY CODZIENNIE DO SZKOŁY

(bez 12 szkół)

ROK SZK. 1935/36.

O b s z a r	Ogółem	przenoszący się na czas nauki do miejscowości szkolnej	dochodzący codziennie do szkoły	dojeżdżający codziennie do szkoły	^{d/n} przenoszących się na czas nauki do miejscow. szkolnej	u c z n i ó w	dojeżdżających codziennie do szkoły
W S Z Y S T K I E S Z K O Ł Y							
POLSKA	56 412	29 170	5 127	22 115	51,7	9,1	39,2
1. ter. Centralne	19 487	9 981	1 390	8 116	51,2	7,1	41,7
2. „ Wschodnie	5 526	4 183	379	964	75,7	6,9	17,4
3. „ Zachodnie	7 463	3 254	254	3 955	43,6	3,4	53,0
4. „ Śląskie	5 263	263	919	4 081	5,0	17,5	77,5
5. „ Południowe	18 673	11 489	2 185	4 999	61,5	11,7	26,8
1. m. st. Warszawa	3 322	773	26	2 523	23,3	0,7	76,0
2. woj. Warszawskie	3 201	1 912	194	1 095	59,7	6,1	34,2
3. „ Łódzkie	2 321	1 067	174	1 080	46,0	7,5	46,5
4. „ Kieleckie	4 551	2 207	318	2 026	48,5	7,0	44,5
5. „ Lubelskie	3 624	2 347	482	795	64,8	13,3	21,9
6. „ Białostockie	2 468	1 675	196	597	67,9	7,9	24,2
7. „ Wileńskie	2 077	1 474	195	408	71,0	9,4	19,6
8. „ Nowogródzkie	884	817	33	34	92,4	3,7	3,9
9. „ Poleskie	745	598	24	123	80,3	3,2	16,5
10. „ Wolyńskie	1 820	1 294	127	399	71,1	7,0	21,9
11. „ Poznańskie	4 569	1 826	123	2 620	40,0	2,7	57,3
12. „ Pomorskie	2 894	1 428	131	1 335	49,4	4,5	46,1
13. „ Śląskie	5 263	263	919	4 081	5,0	17,5	77,5
14. „ Krakowskie	7 197	4 009	915	2 273	55,7	12,7	31,6
15. „ Lwowskie	6 729	4 272	825	1 632	63,5	12,3	24,2
16. „ Stanisławowskie	2 307	1 502	169	636	65,1	7,3	27,6
17. „ Tarnopolskie	2 440	1 706	276	458	69,9	11,3	18,8
S Z K O Ł Y P A Ń S T W O W E							
POLSKA	34 369	17 386	3 361	13 622	50,6	9,8	39,6
1. ter. Centralne	9 939	5 453	672	3 814	54,9	6,7	38,4
2. „ Wschodnie	3 249	2 357	265	627	72,5	8,2	19,3
3. „ Zachodnie	4 919	1 709	201	3 009	34,7	4,1	61,2
4. „ Śląskie	3 615	145	782	2 688	4,0	21,6	74,4
5. „ Południowe	12 647	7 722	1 441	3 484	61,1	11,4	27,5

O b s z a r	Ogółem	% u c z n i ó w					
		przenoszący się na czas nauki do miejscowości szkolnej	dochodzący codziennie do szkoły	dojeżdżający codziennie do szkoły	przenoszący się na czas nauki do miejscowości szkolnej	dochodzący codziennie do szkoły	dojeżdżający codziennie do szkoły
1. m. st. Warszawa	877	152	—	725	17,3	—	82,7
2. woj. Warszawskie	1 585	954	99	532	60,2	6,2	33,6
3. „ Łódzkie	968	468	65	435	48,4	6,7	44,9
4. „ Kieleckie	2 704	1 391	175	1 138	51,4	6,5	42,1
5. „ Lubelskie	2 355	1 593	250	512	67,6	10,7	21,7
6. „ Białostockie	1 450	895	83	472	61,7	5,7	32,6
7. „ Wileńskie	1 078	641	154	283	59,5	14,2	26,3
8. „ Nowogródzkie	715	654	29	32	91,5	4,0	4,5
9. „ Poleskie	423	332	18	73	78,5	4,2	17,3
10. „ Wolyńskie	1 033	730	64	239	70,7	6,2	23,1
11. „ Poznańskie	2 939	870	89	1 980	29,6	3,0	67,4
12. „ Pomorskie	1 980	839	112	1 029	42,4	5,6	52,0
13. „ Śląskie	3 615	145	782	2 688	4,0	21,6	74,4
14. „ Krakowskie	4 694	2 426	663	1 605	51,7	14,1	34,2
15. „ Lwowskie	4 660	3 009	488	1 163	64,6	10,4	25,0
16. „ Stanisławowskie	1 477	993	99	385	67,2	6,7	26,1
17. „ Tarnopolskie	1 316	1 294	191	331	71,3	10,5	18,2
S Z K O Ł Y N I E P A Ń S T W O W E							
POLSKA	22 043	11 784	1 766	8 493	53,5	8,0	38,5
1. ter. Centralne	9 548	4 528	718	4 302	47,4	7,5	45,1
2. „ Wschodnie	2 277	1 826	114	337	80,2	5,0	14,8
3. „ Zachodnie	2 544	1 545	53	946	60,7	2,1	37,2
4. „ Śląskie	1 648	118	137	1 393	7,2	8,3	84,5
5. „ Południowe	6 026	3 767	744	1 515	62,5	12,4	25,1
1. m. st. Warszawa	2 445	621	26	1 798	25,4	1,1	73,5
2. woj. Warszawskie	1 616	958	95	563	59,3	5,9	34,8
3. „ Łódzkie	1 353	599	109	645	44,3	8,1	47,6
4. „ Kieleckie	1 847	816	143	888	44,2	7,8	48,0
5. „ Lubelskie	1 269	754	232	283	59,4	18,3	22,3
6. „ Białostockie	1 018	780	113	125	76,7	11,1	12,2
7. „ Wileńskie	999	833	41	125	83,4	4,1	12,5
8. „ Nowogródzkie	169	163	4	2	96,5	2,4	1,1
9. „ Poleskie	322	266	6	50	82,6	1,9	15,5
10. „ Wolyńskie	787	564	63	160	71,7	8,0	20,3
11. „ Poznańskie	1 630	956	34	640	58,7	2,1	39,2
12. „ Pomorskie	914	589	19	306	64,5	2,1	33,4
13. „ Śląskie	1 648	118	137	1 393	7,2	8,3	84,5
14. „ Krakowskie	2 503	1 583	252	668	63,3	10,1	26,6
15. „ Lwowskie	2 069	1 263	337	469	61,1	16,3	22,6
16. „ Stanisławowskie	830	509	70	251	61,3	8,4	30,3
17. „ Tarnopolskie	624	412	85	127	66,0	13,6	20,4

III. UCZNIOWIE ZAMIEJSCOWI SZKÓŁ ŚREDNICH OGÓLNOŚCZYNIAJĄCYCH,
WEDŁUG ODLEGŁOŚCI
ROK SZK.

(bez 12 szkół)

767

Obszar	O g ó ł e m								< 3 k m							
	Dochodzących i dojeżdżających	docho- dzą- cych	dojeżdżających					Innymi środk.	Dochodzących i dojeżdżających	docho- dzą- cych	dojeżdżających					Innymi środk.
			rowe- rem	koleją	autobu- sem	tram- wajem	końmi				rowe- rem	koleją	autobu- sem	tram- wajem	końmi	

WSZYSTKIE

POLSKA	27242	5127	1827	16772	1218	1309	888	101	3736	2685	234	327	71	272	136	11
1. ter. Centralne	9506	1390	734	5941	472	522	415	32	1163	802	101	106	23	49	79	3
2. „ Wschodnie	1343	379	82	728	51	7	71	25	158	121	4	24	3	—	4	2
3. „ Zachodnie	4209	254	447	3148	245	12	78	25	233	163	36	15	2	9	4	4
4. „ Śląskie	5000	919	303	2795	249	707	15	12	834	477	46	87	21	193	8	2
5. „ Południowe	7184	2185	261	4160	201	61	309	7	1348	1122	47	95	22	21	41	—

SZKOŁY

POLSKA	16983	3361	1247	10612	659	521	522	61	2258	1668	144	212	40	126	63	5
1. ter. Centralne	4486	672	399	2741	195	227	228	24	465	347	39	31	7	17	21	3
2. „ Wschodnie	892	265	62	445	35	7	61	17	107	75	2	24	3	—	3	—
3. „ Zachodnie	3210	201	350	2425	161	12	56	5	171	119	28	9	2	9	3	1
4. „ Śląskie	3470	782	222	2051	175	219	10	11	628	419	32	73	14	84	5	1
5. „ Południowe	4925	1441	214	2950	93	56	167	4	887	708	43	75	14	16	31	—

SZKOŁY

POLSKA	10259	1766	580	6160	559	788	366	40	1478	1017	90	115	31	146	73	6
1. ter. Centralne	5020	718	335	3200	277	295	187	8	698	455	62	75	16	32	58	—
2. „ Wschodnie	451	114	20	283	16	—	10	8	51	46	2	—	—	—	1	2
3. „ Zachodnie	999	53	97	723	84	—	22	20	62	44	8	6	—	—	1	3
4. „ Śląskie	1530	137	81	744	74	488	5	1	206	58	14	14	7	109	3	1
5. „ Południowe	2259	744	47	1210	108	5	142	3	461	414	4	20	8	5	10	—

DOCHODZĄCY LUB DOJEŹDŻAJĄCY CODZIENNIE DO SZKOŁY,
OD SZKOŁY
1935/36.

3 — 5 k l m.										5 — 10 k l m.										> 10 k l m.									
Dochodzą- cych i dojeź- dzących	docho- dzą- cych	rowe- rem	dojeżdżających					Innymi środk.	Dochodzą- cych i dojeź- dzących	docho- dzą- cych	rowe- rem	dojeżdżających					Innymi środk.	Dochodzą- cych i dojeź- dzących	docho- dzą- cych	dojeżdżających					Innymi środk.				
			koleją	autobu- sem	tram- wajem	końmi						koleją	autobu- sem	tram- wajem	końmi					koleją	autobu- sem	tram- wajem	końmi						

SZKOŁY

5092	1960	697	1226	413	401	375	20	6357	448	738	3982	393	484	291	21	12057	34	158	11240	338	152	86	49
1644	442	266	440	189	149	153	5	1967	137	308	1020	145	217	132	8	4732	9	59	4375	115	107	51	16
388	233	62	23	26	—	36	8	259	25	15	194	2	—	22	1	538	—	1	487	20	7	9	14
404	73	154	124	20	3	24	6	902	16	204	565	79	—	38	—	2670	2	53	2447	141	—	12	15
1119	357	104	375	56	221	6	—	1548	81	129	962	114	255	—	7	1499	4	24	1371	58	38	1	3
1537	855	111	264	122	28	156	1	1681	189	82	1241	53	12	99	5	2618	19	21	2560	4	—	13	1

PAŃSTWOWE

3162	1357	476	734	193	188	205	9	3872	305	516	2480	221	158	178	14	7691	31	111	7186	205	49	76	33
776	229	138	183	71	65	85	5	919	89	187	397	59	107	77	3	2326	7	35	2130	58	38	45	13
289	180	53	11	11	—	32	2	156	10	6	120	2	—	17	1	340	—	1	290	19	7	9	14
307	65	124	82	14	3	17	2	688	15	155	443	48	—	27	—	2044	2	43	1891	97	—	9	2
782	291	81	269	45	92	4	—	1038	68	97	742	85	39	—	7	1022	4	12	967	31	4	1	3
1008	592	80	189	52	28	67	—	1071	123	71	778	27	12	57	3	1959	18	20	1908	—	—	12	1

NIEPAŃSTWOWE

1930	603	221	492	220	213	170	11	2485	143	222	1502	172	326	113	7	4366	3	47	4054	133	103	10	16
868	213	128	257	118	84	68	—	1048	48	121	623	86	110	55	5	2406	2	24	2245	57	69	6	3
99	53	9	12	15	—	4	6	103	15	9	74	—	—	5	—	198	—	—	197	1	—	—	—
97	8	30	42	6	—	7	4	214	1	49	122	31	—	11	—	626	—	10	556	44	—	3	13
337	66	23	106	11	129	2	—	510	13	32	220	29	216	—	—	477	—	12	404	27	34	—	—
529	263	31	75	70	—	89	1	610	66	11	463	26	—	42	2	659	1	1	652	4	—	1	—

Z P R A C M I N I S T E R S T W A W. R. i O. P.

PAŃSTWOWA RADA OŚWIECENIA PUBLICZNEGO.

W dniu 24 listopada r. b. odbyło się posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego. Skład Rady został ostatnio powiększony o 9 osób, a mianowicie przez wprowadzenie dyrektora Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego, przedstawicieli Akademii Nauk Technicznych, Polskiej Akademii Literatury, Związku Miast Polskich, Związku Powiatów Rzeczypospolitej Polskiej i Związku Gmin Wiejskich Rzeczypospolitej Polskiej oraz przez powiększenie liczby przedstawicieli nauczycielstwa szkół średnich z trzech do czterech i liczby rektorów szkół akademickich z czterech do sześciu.

KONFERENCJA W SPRAWIE OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

W dniu 21 października r. b. odbyła się w Ministerstwie W. R. i O. P. pod przewodnictwem P. Ministra prof. dr Wojciecha Świątosławskiego konferencja w sprawie oświaty pozaszkolnej. W konferencji tej wzięli udział podsekretarze stanu oraz urzędnicy departamentu szkolnictwa ogólnokształcącego.

Omówiono przede wszystkim ogólne podstawy i cele pracy wydziału oświaty pozaszkolnej w roku 1936/37, formy pracy oświatowej i zamierzenia na najbliższą przyszłość w dziedzinie oświaty pozaszkolnej.

Ze spraw poruszonych na konferencji zasługują na uwagę jako najważniejsze:

1) usuwanie przez akcję oświaty pozaszkolnej konsekwencji ilościowego niedorozwoju szkoły powszechnej; z akcji tej najliczniej korzysta młodzież przedpoborowa zwłaszcza ziem wschodnich, to też na tym terenie władze szkolne już w bieżącym roku szkolnym przystąpią do planowej akcji likwidowania analfabetyzmu i dokształcania młodzieży przedpoborowej, obejmując nią corocznie dwa roczniki;

2) rozwój bibliotek publicznych, których ilość mimo trudności gospodarczych stale rośnie — tak np. w roku 1932 było 30 powiatowych central bibliotek publicznych, zaś w roku 1935 — 146;

3) rozwój ilościowy świetlic, chórów i teatrów ludowych.

Na zakończenie konferencji P. Minister wysunął kilka zagadnień, jak ścisłego współdziałania z nowoutworzonym Instytutem Kultury Wsi, racjonalnej selekcji w terenie jednostek najzdolniejszych, modernizacji metod akcji oświatowej przez zastosowanie zdobyczy postępu technicznego i t. p.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO.

1. Ażeby ułatwić czynnym a niekwalifikowanym wychowawczyńom przedszkoli uzyskanie kwalifikacji zawodowych, Pan Minister W. R. i O. P. zezwolił, by egzamin ten odbywał się nawet w ciągu roku 1937, ale tylko z tymi kandydatkami, które zgłosiły się lub zgłoszą się do tego egzaminu w nieprzekraczalnym terminie do dnia 31 grudnia 1936 r.

2. Ministerstwo uruchomiło III kurs dla kandydatów na podinspektorów szkolnych. Kandydaci ze wszystkich okręgów szkolnych w liczbie 45 zgrupowani zostali w dwóch internatach. Wykładowcami są urzędnicy Ministerstwa W. R. i O. P., Kuratorium Okręgu Szkolnego i Inspektoratu Szkolnego Warszawskiego, instruktorzy ministerialni oraz

kierownicy i nauczyciele miejscowych szkół. Kurs trwa od 19 października do 28 listopada b. r. Otwarcia kursu dokonał P. Minister W. R. i O. P. prof. dr Wojciech Świątowski przy uczestnictwie P. Podsekretarza Stanu Jerzego Ferek-Bleszyńskiego oraz wyższych urzędników Ministerstwa.

3. W związku z rozpoczęciem roku szkolnego oraz podjęciem planowej pracy przez poszczególne kuratoria i inspektoraty szkolne odbyły się zjazdy inspektorów szkolnych w Białymstoku, Krakowie, Poznaniu i Wilnie. W okręgu szkolnym łuckim ujęto tę pracę w formie rejonowych zjazdów inspektorów szkolnych. Przedmiotem obrad były zagadnienia związane z organizacją szkolnictwa powszechnego, a w szczególności te sprawy, które były treścią instrukcji o organizacji roku szkolnego 1936/37. Niezależnie od tego w niektórych przypadkach wzięto już pod uwagę prace przygotowawcze do organizacji przyszłego roku szkolnego 1937/38, budżety szkolne, przygotowanie akcji budowlanej na rok 1937 oraz zagadnienie wychowania w organizacjach szkolnych.

4. W związku z pracami Ministerstwa oraz potrzebami terenu zostały dokonane inspekcje względnie wizytacje okręgów szkolnych wileńskiego, brzeskiego, poznańskiego, lubelskiego, lwowskiego i warszawskiego. Specjalną przy tym zwrócono uwagę na jakość zorganizowania roku szkolnego, wyzyskanie etatów przydzielonych okręgom szkolnym, plany pracy w kuratoriach i inspektoratach szkolnych oraz na zagadnienia sieciowe.

4. Prowadzona intensywnie przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego akcja związana z budową 100 szkół im. Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego była przedmiotem osobnych inspekcji i wizytacji, mających na celu pomoc ze strony Ministerstwa W. R. i O. P. zwłaszcza jeśli chodzi o usprawnienie jej pod kątem konieczności sfinalizowania w r. 1937.

6. Na odcinku szkolnictwa specjalnego dokonano inspekcji na terenie okręgu szkolnego lwowskiego i poznańskiego. Na terenie okręgu szkolnego poznańskiego inspekcje te objęły całokształt szkolnictwa specjalnego a więc również zakłady utrzymywane przez samorząd terytorialny.

7. Wszczęta przez P. Ministra W. R. i O. P. i P. Ministra Spraw Wewnętrznych akcja pomocy dla zdolnych i potrzebujących pomocy dzieci rolników jest przedmiotem badania w Ministerstwie w związku ze sprawozdaniami kuratorów.

8. W b. r. szkolnym został uruchomiony przy Ministerstwie instruktorat przyrody. W ten sposób są instruktorzy dla wszystkich przedmiotów prócz geografii. Praca została na cały rok szkolny rozplanowana, a w związku z tym ustalono terminy przyjazdu instruktorów na teren poszczególnych okręgów i inspektoratów szkolnych.

Z K R A J U

KURSY WAKACYJNE O KULTURZE POLSKIEJ DLA CUDZOZIEMCÓW W 1936 ROKU.

Kursy Wakacyjne o Kulturze Polskiej dla Cudzoziemców w roku 1936 były szóstymi z rzędu w Polsce. Prace organizacyjne przy pięciu poprzednich Kursach pełniło z ramienia Ministerstwa W. R. i O. P. biuro Polskiej Komisji Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej. Obecnie na życzenie Ministerstwa, Komisja utworzyła Zarząd Kursów Wakacyjnych, przejmując od Ministerstwa całkowitą organizację Kursów.

Kursy w r. b. podzielone zostały na 3 dwutygodniowe studia. Z tych, dwa pierwsze odbywały się w Krakowie, ostatni zaś w Warszawie. Pierwszy, ze względu na wcześniejszą datę, przeznaczony był głównie dla uczestników z Ameryki Północnej (przeważnie polskiego pochodzenia) i miał za główny temat „Polskę współczesną i jej

770 kulturę", drugi zajmował się „Kulturą Państwa Polskiego od XV do XVII wieku” trzeci wreszcie „Twórczością Polski i walką o wyzwolenie w XIX i XX wieku”. Kierownikami naukowymi poszczególnych kursów byli: prof. Roman Dyboski, prof. Julian Krzyżanowski oraz prof. Marcei Handelsman.

Wykłady (w języku polskim) odbywały się od godz. 9 do 12 w gmachu miejscowego uniwersytetu, ćwiczenia od godz. 15 do 17, a zwiedzanie zabytków zaraz po ćwiczeniach. Soboty były wolne od wykładów. Przedmioty wykładane były następujące: A) Kraków — Kurs I (20.VII-1.VIII): Zagadnienia Polski współczesnej (10 godzin) — prof. R. Dyboski, Charakterystyka polskiego życia literackiego (6 godz.) — prof. R. Pollak, Wielkie postacie i dokonania w przeszłości naukowej Polski (1 godz.) — doc. H. Barycz, Humanistyka polska ostatnich dziesięcioleci (1 godz.) — prof. R. Pollak, Nauki ścisłe i matematyka w Polsce ostatnich dziesięcioleci (1 godz.) — prof. W. Wilkcsz, Fonetyka i gramatyka języka polskiego (6 godz.) — dr M. Patkaniowska, Pieśni polskie (nauka śpiewu)—(4 godz.) — dr J. Życzkowski; B) Kraków — Kurs II (3-15.VIII): Wstęp do poznania kultury polskiej (2 godz.) — prof. St. Kutrzeba, Literatura polska XVI w. (5 godz.) — prof. J. Krzyżanowski, Historia Polski XV—XVII w. (5 godz.) — dr W. Bogatkiewicz, Sztuka ludowa (2 godz.) — dr T. Seweryn, Architektura, rzeźba średniowiecza i renesansu w Krakowie (2 godz.) — dr K. Estreicher, Muzyka polska, (2 godz.) — prof. Z. Jachimecki, Malarstwo polskie (3 godz.) — doc. J. Starzyński, Składnia języka polskiego (2 godz.) — dr M. Patkaniowska, Pieśni polskie (nauka śpiewu) — (4 godz.) — dr J. Życzkowski; C) Warszawa — Kurs III (17-29.VIII): Walka Polski o niepodległość (5 godz.) — prof. M. Handelsman, Polska w czasie Wielkiej Wojny (2 godz.) — mjr dr W. Lipiński, Marszałek Józef Piłsudski (1 godz.) — mjr dr W. Lipiński, Terytorium i ludność Polski (2 godz.) — prof. St. Arnold, Zagadnienia gospodarcze (2 godz.) — prof. H. Gliwic, Zagadnienia morskie (1 godz.) — dyr. J. Borowik, Romantyzm polski (5 godz.) — doc. Z. L. Zaleski, Literatura od 1863 r. do Wielkiej Wojny (5 godz.) — doc. Z. Szweykowski, Oświata i wychowanie (1 godz.) — prof. B. Nawroczyński, Współczesny teatr polski (1 godz.) — doc. Z. L. Zaleski, Architektura Warszawy (2 godz.) — doc. M. Walicki, Rozwój historyczny Warszawy (1 godz.) — prof. St. Arnold, Życie religijne w Polsce (1 godz.) — ks. dr H. Hilchen, Polska polityka zagraniczna (1 godz.), Wiadomości o języku polskim (2 godz.) — prof. W. Dorczewski. Poza tym ćwiczenia językowe prowadzili: w Krakowie dr Z. Korwin-Piotrowska i dr M. Patkaniowska, w Warszawie zaś — dr Z. Korwin-Piotrowska i mag. Friedrich. Zorganizowano również dla uczestników kilkadziesiąt zwiedzań zabytków Krakowa i Warszawy oraz szereg wycieczek podmiejskich (Ojców, Wieliczka, Sowiniec, Wilanów, Bielany). Osobny charakter miały dalsze (trzydniowe) wycieczki z Krakowa do Zakopanego oraz z Warszawy do Gdyni. Dla uczestników urządzono poza tym kilka przyjęć (m. in. np. u kierownika naukowego w Kobyłce, oraz w Chyliczkach u kierownika organizacyjnego Kursów). Uczestnicy byli poza tym dwa razy w teatrze, na popisie tańców góralskich itd.

Ogółem na kursach odbyło się 69 godzinnych wykładów, 126 lekcji języka (ćwiczenia prowadziły równocześnie dwie osoby), 8 lekcji śpiewu, wreszcie 4 godziny dyskusyj. Ilość wykładów w dwóch poprzednich latach wynosiła 59 i 75 godzin, ćwiczeń językowych zaś 52 i 75. Jak z tego zestawienia widać, na tegorocznych kursach ilość ćwiczeń językowych wzrosła dwukrotnie.

Napływ uczestników na kursy w roku 1936 przeszedł oczekiwania organizatorów. Wobec zwiększenia trudności dewizowych w Europie liczone się raczej ze zmniejszeniem ilości uczestników do 60. Przybyło jednak 75 osób (30 kobiet, 45 mężczyzn). W ten sposób napływ na kursy wykazuje nadal tendencję do wzrostu, w 1931 r. bowiem na kursy przybyło 21 uczestników, po czym w kolejnych latach: 31, 46 i 67 uczestników; rok 1935 powtórzył liczbę 67. Można mieć nadzieję, iż tegoroczna ilość

(75 uczestników) nie jest jeszcze najwyższą. W każdym razie w 6 kursach dotychczasowych wzięło już udział około 300 osób (w tej liczbie sześć osób brało w kursach udział dwukrotnie, cztery zaś osoby — trzykrotnie).

Wśród tegorocznych uczestników było 2 profesorów uniwersytetu, 2 doktorów medycyny, 2 adwokatów, 5 księży (w tym 3 prefektów szkół średnich), 6 urzędników, 16 nauczycieli szkół średnich, lektorów i asystentów, 3 młodych uczonych sławistów, 37 studentów i absolwentów szkół wyższych, 1 bibliotekarz, wreszcie żona profesora uniwersytetu. Wśród osób tych około 30 zamieszcza artykuły w pismach zagranicznych, około 20 zaś pisze prace o Polsce. Spośród 75 uczestników, 21 brało udział w jednym tylko dwutygodniowym kursie (I—3, II—3, III—15), 29 osób w dwóch kursach (I + II—7, II + III—20, I + III—2), 25 osób zaś było obecnych na wszystkich 3 kursach. Na pierwszym kursie było więc 37 uczestników, na drugim 55, na trzecim w Warszawie 62, Oto dla porównania, skład narodowościowy uczestników czterech ostatnich kursów:

	1933	1934	1935	1936
Stany Zjednoczone	14	30	23	17
Francja	14	13	9	17
Czechosłowacja	4	5	8	8
Niemcy	1	6	7	7
Łotwa	1	1	3	7
Węgry	2	3	3	4
Włochy	5	1	3	3
Jugosławia	—	—	2	3
Finlandia	—	—	—	2
Estonia	—	2	2	1
Norwegia	—	—	—	1
Szwecja	1	—	1	1
Bułgaria	1	2	2	1
Rumunia	—	—	1	1
Holandia	—	2	—	1
Egipt	—	—	—	1
Anglia	—	—	1	—
Austria	1	—	1	—
Dania	1	1	—	—
Litwa	—	—	1	—
Belgia	1	—	—	—
Gruzja	—	1	—	—
Razem	46	67	67	75

Oprócz niewielkiej liczby, bo zaledwie kilku osób (z których przy tym jedna poczyniła w nauce wielkie postępy), uczestnicy byli przygotowani językowo znacznie lepiej niż na kursach poprzednich; to też i postępy były naogół lepsze. W znajomości języka przodowali Słowianie i Włosi, w pilności zaś — Niemcy, obywatele państw Bałtyckich i niektórzy Słowianie. Na ogół lepiej przygotowani byli mężczyźni, pilniejsze natomiast — kobiety.

Organizatorzy starali się zbliżyć uczestników kursów do społeczeństwa polskiego przez urządzenie przyjęć, przez artykuły w prasie i sluchowisko w Polskim Radiu p. t.: „Co cudzoziemcy mówią o Polsce?”. Audycja ta powtarzana była dwukrotnie. Wśród uczestników panował nastrój radosnej pracowitości i wyraźnej sympatii dla wszystkiego co polskie. Z napływających na ręce kierownika organizacyjnego listów, jak również

z serdecznego pożegnania się można mieć przeświadczenie, iż kursy tegoroczne spełniły swój obowiązek: zbliżyły cudzoziemców do Polski i jej istotnych wartości, zachęciły do dalszej pracy nad poznaniem polskiej kultury i nad szerzeniem wiedzy o niej w krajach ojczyrstych uczestników kursów.

E. Z.

RADIOWE AUDYCJE MUZYCZNE DLA GIMNAZJÓW.

W bieżącym sezonie programowym Polskie Radio nadawać będzie raz w miesiącu (w każdy pierwszy czwartek miesiąca o godz. 11.30) specjalne koncerty dla młodzieży szkół średnich ogólnokształcących. Program tych koncertów został już ustalony na cały rok szkolny 1936/37 w porozumieniu z Ministerstwem W. R. i O. P., a to w następujący sposób: w listopadzie „Romantycy”, w grudniu „Zestawienie klasyków i romantyków”, w styczniu „Kolendy”, w lutym „Chopin”, w marcu „Twórczość Moniuszki”, w kwietniu „Muzyka narodowa polska i obca”, w maju „Muzyka polska po Chopinie” i w czerwcu „Muzyka współczesna”.

J. M.

Z ZAGRANICY

TRZECI MIĘDZYNARODOWY KONGRES SZKÓŁ NA WOLNYM POWIETRZU.

Pierwszy międzynarodowy kongres szkół na wolnym powietrzu, jaki się odbył w 1922 r. w Paryżu, zwołany został głównie z inicjatywy lekarzy w celu znalezienia środków i sposobów wychowawczych, prowadzących do polepszenia stanu zdrowia dziatwy i młodzieży szkolnej. Punktem wyjścia akcji było stwierdzenie ogólnego pogarszania się warunków życia i wychowania szkolnego młodzieży oraz niepokojącego wzrostu procentu młodzieży słabowitej i chorej. Kongres zwrócił szczególną uwagę na konieczność zaradzenia złemu przez wskazanie tych form wychowania szkolnego młodzieży zagrożonej, które zapoczątkowane w niektórych państwach, jak Belgii, Niemczech i Francji, dawały dobre rezultaty. Formy te, polegające na przeniesieniu na pewien okres dziecka słabowitego lub chorego w zdrowe otoczenie i zapewnieniu mu higienicznych warunków mieszkania i wyżywienia, opieki lekarskiej i wychowawczej oraz nauczania, znalazły szerokie zastosowanie w zakładach leczniczych (sanatoriach, prewentoriach szkolnych itp.) dla dziatwy chorej i zagrożonej (gł. użłica, rachityzm, ogólny niedorozwój fizyczny) oraz w tzw. szkołach na wolnym powietrzu: tj. koloniach nieustających, szkołach leśnych, szkołach eksternatowych i internatowych dla dziatwy słabowitej, w gruncie rzeczy normalnej, ale potrzebującej dla swego rozwoju i zdrowia powietrza, dobrych warunków mieszkania, wyżywienia i pracy. To też kongres paryski zagadnienie szkoły na wolnym powietrzu rozpatrywał od strony medyczno-higienicznej i w uchwałach swych żądał zaopiekowania się dziećmi chorymi i słabowitymi. Poza tym kongres zwrócił uwagę na potrzebę stosowania we wszystkich szkołach koniecznych zabiegów higienicznych, ćwiczeń fizycznych, odbywania lekcji na wolnym powietrzu, spacerów i wycieczek itp.

Drugi międzynarodowy kongres szkół na wolnym powietrzu, który odbył się w Brukseli w kwietniu 1931 r. i w którym udział przedstawicieli świata pedagogicznego był o wiele liczniejszy, rozpatrywał zagadnienie szkół na wolnym powietrzu już nie tylko z punktu widzenia higieniczno-medycznego, ale również i z punktu widzenia higieniczno-wychowawczego oraz leczniczo-wychowawczego. Kongres stanął na stanowisku, iż nie wystarcza opieka lekarzy nad chorym dzieckiem, nie wystarcza opieka wspólna szkoły i lekarza nad dziećmi słabowitymi, którym

należy dopomóc do znalezienia się w świecie zdrowych, trzeba jeszcze tak zmienić warunki wychowania i pracę szkolną, by rzeczywiście wpływały na proces zdobywania zdrowia i sił dzieci. Nie wystarcza tu sama opieka lekarska, badania, pomiary i zabiegi, ważniejszą jest rzeczą takie oddziaływanie wychowawczo-kształcące, które by budziło w dziecku energię duchową i radość życia, a przez to wyrabiało w nim wolę posiadania zdrowia. Trzeba pozwolić dziecku żyć w zdrowych warunkach i dać mu poznać wartość zdrowego życia. Plan wychowawczy szkoły powinien więc uwzględniać równomierną współpracę lekarza i pedagoga, życie zaś i praca dziecka w szkole winny być podporządkowane głównemu celowi: wychowaniu zdrowego dziecka. W ten sposób idea szkoły na wolnym powietrzu przeszła ewolucję od zajęcia się chorym lub słabowitym i zagrożonym dzieckiem do zagadnienia wychowania na wolnym powietrzu ogółu dzieci zdrowych. Wyrazem tego było wysunięcie na kongresie brukselskim szeregu postulatów, domagających się upowszechnienia wychowania na wolnym powietrzu, a więc: wprowadzenia do wszystkich szkół codziennych obowiązkowych ćwiczeń fizycznych oraz lekcji i ćwiczeń na wolnym powietrzu; wyposażenia wszystkich szkół w ogrody szkolne i tereny do zabaw; powiększenia liczby szkół na peryferiach miast i zakładania osiedli szkolnych dla uczącej się młodzieży większych miast; przygotowania i odpowiedniego kształcenia nauczycieli dla szkół na wolnym powietrzu.

Trzeci kongres szkół na wolnym powietrzu odbył się w roku bieżącym w czasie od 17—23 lipca w Niemczech, w miastach Bielefeld i Hannover. Głównym miejscem kongresu było miasto Bielefeld, gdzie zorganizowano również międzynarodową wystawę szkół na wolnym powietrzu.

W kongresie uczestniczyli przedstawiciele 26 państw (około 150 osób), a mianowicie: Anglii, Belgii, Chile, Chin, Czechosłowacji, Egiptu, Ekwadoru, Estonii, Francji, Grecji, Hiszpanii, Holandii, Iranu, Jugosławii, Luxemburga, Niemiec, Norwegii, Peru, Polski, Rumunii, Stanów Zjednoczonych, Szwajcarii, Szwecji, Urugwaju, Węgier i Włoch. Z Polski wzięli udział w kongresie: p. Józef Błoński, naczelnik wydziału Min. W. R. i O. P., p. dr Karol Mitkiewicz, naczelny wizytator higieny szkolnej, prof. Stanisław Baziński, prof. Jadwiga Chęcińska i prof. Maria Kansy, nauczycielka gimnazjum z Katowic.

Wstępem do kongresu tegorocznego była podróż informacyjna w dniach 17 i 18 lipca z Kolonii przez Godesberg i Düsseldorf do Bielefeldu, której celem było zapoznanie się z niemieckimi formami szkół na wolnym powietrzu.

W dniu 19 lipca rozpoczęły się właściwe uroczystości kongresowe. Nazywam je uroczystościami, gdyż program kongresu był nimi tak przeładowany, iż na obrady kongresu poświęcono stanowczo za mało czasu. Kongres połączony był ze zjazdami: narodowo-socjalistycznego związku nauczycieli półn. Westfalii, narodowo-socjalistycznego związku lekarzy okręgu Bielefeld oraz z całym szeregiem uroczystości związku młodzieży hitlerowskiej ((Hitlerjugend, Landjahr, Arbeitsdienst), które zepchnęły niejako na ostatni plan same obrady kongresowe. Zjazdy te i uroczystości miały niewątpliwie na celu pokazanie gościom zagranicznym potęgi narodowo-socjalistycznego ruchu wychowawczego, wyprzedzającego inne państwa w dziedzinie wychowania młodzieży na wolnym powietrzu. Przed oczyma uczestników kongresu rozwinęto imponujący obraz zmobilizowanych dla tego celu sił niemieckich: władz cywilnych i wojskowych, szkół, nauczycielstwa, lekarzy, partii, Hitlerjugend, oddziałów szturmowych, obozów wiejskich i służby pracy.

I jakkolwiek pokaz był imponujący a przyjęcie bardzo gościnne, stwierdzić trzeba, że wysunięcie na pierwszy plan propagandy Niemiec utrudniło w dużym stopniu osiągnięcie celów, dla jakich kongres został zwołany. Odbiło się to przede wszystkim ujemnie na organizacji kongresu. Wszystkie niemal posiedzenia kongresowe odbywały się przy masowym udziale publiczności niemieckiej, której uszy były zamknięte dla

wszystkich wypowiedzi w językach obcych. Porządek odczytów nie był z góry ustalony, zmieniał się niemal każdego dnia. Atmosfera wielkich sal (obliczonych na 3000 — 4000 widzów), wypełnionych szczerze publicznością, gdy przemawiano w języku niemieckim, pustoszejących zaś, gdy wygłaszano referat w języku obcym (francuskim, angielskim, włoskim) nie sprzyjała rozwinięciu się jakiegokolwiek dyskusji nad zagadnieniami, które w nich poruszano. To też jedyna krótka dyskusja rozwinęła się na ostatnim posiedzeniu przy formułowaniu wniosków kongresowych.

Mimo tych wad i braków organizacyjnych kongres był ciekawy i bogaty w materiał. Z ogólnej liczby 46 zgłoszonych referatów, kilka zaledwie wygłoszono w całości, większość została podana w formie streszczeń i komunikatów, przy czym czas przemówień referentów ograniczono do 5 minut. Z siedmiu zgłoszonych przez Polskę referatów, w całości wygłoszony został referat prof. Stanisława Bazińskiego „O rozwoju szkół na wolnym powietrzu i osiedli szkolnych w Polsce”. Referatu tego wysłuchano z dużym zainteresowaniem, a referenta nagrodzono zasłużonymi oklaskami. Z wygłaszania streszczeń innych referatów polska delegacja zrezygnowała, a to z uwagi na wydrukowanie ich w numerze 12 biuletynu Międzynarodowego Komitetu szkół na wolnym powietrzu, który to biuletyn doręczony został uczestnikom kongresu w dniu jego otwarcia. Wszystkie referaty, zgłoszone na kongres, zostaną w całości wydrukowane w oficjalnym sprawozdaniu z kongresu.

Przebieg kongresu przedstawiał się następująco:

W dniu 19 lipca w Bielefeld o godz. 12 nastąpiło uroczyste otwarcie kongresu w t. zw. hali Oetkera. Oprawa uroczystości wspaniała: całe miasto udekorowane chorągwiami narodowymi niemieckimi, plac przy dworcu i hali Oetkera chorągwiami wszystkich państw, biorących udział w kongresie. Obecni są przedstawiciele władz cywilnych i wojskowych, rzesze nauczycielstwa (około 8000), zwarte oddziały S. A., służby pracy i organizacji młodzieży hitlerowskiej z pocztami sztandarowymi. Obszerna sala przepełniona kilku tysiącami publiczności. Przemawiali burmistrz miasta Bielefeld p. Budde, Gauleiter dr Meyer, imieniem ministra oświaty sekretarz stanu Zschintzsch. Mówcy podkreślali potrzebę współpracy międzynarodowej w dziedzinie wychowania młodzieży, akcentując, iż jest ono najważniejszym czynnikiem umocnienia pokoju wśród ludów świata. „Temat kongresu — mówił sekretarz stanu Zschintzsch — jest wprawdzie natury specjalnej i zdawało by się ograniczony w swym zasięgu, w gruncie rzeczy jednak sięga w ogólne zagadnienia wychowania. W świecie pisano i mówiono wiele o rzekomym wychowaniu wojskowym młodzieży w nowych Niemczech. Maszerujące kolumny młodzieży, ich zabawy i ćwiczenia, życie obozowe, pieśni marszowe, w formie, w jakiej to w Niemczech się odbywa, wszystko to jest świadectwem naturalnego odwrócenia się od czterech ścian szkoły. Jeżeli gdzie, to właśnie tu, na otwarciu kongresu szkół na wolnym powietrzu nadarza się sposobność rozwiania tych nieporozumień. Zdrowa myśl o młodzieży zwraca się przeciwko zamknięciu wychowania w dusznej sali szkolnej, a idea szkoły na wolnym powietrzu narzuca konieczność stosowania jej w coraz to szerszej mierze w wychowaniu ogólnym. Młodzieży, która ma być silna ramieniem, czysta charakterem, jasna umysłem, musi wiać wiatr pod nosem. Nie w atmosferze ciepłarnianej, ale w atmosferze wiatru i burzy może się młodzież rozwijać. Jeżeli punktem wyjścia ruchu szkół na wolnym powietrzu była myśl niesienia pomocy zdrowotnej dziecku słabowitemu, to obecnie idea szkół na wolnym powietrzu wysuwa jako zagadnienie główne dążenie do zajęcia się całą młodzieżą. Chyba nigdzie w świecie nie propaguje się powiązania wychowania młodzieży z wsią i ziemią w tak planowy sposób, jak w Niemczech. Najgłębszym pragnieniem i najwyższym celem kongresu powinno być dążenie do wzajemnego zrozumienia, iż wszyscy staramy się w naszą młodzież wszczepić dumną, silną i niezwalczoną wolę pokoju”.

Przewodniczący Międzynarodowego Komitetu szkół na wolnym powietrzu prof.

dr Mola (Urugwaj), witając delegacje i dziękując Niemcom za gościnę dla kongresu, wypowiedział się w sposób następujący o zadaniach kongresu:

775

„Problem wychowania na wolnym powietrzu w chwili obecnej jest przedmiotem uwagi i zainteresowań wszystkich państw świata. My wszyscy będziemy się starali współpracą swoją dopomóc rozwojowi tego problemu. Na skutek coraz to silniejszego skupiania się wielkich mas ludzkich w miastach, widzimy coraz to większe spustoszenia w stanie zdrowia młodzieży, widzimy coraz to więcej dzieci słabowitych i bladych. Temu stanowi rzeczy należy tym mocniej przeciwdziałać, im więcej szkód zdrowiu dzieci zagraża. Najlepszym środkiem, który usuwa zło od korzenia, jest realizowanie idei szkół na wolnym powietrzu. Dzięki współdziałaniu lekarzy szkolnych rozwinęły się we wszystkich państwach najrozmaitsze formy wychowania na wolnym powietrzu, polegające głównie na tym, że dziecko słabowite i skłonne do chorób, przenosi się na wieś, w otoczenie przyrody. Najpiękniejszym zadaniem szkoły na wolnym powietrzu jest troska o dzieci słabowite, by móc je uczynić pełnowartościowymi wychowankami normalnej szkoły. Spełniając to szczytne zadanie, szkoła na wolnym powietrzu i ci, co ją propagują, przyczyniają się do rozwiązania jednego z ważnych ludzkich problemów. Od szeregu lat pracujemy nad urzeczywistnieniem tego zadania i jesteśmy przekonani, że także ten kongres, krocząc po raz już obranej drodze, przyczyni się do postępu sprawy. Nie możemy się przypatrywać beczynnemu zanikowi rasy. Musimy nieustannie dążyć do zwiększenia liczby szkół na wolnym powietrzu we wszystkich krajach, aby idee tych szkół uczynić podwaliną ogólnej reformy szkolnej”.

Przemówienie sekretarza stanu Zschintzsch'a oraz prof. dr Moli miały charakter przemówień programowych. Przemówienia te, jak widzimy z przytoczonych ustępów, pozostawały ze sobą w pewnym rozdzwieku, który dawał się też zauważyć w całości przebiegu kongresu. Gdy Niemcy, wychodząc z założenia ideologii narodowo-socjalistycznej, główny akcent kładli na zagadnienie wychowania na wolnym powietrzu młodzieży zdrowej, przedstawiciele medycyny i higieny szkolnej przypominali potrzebę niesienia pomocy również młodzieży słabowitej, aby uczynić ją zdrową i użyteczną dla społeczeństwa.

Następnie przemawiali przedstawiciele delegacji wszystkich państw, biorących udział w kongresie. Bezpośrednio po inauguracji kongresu nastąpiła uroczystość otwarcia międzynarodowej wystawy szkół na wolnym powietrzu. Wystawę otworzył prof. dr Mola krótkim przemówieniem, po czym przemawiali jeszcze dyrektor Triebold imieniem komitetu wystawy i rektor Althaus imieniem niemieckiego związku nauczycieli.

W poniedziałek, dnia 20 lipca od godziny 9 do 13 odbywały się obrady kongresu w hali Oetkera, a o godz. 15 nastąpiło zwiedzanie urządzeń wychowania na wolnym powietrzu w Bielefeld, a mianowicie: kąpieliska i pływalni przy Wiesenstrasse, boiska szkolnego, ogrodu szkolnego i obozu młodzieży hitlerowskiej. Na wszystkich tych terenach zgromadzono liczne zastępy młodzieży, która pod kierunkiem nauczycieli dawała pokazy nauki pływania, gier, zabaw, pracy w ogrodzie i życia obozowego. O godzinie 17.30 odbyło się w obecności delegatów zagranicznych otwarcie zjazdu związku narodowo-socjalistycznego nauczycieli. Inauguracja ta odbyła się z niezwykłym ceremoniałem, którego punktem kulminacyjnym było wprowadzenie i wyprowadzenie 60 sztandarów narodowo-socjalistycznych przy wtórze fanfar, muzyki i śpiewów patriotycznych. Jako mówcy wystąpili Gauamtsleiter p. Reimpell, nadburmistrz Budde i Kreisleiter Himmerich. P. Reimpell przemawiał dwukrotnie i dał się poznać jako doskonały, pełen fanatycznej wiary i namiętności mówca. „Cieszę się — mówił — że zjazd ten odbywa się jednocześnie z III międzynarodowym kongresem szkół na wolnym powietrzu i że koledzy i koleżanki z zagranicy mogą sami zobaczyć, jak wychowawcy niemieccy maszerują zjednoczeni w zwartych szeregach. Życzę i spodziewam się, że ze zjazdu tego będziemy mogli pójść do domu pokrzepieni i wzbogaceni w to, co służy dobru nie-

mieckiej młodzieży i lepszymu rozumieniu się narodów. I nie bierzcie słów naszej pieśni narodowej za niemieckie wynoszenie się nad innych, ale pozwólcie przedstawić je sobie, jako nasze wielkie zadanie w świecie: „Niemcy, Niemcy ponad wszystko”. W drugim swym przemówieniu, nakreśliwszy obraz walki i zwycięstwa narodowego socjalizmu, zwrócił się do gości zagranicznych z następującymi słowami: „My, Niemcy, cieszymy się i dziękujemy wszechmocnemu Bogu, że dał nam naszego wodza. Powiedźcie za granicą, że my kochamy i uwielbiamy naszego wodza, który tylko dla Niemiec żyje i który jeden tylko cel ma: przetrwać dla ojczyzny. I to dziękczynienie za to, że go mamy, chcemy zanieść do szkół. Wiemy, że obecne pokolenie zniknie, ale wiemy też, że tylko ten, kto zna młode Niemcy, jakie rosną w młodzieży hitlerowskiej i związku niemieckich dziewcząt, wierzy w Niemcy”.

Podobne akcenty propagandy politycznej brzmiały też w przemówieniach nadburmistrza Buddego i Kreisleiters Himmericha. Ten ostatni wyraził zadowolenie, iż zjazd nauczycielski odbywa się w czasie kongresu, umożliwi to bowiem gościom zagranicznym wgląd w wewnętrzne życie partii. „Nie mamy — mówił — w Niemczech nic do ukrywania, mamy natomiast jedno tylko pragnienie, abyśmy mogli spokojnie pracować we wszystkich dziedzinach. Bylibyśmy wam dlatego bardzo wdzięczni, gdybyście u siebie, w ojczyźnie, zechcieli opowiedzieć o naszej pracy, naszej wspaniałej sile zbrojnej, która jedynie do tego służy, by naszą pracę ochraniać, o naszej młodzieży, która jest naszą przyszłością i nadzieją. Wynieście też i to przekonanie, że wódz to Niemcy, a Niemcy — to Adolf Hitler, wódz pokoju”.

Tego dnia odbyło się również podobnie uroczyste posiedzenie zjazdu narodowo-socjalistycznego związku lekarzy obwodu bielefeldzkiego. I na tym posiedzeniu wygłoszono szereg przemówień okolicznościowych: przewodniczący dr Ufer, przewodniczący kongresu prof. dr Mola, prof. Williams (Anglia), prof. dr A. Dellile (Francja), dyr. Triebold (Niemcy), ponad to zaś dr Heise wygłosił referat o szkoleniu wózków niemieckiego świata lekarskiego (Führerschule der deutschen Aerzteschaft).

Bogaty program tego dnia wypełniła jeszcze wieczornica (Feierstunde) młodzieży hitlerowskiej i zebranie towarzyskie narodowo-socjalistycznego związku nauczycielskiego. Szczególne wrażenie zrobił wieczór młodzieży hitlerowskiej, wypełniony doskonale przygotowanym programem wokalnie-muzycznym (marsz fanfarowy, kantaty i hymny patriotyczne).

W dniu 21 lipca odbyło się przed południem posiedzenie plenarne kongresu, o godz. 12 koncert miejskiej orkiestry symfonicznej i chóru nauczycielskiego (na koncercie tym odegrano między innymi kompozycję F. Nowowiejskiego), popołudniu wycieczka do uzdrowiska Oyenhause, o godz. 20 wieczór narodowo-socjalistycznego związku nauczycielskiego.

W dniu 22 lipca kongres przeniesiony został do Hanoweru, gdzie odbyto jeszcze dwa posiedzenia plenarne. Wieczorem 22 lipca podejmowało bardzo gościnnie uczestników kongresu miasto Hanower. Po zamknięciu kongresu urządzono wycieczkę, mającą na celu zwiedzenie osiedla szkolnego hanowerskich szkół powszechnych w Bredenbeck oraz osiedla szkolnego t. zw. Herschelschule w Nienstedt. Poza tym uczestnicy kongresu mieli sposobność zwiedzenia w pierwszym dniu swego pobytu w Hanowerze dobrze urządzonego i w właściwy sposób wykorzystanego ogrodu szkolnego Burg, statku wycieczkowego dla młodzieży „Hans Schemm” oraz domu wycieczkowego dla młodzieży (Paul von Hindenburg Jugendherberge).

W ramach bogatego programu kongresu na właściwe obrazy przeznaczono 4 posiedzenia plenarne, w wymiarze 12 godzin pracy. Początkowo przewidywano podobnie jak to było na poprzednich kongresach — prowadzenie obrad w dwu sekcjach: pedagogicznej i lekarskiej, zdecydowano jednak ostatecznie ograniczyć się do odbycia 4 posiedzeń plenarnych, z których jedno miało być poświęcone omówieniu zagadnienia

szkoły na wolnym powietrzu jako osobnej szkoły, dwa dalsze zagadnieniu „szkoła na wolnym powietrzu a sprawa ogólnego wychowania”, ostatnie posiedzenie miało wyczerpać resztę poruszonych w referatach tematów i zakończyć się powzięciem uchwały. Tego programu i porządku obrad w praktyce jednak nie zachowano.

Z wygłoszonych na kongresie referatów niewątpliwie programowy a zarazem propagandowy charakter miały referaty niemieckie.

Taki charakter miał przedewszystkiem obszerny wykład prof. dr Reitera o przyszłym wychowaniu („Kommende Erziehung”). Odwołując się do najnowszych wyników badań nad dziedzicznością i biologii prof. dr Reiter analizował stosunek cech dziedzicznych do wpływu otoczenia i środowiska. „Istotnym celem każdego wychowania i kształcenia — mówił prof. dr Reiter — jest wzmocnienie zdolności obronnej (Wehrkraft) ciała i umysłu osobnika przeciwko wszystkim tym czynnikom, które zagrażają jego istnieniu. Powszechną dawniej była wiara, iż przez odpowiednie wychowanie, polegające na zmianie określonego środowiska, można wszystko osiągnąć, dzisiaj stwierdzamy, że w dziedzinie wychowania nie można rozwiązać żadnego zagadnienia bez zdania sobie sprawy ze znaczenia, jakie mają cechy dziedziczne w odróżnieniu od wpływu środowiska. Można uznać za pewnik, że fizyczne własności człowieka dadzą się wytłumaczyć jedynie skłonnościami dziedzicznymi, natomiast wpływ otoczenia sprowadza się tylko do rozwinięcia lub osłabienia i zmarnienia zdolności i skłonności wrodzonych. Gdy chodzi o właściwości duchowe, nauka nie daje tak pewnej odpowiedzi, niemniej jednak wolno twierdzić, iż spośród trzech rozróżnianych grup: inteligencji, charakteru i wiedzy, pierwsze dwie grupy są w zasadniczych swoich funkcjach dziedziczne a tylko grupa wiedzy, umiejętności jest wyłącznie zależna od otoczenia i da się rozwinąć tylko przez wychowanie. Wszystkie trzy grupy formują osobowość pojedynczego człowieka. Zadaniem wychowania zatem byłoby wpłynąć na tę osobowość w taki sposób, by uzdolnić ją do najwyższych wysiłków. Wiedzę i umiejętność zdobywa się drogą wychowania indywidualnego, charakter drogą wychowania kolektywnego, które jest pewnego rodzaju szkołą życia. Kapitał, jaki państwo wkłada w wychowanie, musi być wysoko oprocentowany. Wychowawcą może być tylko ten, kto zawód swój traktuje jako misję w służbie narodu. Nie jest prawdą, iż młodzież widzi w nauczycielu wroga, młodzież pragnie dla siebie wychowawców sprawiedliwych, którzyby byli jej przyjaciółmi i doradcami, którzyby oddziaływali na nią przykładem i rzetelną wartością”. W konkluzji prof. dr Reiter stwierdził, że szkoły na wolnym powietrzu są dzisiaj wyjątkami i żądał stanowczo uwzględnienia w sztuce wychowania myślenia lekarsko-biologicznego.

Drugi zasadniczy referat na temat: „Stanowisko lekarza w odniesieniu do szkoły na wolnym powietrzu jako szkoły odrębnej i w odniesieniu do sprawy wychowania na wolnym powietrzu ogółu młodzieży” wygłosił dr Behm (Niemcy). W referacie swoim wskazał przede wszystkim na rolę lekarza szkolnego, który na terenie szkoły spełnia nie tylko zadania lekarskie ale i wychowawcze, pozostaje więc w ścisłej łączności ze światem nauczycielskim. Czuwa on nad higieną budynku szkolnego i nad zdrowiem młodzieży szkolnej, wyznacza dziecku właściwe miejsce pracy, przeprowadza badania uczniów, skierowuje słabszych na odpowiednią kurację lub wypoczynek. Już z tytułu funkcji lekarskich jego zainteresowanie sprawą szkół na wolnym powietrzu jest bardzo duże. Wprowadzenie w życie idei wychowania na wolnym powietrzu na terenie ogółu szkół jest jednak z punktu widzenia lekarza szkolnego rzeczą najbardziej pożądaną. Dla sprawy tej konieczną jest nie tylko zmiana systemu pracy szkolnej, ale w pierwszym rzędzie pozyskanie nauczycielstwa.

Radca Ministerstwa dr Benze w referacie p. t.: „Wychowanie na wolnym powietrzu jako podstawa powszechnej reformy szkolnej” dał obraz tych zmian jakie wprowadza do szkolnictwa i wychowania w Niemczech narodowy socjalizm. Wypowiadając walkę temu typowi szkoły, który służy wyłącznie tylko zdobywaniu wiedzy, narodowy socjalizm zwrócił szczególną uwagę na sprawę wychowania fizycznego. Narodowy socja-

lizm buduje wychowanie na podstawowej „idei krwi i ziemi” (der Gedanke von Blut und Boden). Z uświadomienia znaczenia dziedziczności (der Erbmasse) wypływa postulat wychowawczy utrzymania i pielęgnowania rasy. Drugie naczelne zadanie narodowo-socjalistycznego wychowania młodzieży to skierowanie młodzieży na grunt ziemi ojczystej, czego wyrazem jest wprowadzenie i urządzenie obozów wiejskich (rolnych) t. zw. Landjahr, służby pracy oraz odpowiednie w tym kierunku zorganizowanie pracy w organizacjach młodzieży. W tym zespole wychowania młodzieży w Trzeciej Rzeszy z ziemią i pracą na wsi tkwi jak najściślejszy związek z ruchem szkół na wolnym powietrzu. Wychowanie narodowo-socjalistyczne młodzieży sięga jednak dalej, gdyż poza celem utrzymania zdrowia jednostek prowadzi do wyrobienia gotowości do pracy i poświęcenia na rzecz dobra zbiorowego.

Uzupełnieniem niejako powyższych referatów były referaty pp. Rodatza o schroniskach wycieczkowych dla młodzieży w Niemczech, Landjahrführera p. Fritscha o obozach wiejskich, t. zw. Landjahr, dr Nicolai'a o osiedlach szkolnych, wreszcie dr Gräfera o zakładach wychowawczych narodowo-socjalistycznych.

Ciekawe dla nas informacje, ze względu na rozwijającą się w Polsce akcję zakładania osiedli szkolnych, zawierał komunikat dr Nicolai'a. Powstanie pierwszych osiedli szkolnych w Niemczech datuje się od roku 1913. W końcu r. 1935 czynnych było w Niemczech 296 osiedli, w tym 36 osiedli powstałych w ostatnim roku. Osiedla rozporządzają 18.000 łóżek, liczba noclegów w nich udzielonych w roku ubiegłym dosięgła cyfry 2.000.000. Korzystało z osiedli około 300.000 młodzieży. W Hamburgu na 100.000 młodzieży szkolnej 28.000 spędziło po kilka tygodni w osiedlach, a mianowicie 750 klas szkół ludowych i 145 klas szkół średnich. Osiedla nie są przeznaczone dla dzieci słabszych, ale pomyślane są jako zakłady wychowawcze dla całej młodzieży szkolnej. Spełniają one dobrze swoje zadania pod względem zdrowotnym, wychowawczym i kształcącym. Największy nacisk kładzie się na stronę wychowawczą, na życie w gromadzie i wspólnocie. Punktem wyjścia akcji zakładania osiedli jest dążenie, by każda szkoła miała swoje własne osiedle. Koszty utrzymania osiedli ponoszą przeważnie koła rodzicielskie.

W odróżnieniu od mówców niemieckich, przedstawiciele innych państw (z wyjątkiem Belgii) nie wychodzili poza temat szkół na wolnym powietrzu. Jedni dawali ogólny obraz rozwoju szkół na wolnym powietrzu w danym państwie (prof. Mandii — Jugosławia, prof. Patriarcheas — Grecja), inni omawiali organizację, program i wyniki pracy tego rodzaju szkół w poszczególnych środowiskach (Anglia, Stany Zjednoczone, Włochy, Francja) w dziedzinie medycznej, wychowawczej i kształcącej.

Zasadnicze postulaty w odniesieniu do szkół na wolnym powietrzu jako szkół odrębnych wysunął mówca francuski p. Isaie Forceville. Domagał się on, by wyraźnie odróżniać zakłady lecznicze, prewentoria oraz szkoły sezonowe i kolonie od właściwych szkół na wolnym powietrzu. Szkoła na wolnym powietrzu powinna być specjalnym typem szkoły i przeznaczona być powinna dla dzieci słabowitych. Szkoła taka, jeśli ma dać pewien rezultat zdrowotny, wychowawczy i kształcący, musi być szkołą stałą, stosować regulamin i program szkolny. Praca nauczyciela w takiej szkole musi być dopasowana do specjalnych warunków tego rodzaju szkoły, musi być zatem twórcza. Od nauczyciela szkoły na wolnym powietrzu musi się bowiem wymagać utrzymania u dzieci równowagi normalnej między pracą umysłu i ciała. Akcja szkół na wolnym powietrzu we Francji statystycznie nie wyraża się wielką liczbą szkół; 12 departamentów posiada razem 19 tego rodzaju szkół, w tym okręg strasburski 4.

Pp. Emil Vincent i Walter Burniat (Belgia) mówili i wychowaniu na wolnym powietrzu i reformie nauczania. Mocne akcenty miał zwłaszcza referat dyr. E. Vincent. Wychowanie i nauczanie w szkołach elementarnych i średnich wywiera głęboki wpływ na stan fizyczny dzieci w wieku rozwoju ich organizmów. Badania lekarskie stwierdzają,

że $\frac{1}{4}$ dzieci należy do kategorii chorych i słabowitych. W niektórych szkołach stwierdzono, że 60% chłopców i 90% dziewcząt nie posiada normalnego wzroku, że 50% chłopców i 95% dziewcząt nabywa w szkole zniekształceń ciała. Szkoła pozostawia u $\frac{1}{4}$ absolwentów uczucie zniechęcenia i zmęczenia, wstręt do pracy umysłowej i skłonność do lenistwa. Należy wyjść z założenia, że lepiej jest zapobiegać, aniżeli leczyć. Konieczna jest reforma szkolna, polegająca na ograniczeniu programów nauczania, rozszerzeniu zaś godzin gier i zabaw oraz wycieczek na wolnym powietrzu. Reforma ta jednak nie powinna prowadzić do skrajności, która by mogła wypaczyć właściwy cel i zadania szkoły. Przeniesienie szkoły miejskiej na wieś nie rozwiązuje zagadnienia. Nowe wychowanie musi zapewnić dorastającemu pokoleniu zdrowie i siły fizyczne, rozwój umysłowy oraz wyrobienie charakteru i hartu ducha. Należy walczyć z przeciążeniem programów szkolnych, które za mało czasu pozostawiają sprawom higieny i wychowaniu fizycznemu. Szkoła i programy szkolne winny mieć na uwadze: zdrowie, zdolność do życia i długotrwałość życia (*la santé, la vitalité et la longévité*). Należy zerwać z dotychczasową rutyną i dokonać śmiałej reformy szkolnej, by uczynić młodzież prawdziwie zdolną do życia. Do narodów, które przeprowadzą taką reformę, należy przyszłość i przodownictwo na wszelkich polach kultury i cywilizacji.

Muszę tu nadmienić, że Belgijska Liga Wychowania na Wolnym Powietrzu, która powstała dopiero w r. 1936 pod protektorem Ministra Oświecenia Publicznego, wydała specjalny numer kongresowy swego organu, w którym sprawa szkół i wychowania na wolnym powietrzu w Belgii została wszechstronnie oświetlona. W artykułach czasopisma tego omówiono sprawę nauczania na wolnym powietrzu, organizację opieki lekarskiej w szkołach, organizację i metody pracy pierwszej szkoły na wolnym powietrzu „Diesterweg” w Antwerpii, akcję wychowania na wolnym powietrzu w szkołach katolickich, sprawę opieki społecznej nad dziećmi w Belgii, kolonie i ogrody dziecięce, ruch skautowy, obozy wakacyjne kół młodzieży Czerwonego Krzyża, akcję schronisk wycieczkowych dla młodzieży i sprawę przysposobienia lotniczego młodzieży.

Wnioski, uchwalone przez kongres (zaprojektowane przez komisję, w skład której wybrano również i przedstawicieli Polskiej p. Błońskiego), zawierają postulaty:

- a) w sprawie wychowania na wolnym powietrzu w szkołach,
- b) w sprawie zakładania i urządzania szkół poza obrębem miasta lub w odpowiednim otoczeniu parkowym.

W szczególności kongres stwierdził potrzebę reformy wychowania i nauczania w szkołach wszelkich typów, usunięcia przeciążenia programów nauczania, uwzględnienia takich metod wychowania i nauczania, które by odpowiadały interesom dziecka ze stanowiska biologicznego i naukowego. W planie pracy szkolnej powinno znaleźć się miejsce dla wychowania fizycznego, wycieczek, pobytu dzieci na osiedlach, obozach itp.

Następny kongres uchwalono odbyć w r. 1941 w Rzymie.

W skład Międzynarodowego Komitetu wychowania na wolnym powietrzu weszli: prof. dr Mola (Montevideo — Urugwaj) jako przewodniczący, dr Armand Delille (Francja) jako zastępca przewodniczącego, Emil Vincent (Bruksela — Belgia), dr Williams (Londyn — Anglia) i dr Veratti (Mediolan — Włochy) jako członkowie, generalnym sekretarzem i wydawcą czasopisma Komitetu pozostał nadal dyr. Karol Triebold (Niemcy — Bielefeld), skarbnikiem Isaie Forceville (Metz — Francja).

Tegoroczny III międzynarodowy kongres szkół na wolnym powietrzu oznacza dalszy etap rozwoju idei szkół na wolnym powietrzu. Utrzymując i rozwijając dotychczasowe formy szkół na wolnym powietrzu: 1) dla dzieci chorych, którymi opiekować się z natury rzeczy winni lekarze, 2) dla dzieci słabowitych, które drogą przeprowadzenia przez osobne szkoły na wolnym powietrzu należy odzyskać dla społeczeństwa i uczynić zdrowymi i wartościowymi dla życia, należy wypracować 3) formę dla dzieci zdrowych, a to przez zastosowanie wychowania na wolnym powietrzu w każdej szkole. To też tematem następnego kongresu, który odbę-

dzie się we Włoszech w r. 1941 będzie opracowanie wytycznych ogólnego planu reformy wychowania szkolnego na podstawie dotychczasowych wyników pracy szkół na wolnym powietrzu.

Na III międzynarodowym kongresie szkół na wolnym powietrzu Niemcy dały obraz tych reform w dziedzinie wychowania szkolnego i pozaszkolnego, jakie zostały dokonane w związku z wprowadzeniem ustroju narodowo-socjalistycznego. Reformy te, mające swe źródło w doktrynie narodowo-socjalistycznej, która ośrodkiem myśli pedagogicznej niemieckiej czyni wychowanie narodu jako całości, prowadzą w praktyce do zastosowania w szkole wychowania na wolnym powietrzu dla ogółu dzieci. Na szkołę nakłada się odpowiedzialność za zdrowie dzieci (wychowanie higieniczne, opieka higieniczno-lekarska, kult dziedzictwa i rasy) i troskę o wychowanie fizyczne i ćwiczenia cielesne; szkoły zaleca się stosowanie zasad i metod wychowania na wolnym powietrzu; przeniesienie punktu ciężkości na wieś, wykorzystywanie elementów wychowania krajoznawczego, wpływu rolnictwa na wsi na dziecko, zakładanie i utrzymywanie ogrodów szkolnych, osiedli, propagowanie wycieczek i wędrownictwa, popieranie budowy domów i schronisk wycieczkowych dla młodzieży, popieranie organizacji młodzieży hitlerowskiej i prowadzonej przez nią akcji przysposobienia wojskowego, obozownictwa itp. W wychowaniu pozaszkolnym zastosowano organizowanie dla absolwentów szkół ludowych obozów wiejskich t. zw. Landjahr, narodowo-socjalistycznych zakładów wychowawczych, służbę pracy i opiekę matek nad dziećmi t. zw. Mütterdienst.

Wszystkie te wymienione wyżej, formy wychowania na wolnym powietrzu, omówione w szeregu referatów niemieckich i demonstrowane uczestnikom kongresu jako próba realizacji zagadnienia, budziły żywe zainteresowanie gości zagranicznych, nie mogły jednak oczywiście znaleźć w obecnym stadium wyników ogólnej aprobaty kongresu w sensie zalecenia ich jako rozwiązania właściwego we wszystkich swoich przejawach.

Józef Błoński.

MIĘDZYNARODOWA WYSTAWA SZKÓŁ NA WOLNYM POWIETRZU W BIELEFELD.

W urzędzonej w związku z międzynarodowym kongresem szkół na wolnym powietrzu międzynarodowej wystawie tych szkół wzięło udział 12 państw: Anglia, Belgia, Chili, Estonia, Francja, Grecja, Polska, Szwajcaria, St. Zjednoczone, Urugwaj, Węgry i Włochy. Stoiska państw zagranicznych zajmowały nieznaczną przestrzeń całej wystawy i przedstawiały się naogół skromnie w stosunku do stoisk niemieckich, które urządzono z dużym nakładem pracy i środków.

Gdy część niemiecka wystawy daleko wykraczała poza zakres dotychczasowego ruchu szkół na wolnym powietrzu, wystawy państw zagranicznych ograniczały się do przedstawienia dorobku swego w zakresie tych form szkół na wolnym powietrzu, jakie były przyjęte i uznane przez poprzednie kongresy. Prasa niemiecka oceniła najżyczliwiej stoiska: urugwajskie, belgijskie, angielskie, polskie, szwajcarskie i chilijskie. W stoisku polskim przedstawiliśmy stosowane w Polsce formy szkół na wolnym powietrzu; a mianowicie: ogródki jordanowskie, kolonie, domy wakacyjne i wycieczkowe, szkoły dla dzieci chorych i słabowitych (Górka k. Buska, Zakopane—Bystre, Rabka, Białystok, Istebna, szkoła leśna w Miłosnej), szkoły na wolnym powietrzu dla dzieci zdrowych (parkowe: gimn. męskie Giżyckiego w Warszawie, gim. żeńskie w Zbylitowskiej Górze pod Tarnowem) oraz osiedla szkolne gimnazjów warszawskich, łódzkich, krakowskich, częstochowskich (z powodu szczupłości zaofiarowanego nam miejsca nie mogliśmy wystawić całego przygotowanego materiału). W prasie niemieckiej podkreślano szczególnie wartość, piękno i celowość zakładu wychowawczego im. J. Piłsudskiego w Istebnie. „Volksicher Beobachter” w nr 203 z dnia 21 lipca 1936 r. pisał, iż szkoła w Istebnie należy do najnowocześniejszych, najpiękniejszych i najbardziej celowo pomyślanych szkół tego ro-

dzażu w świecie; jej styl, rozplanowanie i położenie stwarza idealne warunki wychowania młodzieży. Zdaniem naszym najciekawszym stoiskiem zagranicznym było belgijskie, zwłaszcza ekspozyty, obrazujące pracę szkoły na wolnym powietrzu w Diesterveg koło Antwerpii.

Stoiska niemieckie urządzone były z dużym rozmachem i obejmowały 9/10 powierzchni całej wystawy. Pokaz Niemiec zorganizowany był pod hasłem wychowania młodzieży na wolnym powietrzu. Myśl pedagogiczna Niemiec współczesnych (narodowo-socjalistycznych) jest bowiem jak najmocniej związana z ideą wychowania na wolnym powietrzu. Dążąc do wychowania zdrowego fizycznie i duchowo człowieka niemieckiego, szkoła i społeczeństwo niemieckie pragnie wykorzystać te naturalne środki wychowania, jakie stanowią powietrze, słońce i ziemia ojczysta (Heimaterde).

Wystawa niemiecka składała się z dwóch części: pedagogicznej i medycznej. Część pedagogiczna demonstrowała formy niemieckiego wychowania na wolnym powietrzu i obejmowała działy następujące: szkoły na wolnym powietrzu dla dzieci słabowitych (w Kiel, Glausnitz i Halle), szkoły na wolnym powietrzu dla zdrowych (w Berlinie-Charlottenburgu i Lipsku oraz Odenwaldschule), osiedla szkolne, zakłady wychowania narodowo-politycznego, domy i schroniska wycieczkowe, obozy wiejskie (Landjahr), organizacja młodzieży hitlerowskiej Hitlerjugend, służba pracy (Reichsarbeitsdienst), służba obywatelska kobiet (Frauenarbeitsdienst), opieka macierzyńska nad dzieckiem (Reichsmütterdienst). Osobny dział poświęcony był wychowaniu na wolnym powietrzu w szkołach Westfalii. Dział ten przygotowany przez narodowo-socjalistyczny związek nauczycieli (Gau Westfalen-Nord) charakteryzował cele, środki i metody działania szkoły i nauczyciela niemieckiego w kierunku realizowania wychowania na wolnym powietrzu. Wyrazem tych dążeń szkoły i nauczycielstwa były hasła programowe takie jak np. „Westfalskie dziecko szkolne wprowadza się we własny krajobraz” lub „Dziecko westfalskie urabia swą przyszłość z krajobrazu (Landschaft), wychowuje się na rzemieślnika własnej ziemi (wird zum bodenständigen Handwerker erzogen), artystę własnej ziemi, świętuje według własnego obyczaju, broni własnego kraju rodzinnego (Heimat), zapomocą wędrówek i pracy zdobywa sobie własną ojczyznę (erwandert und erarbeitet sich seine Heimat). Wychowanie niemieckie związane jest jak najściślej z krajem rodzinnym, ludem i krajobrazem (Heimat, Volkstum und Landschaft)”.

W części medycznej rozmieszczone były ekspozyty Państwowego Urzędu Zdrowia, Głównego Urzędu Zgromadzenia Partii Narodowo-Socjalistycznej, Niemieckiego Muzeum Higieny, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. W dziale tym potraktowano szeroko zagadnienia opieki higieniczno-lekarskiej w szkole, zwłaszcza współpracę lekarza z nauczycielstwem w dziedzinie wychowania młodzieży na wolnym powietrzu. Dużo miejsca poświęcono zagadnieniom higieny rasy, wychowaniu fizycznemu i ćwiczeniom cielesnym.

Józef Błoński.

ZAGADNIENIE FILMU SZKOLNEGO NA MIĘDZYNARODOWYM KONGRESIE NOWEGO WYCHOWANIA W CHELTENHAM.

Na Kongresie Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham (31.VII — 14.VIII. 1936) reprezentowany był również film, i to w podwójnej roli, a mianowicie: 1) jako środek służący do ilustrowania scen z życia i pracy niektórych t. zw. nowych szkół i propagowania stosowanych w nich metod wychowania i nauczania, oraz 2) jako zagadnienie t. zw. filmu szkolnego w znaczeniu pomocy naukowej.

Należy przyznać, że z pierwszej swej roli ilustracyjno-propagandowej wywiązuje się film doskonale, zwłaszcza gdy towarzyszy mu także zgrabnie ujęty komentarz słowny. Na kongresie wyświetlano filmy, które przedstawiały przeważnie „Nowe Szkoły” angielskie, amerykańskie, francuskie i inne.

Należałoby niewątpliwie i u nas pomyśleć o umiejętnym sfilmowaniu bądź niektórych szkół, bądź niektórych charakterystycznych działów pracy wychowawczej i naukowej w szczególnie zaawansowanych lub „eksperymentalnych” szkołach. Filmy takie, wyświetlane z okazji rozmaitych kongresów pedagogicznych, mogłyby oddać duże usługi w zakresie propagandy naszego szkolnictwa, ponadto zaś mogłyby także służyć w kraju jako pouczające pokazy bądź dla innych szkół danego typu, bądź też — w odmiennym znaczeniu — dla wszelkiego rodzaju uczelni pedagogicznych.

Jako zagadnienie pomocy naukowej (classroom films) stanowił film przedmiot kilkunastogodzinny wykładu p. W. Huntera, nauczyciela szkoły „Dartington Hall” (Totnes, Devon).

Wykład ten, połączony z demonstracją filmów, a oparty zarówno na znacznym doświadczeniu praktycznym prelegenta, jako też na wnikliwym teoretycznym przemyśle niu sprawy, zasługuje nie tylko na wzmiankę, lecz także na nieco bardziej szczegółowe omówienie.

Film, wywodził prelegent, należy do kategorii wizualnych środków poglądowych, takich, jak latarnia magiczna, fotografia, epidiaskop i t. d. Wartość ich polega na tym, że dają one dokładniejsze wyobrażenia przedmiotów, niż opis słowny. Film jednak ma poza tym znaczenie zupełnie specjalne, a raczej mieć je powinien. Istota zagadnienia polega na tym właśnie, by to specyficzne zadanie filmu szkolnego, a tym samym też jego konstrukcję z jednej strony, a metodę stosowania go w nauczaniu z drugiej, należy określić. W dotychczasowym rozwoju bowiem film szkolny błędził i dotąd jeszcze wciąż błądzi po manowcach. W związku z tym prelegent wyróżnił cztery rodzaje filmów, stosowanych w szkołach, a mianowicie: 1) film dokumentarny, 2) film reklamowy, 3) film przedstawiający różne obrazy miejsc i rzeczy, 4) film specjalnie szkolny.

T. zw. film dokumentarny ma na celu ogólne zainteresowanie widza pewnym kompleksem zjawisk (przedmiotów, ludzi i t. d.). Charakter jego jest tedy raczej impresjonistyczny, a nie ściśle informacyjny lub pouczający. Tego typu film, przedstawiający np. stocznię, nie ma na celu systematycznego, dokładnego i ścisłego zilustrowania urządzeń i pracy w stoczni, lecz celem jego jest raczej oddziaływanie na wyobraźnię widza, jako całość. Jest to tedy, jak je prelegent nazwał, „działanie pośrednie, przez tło”. Film taki może oddać pewne usługi także w zakresie nauczania, wszelako filmem „szkolnym” w ścisłym znaczeniu tego słowa nie jest, a to z dwu względów: 1) film dokumentarny powstaje dla innych, nie dydaktycznych celów, tak że nauczyciel i uczniowie muszą się do niego dostosowywać, gdy tymczasem powinno być odwrotnie; 2) film dokumentarny poświęca dokładność dla ogólnego wrażenia.

Film reklamowy, przedstawiający dla celów specjalnych pewne fragmenty przedmiotów, np. maszyn, należy z góry wyłączyć od celów szkolnych.

Dla celów tych nie nadają się również filmy przedstawiające luźne obrazy miejsc i rzeczy; mają one raczej charakter turystyczny, choć nieraz, zaopatrzone w sensacyjne napisy i mapy, poleca się je dla szkół.

Jako pomoc naukowa w ścisłym znaczeniu wchodzi w rachubę wyłącznie filmy specjalnie szkolne, choć i wśród nich, oczywiście, znajdują się obok dobrych także filmy złe. W ocenie wartości tych filmów należy wziąć pod uwagę: 1) techniczne wykonanie filmu i 2) jego montaż; osobnym zagadnieniem jest 3) metodyka stosowania filmu w nauczaniu.

Na szeregu przykładów (wyświetlanych filmów) prelegent wyjaśniał wady i zalety techniczne oraz montażowe filmów szkolnych. Uwagi jego dotyczyły zarówno doboru materiału, jakoteż sposobu ujęcia go ze stanowiska dydaktycznego, były zaś tym cenniejsze, że opierały się na wypowiedziach samych uczniów, tudzież na zbadaniu efektu dydaktycznego poszczególnych filmów. Wynikało z tych uwag jasno, że montaż filmu szkolnego stanowi zagadnienie trudne i specjalne, że wymaga odpowiedniego, planowego

układu poszczególnych momentów ze względu na następstwo, długość, tempo, ustosunkowanie elementów ubocznych do głównych, emocjonalnych do instruktywnych i t. d.

W zakresie problemu jak należy używać filmu w szkole wyróżnił prelegent zasadniczo trzy możliwości, a mianowicie: wyświetlanie filmu „przed nauczaniem”, „po nauczaniu” i „równocześnie z nauczaniem”, a więc innymi słowy: stosowanie filmu, jako środka wprowadzającego do nauki (ustnej) o danym zagadnieniu, jako środka uzupełniającego i syntetyzującego naukę, oraz jako środka podstawowego dla tejże nauki. Tego ostatniego typu, zdaniem prelegenta, dotąd jeszcze nie utworzono. Natomiast dwa pierwsze sposoby stosowania filmów szkolnych zależą zarówno od ich długości, jako też stopnia złożoności. Przyjmując, że wyświetlanie filmu szkolnego nie powinno trwać dłużej, jak 7 do 20 minut, prelegent sądzi, że film krótki i prosty, ilustrujący w sposób rzeczowy i zwięzły pewne zjawiska, może być wyświetlany przed ustnym nauczaniem, natomiast film bardziej złożony dopiero po uprzednim opracowaniu danego zagadnienia przy pomocy podręcznika i innych pomocy naukowych.

Pomijając dalsze szczegółowe wywody godzi się przytoczyć jeszcze wniosek ogólny, którym prelegent zakończył swój wykład: „Dobry film może być użyteczny w ręku dobrego pedagoga, nieużyteczny zaś, mimo wszelkich swych zalet, w ręku pedagoga marnego. Zły film natomiast pozostanie złym bez względu na nauczyciela”.

J. M.

ESPERANTO NA MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI PEDAGOGICZNEJ W HOLANDII.

Sprawa wprowadzenia esperanto jako języka międzynarodowego do szkół całego świata coraz więcej zajmuje umysły uczonych i pedagogów. W roku 1922 zwołano do Genewy pierwszą na większą skalę zakrojoną konferencję w tej sprawie. Przewodniczył jej profesor uniwersytetu genewskiego dr Bovet. W 12 lat później, t. j. w roku 1934 podobną konferencję zwołano do Wiednia za pośrednictwem rządu austriackiego. Konferencja ta zgromadziła około 700 pedagogów i uczonych z całego świata i miała przebieg nadzwyczaj poważny.

Jak z jednej strony świat pedagogiczny popiera ideę pomocniczego języka światowego esperanto, tak z drugiej strony sprawa ta przedstawia znaczne trudności, jeśli idzie o rządy poszczególnych państw. Mimo to nauczycielstwo dąży do wytkniętego celu. Dowodem tych nieustannych zabiegów była III Międzynarodowa Konferencja Pedagogiczna, zwołana w tym roku do Holandii, gdzie ruch esperancki zatacza coraz szersze kręgi nie tylko na polu szkolnictwa, ale i w różnych instytucjach państwowych (kolej, poczta, policja, radio).

Sprawozdania z tej konferencji w prasie esperanckiej całego świata brzmiały nadzwyczaj entuzjastycznie i napawać mogły polskich esperantystów szczególniejszą dumą i nadzieją, że mimo wszystko, sprawa posuwa się nieustannie naprzód, i to w tempie przyspieszonym.

Konferencja odbyła się w mieście Utrecht i zgromadziła jeszcze większą ilość inteligencji, niż poprzednia, z różnych krajów Europy. Wśród uczestników było wielu profesorów uniwersyteckich, znakomitych pedagogów, nauczycieli różnego wieku i przedstawicieli najrozmaitszych szkół. Konferencji tej przewodniczył, podobnie jak w roku 1922, prof. uniw. dr. Bovet, dyrektor Międzynarodowego Instytutu J. J. Rousseau'a. Otwierając konferencję, po której nastąpił cały szereg przemówień w najrozmaitszych językach, tłumaczonych następnie na język holenderski i esperanto, przewodniczący zaznaczył dobitnie, jak ogromnie wielkie znaczenie posiada język esperanto dla pedagogów oraz dla samej młodzieży.

Najważniejszym dniem dla uczestników był dzień, w którym prof. Juliusz Glück wygłosił znakomity referat o esperancie, zaznajamiając obecnych z jego historią i rozwojem aż po dzień ostatni, z jego pedagogicznymi i praktyczno-życiowymi walorami, wreszcie z jego użytecznością na polu pokojowej współpracy międzynarodowej. Referat ten wywołał ogromne zainteresowanie, które spotęgowało się jeszcze więcej, gdy ks. Cseh przeprowadził po mistrzowsku pokazową lekcję tego języka swoją niezrównaną metodą.

Rezultatem doraźnym tej konferencji było to, że wiele osób zaczęło uczyć się esperanta jeszcze w czasie dwutygodniowych obrad pedagogicznych, związanych ze sprawą współczesnych metod nauczania języków obcych.

M. S.

POŁNOCNO-ANGIELSKA KONFERENCJA WYCHOWANIA.

W Harrogate odbędzie się 7, 8, 9 stycznia 1937 r. Północno-Angielska Konferencja Wychowania. Z konferencją będzie połączona wystawa wychowania. Tematy konferencji są następujące: 1) rozwój wychowania technicznego, 2) zagadnienia programu szkoły średniej, 3) ćwiczenia językowe w szkole, 4) przestępczość wśród nieletnich, 5) zagadnienia wyższego gimnazjum, 6) urządzenia rekreacyjne i społeczne w internatach.

R. M.

STAN FIZYCZNY DZIECI W SZKOŁACH LONDYŃSKICH.

London County Council ogłosiła raport szkolnego urzędu zdrowia, gdzie zamieszczone zostały szczegółowe dane, dotyczące odżywiania uczniów londyńskich szkół powszechnych w r. szk. 1935. Według tego sprawozdania, liczebność wspomnianej dziatwy wynosiła 534.611, przeciętna frekwencja — 471.342, a liczba dzieci, zbadanych przez lekarza, doszła do 189.203. Z tej gromady przeszło 94% wykazało się zadowalającym odżywieniem, w tym u 77% dzieci odżywianie było normalnie, a u 17% — wyjątkowo dobre. Pozostałe 5,5% zbadanych uczniów, wykazało patologiczne niedożywienie. Do tych dodatkowych wyników, osiągniętych na polu zdrowotności dziecięcej, nie mało przyczyniło się bezpłatne rozdawnictwo mleka, które w roku sprawozdawczym wzrosło znakomicie.

Zgodnie z planem pomocy lekarskiej dla dziatwy szkolnej, ustalonym na okres 1935/38, zostały utworzone w Londynie ośrodki odżywiania, które mają badać niedożywianie uczniów i udzielać koniecznej pomocy. Wspomniane ośrodki mają badać również skrupulatnie budżety rodzinne i sposób wychowywania dzieci. Dokonywane są również badania słuchu dzieci za pomocą audiometru gramofonowego. W ten sposób zbadano w ciągu roku 28.000 dzieci, z których 7,8% skierowano następnie do otiatry celem dokładnego wykrycia stwierdzonych defektów słuchu.

T.J.

KONFERENCJA PORADNICTWA ZAWODOWEGO W ANGLII.

We wrześniu odbyła się w Leeds jesienna konferencja Narodowego Towarzystwa Zatrudnienia Młodzieży i urzędników opieki społecznej. Udział w niej wzięło 130 delegatów z całej Anglii. Tematem konferencji było poradnictwo zawodowe dla młodzieży.

F. R. Worts w referacie „Poradnictwo zawodowe przed ukończeniem szkoły”, stwierdzał, że porady nie powinno udzielać się dzieciom przed ostatnim rokiem szkolnym, a nawet, jeśli to możliwe, przed ostatnim półroczem. Dzieci ze szkół powszechnych nie są dojrzałe do badania zawodowego i do odpowiedniego traktowania porady, gdyż szkoła, dom, świat pochłaniają ich zainteresowania; kwestia wyboru zawodu zaczyna absorbować dziecko dopiero przed samym ukończeniem szkoły.

Dr. Northcott, mówiąc o „Poradnictwie zawodowym po opuszczeniu szkoły”, podkreślał raz jeszcze znaczenie poradnictwa dla wyboru zawodu. Uczniowie nie orientują się ani we własnych uzdolnieniach, ani w możliwościach zawodowych, wskutek czego czę-

sto zmieniają zajęcie, nie mogąc się przystosować. Wielu pracodawców odczuwa również potrzebę pomocy i docenia wagę poradnictwa zawodowego.

Prócz tych głównych tematów rozważano między innymi zagadnienie kursów do kształcących dla młodocianych.

R. M.

RADIOFONIA SZKOLNA W ANGLII.

W broszurze „Broadcasts to schools 1936/37”, wydanej przez B.B.C. (Radio Brytyjskie), znajdujemy artykuł, poświęcony radiofonii szkolnej. Autor tego artykułu podkreśla w nim doniosłe znaczenie radiofonii szkolnej jako jednego z twórczych czynników wychowania nowoczesnego. Szkoła, posiadająca radio, umożliwia dziecku korzystanie ze współczesnych zdobyczy kulturalnych. Pod kierunkiem nauczyciela dziecko uczy się umiejętności dokonywania wyboru i słuchania audycji. Nową formą słowa mówionego (lub śpiewanego) staje się dzięki radiu obok słowa pisanego pomocą w nauczaniu. Ważną jednak jest przy tym rzeczą, by nauczyciel umiał tę nową pomoc naukową odpowiednio zastosować i wykorzystać.

J. M.

WYCHOWANIE FIZYCZNE W UNIWERSYTETACH ANGIELSKICH.

Na konferencji Brytyjskiego Towarzystwa Lekarskiego, odbytej w Oxfordzie, wysunięto zagadnienie wychowania fizycznego w szkołach wyższych. Sporty, nawet najbardziej entuzjastycznie uprawiane, nie mogą zastąpić zorganizowanego wychowania fizycznego. Komitet wychowania fizycznego nawołuje do utworzenia na wyższych uczelniach na wzór uniwersytetów zagranicznych ośrodków wychowania fizycznego. Został wysunięty projekt stworzenia przy uniwersytecie w Oxfordzie takiego ośrodka, który byłby przykładem dla innych uniwersytetów.

R. M.

RADIOFONIA SZKOLNA W AUSTRII.

Wydział szkolny radia wiedeńskiego poszczycić się może niezwykle dodatnimi wynikami swej pracy. Oto wszystkie niemal austriackie szkoły powszechne i średnie posiadają odbiorniki radiowe. Co się tyczy audycji szkolnych, to podobnie, jak w latach ubiegłych, stanowią one mają uzupełnienie programu nauki szkolnej. Ponadto w wielkiej mierze mają być również uwzględnione audycje kulturalno-oświatowe, jak np. odczyty znakomitych prelegentów, m. in. także zagranicznych, na tematy z dziedziny nauki i sztuki, dalej pogadanki dla sfer handlowo-rzemieślniczych, audycje pieśni ludowych i t. d. Nowością są specjalne audycje przeznaczone dla młodzieży bezrobotnej. Dla pedagogów przewiduje program radia wiedeńskiego cykl wykładów z zakresu organizacji szkolnictwa austriackiego. Celem nawiązania stałego kontaktu z szkołami ukazywać się będzie w miejsce dotychczasowych pomocniczych broszur szkolnych miesięcznik p. t. „Radiofonia szkolna”.

J. M.

SZKOLNICTWO W CZECHOSŁOWACJI¹⁾

Administracja szkolnictwa. Władzą zwierzchnią nad szkolnictwem w Czechosłowacji jest Ministerstwo Szkolnictwa i Oświaty Narodowej (Ministerstvo školství a národní osvěty z ministrem na čele, któremu podlegają wszystkie zakłady naukowe z wyjątkiem niższych i średnich szkół rolniczych podporządkowanych Ministerstwu Rolnictwa i szkół wojskowych uzależnionych od Ministerstwa Obrony Naro-

¹⁾ Opracowano na podstawie danych urzędowych czechosłowackich oraz książki S. K. Turosieńskiego „Education in Czechoslovakia”.

dowej. Ministerstwo składa się z biura prezydyalnego (presidium) i siedmiu departamentów (odbory) podzielonych na wydziały (oddělení). Biuro prezydyalne załatwia sprawy finansowe, statystyczne, budownictwa szkolnego, badań szkolnictwa, organizacyjne oraz personalne urzędników ministerstwa i władz szkolnych; departamenty obejmują: I — sprawy pedagogiczne, prawne, administracyjne i personalne przedszkoli i szkolnictwa powszechnego; II — sprawy pedagogiczne, prawne, administracyjne i personalne szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, zakładów kształcenia nauczycieli oraz inspektorów szkolnych; III — sprawy pedagogiczne, prawne, administracyjne i personalne szkolnictwa zawodowego, t. j. szkół przemysłowych, handlowych i zawodowych żeńskich; IV — sprawy organizacyjne, prawne i personalne szkolnictwa wyższego oraz instytucji naukowych; V — sprawy zabytków, archiwów, muzeów, literatury, teatru, kinematografu, malarstwa, rzeźby, muzyki i oświaty pozaszkolnej; VI — sprawy wyznań religijnych; VII — sprawy stosunków z zagranicą w zakresie nauki, kultury i szkolnictwa.

Z czterech krajów, na jakie jest podzielona Czechosłowacja, dwa, t. j. Czechy i Morawy ze Śląskiem, posiadają jako władze szkolne — krajowe rady szkolne w Pradze i Brnie (Zemská školní rada pro zemi Ceskou v Praze, Zemská školní rada pro zemi Moravsko-Slezskou v Brně); rady składają się z przewodniczącego, którym jest szef rządu krajowego (zemský prezident), z wybranych na sześć lat 6 przedstawicieli kraju (z czego 3 Czechosłowaków i 3 Niemców), przedstawiciela stolicy kraju, 4 przedstawicieli nauczycielstwa (z czego 2 Czechosłowaków i 2 Niemców) oraz z mianowanych przez Prezydenta Rzeczypospolitej referentów dla spraw administracyjnych i ekonomicznych, krajowych inspektorów szkolnych oraz 4 przedstawicieli wyznań (2 katolickiego, 1 ewangelickiego i 1 mojżeszowego); biura rad szkolnych załatwiają sprawy szkół początkowych, średnich i zawodowych danego kraju. Pozostałe dwa kraje, t. j. Słowacja i Ruś Podkarpacka nie posiadają rad szkolnych; administracja szkolna jest sprawowana przez ekspozytury ministerstwa (Referát ministersiva školství a národní osvěty) w Bratysławie i Użhorodzie.

Władzami szkolnymi na terenie powiatów są powiatowe zarządy szkolne (Okresní školní výbor), składające się z naczelnika powiatowej władzy administracyjnej jako przewodniczącego, powiatowego inspektora szkolnego, 2 do 4 przedstawicieli nauczycielstwa i 2 do 4 przedstawicieli społeczeństwa mianowanych przez władzę szkolną prowincjonalną. Do zakresu działania powiatowych zarządów szkolnych należy administracja szkół, ich kontrola, mianowanie nauczycieli, podział i kontrola funduszy szkolnych, zatwierdzanie uchwał rad szkolnych. Powiatowi inspektorowie szkolni mianowani przez ministerstwo mają za zadanie opiekę pedagogiczną nad szkołami powszechnymi i średnimi.

Gminne rady szkolne (Místní školní rada) składają się z 4 nauczycieli wybranych przez zebranie nauczycielstwa i 8 obywateli wybranych przez radę gminną; przewodniczący wybierany spośród członków jest zatwierdzany przez władzę szkolną państwową. Do zakresu działania gminnych rad szkolnych należy administracja, zarząd funduszami, sprawy budynków szkolnych, sprawy spisu dzieci i nadzoru nad wypełnianiem obowiązku szkolnego.

Współpracy rodziców z władzami szkolnymi służą rady rodzicielskie (Rodičovská sdružení) przy szkołach powszechnych, średnich i zawodowych; członkowie rad w liczbie od 5 do 15 są wybierani przez zebrania rodziców, przy czym 1/3 część musi należeć do personelu nauczycielskiego; dyrektor szkoły i lekarz szkoły wchodzi w skład rady z urzędu.

Specjalna administracja istnieje dla t. zw. szkół mniejszościowych (Školy menšinové), pod którą to nazwą rozumie się w Czechosłowacji szkoły dla mniejszości narodowej w danej gminie; są to w rzeczywistości w okolicach zamieszkałych przez nie

Czechów szkoły dla Czechów. Szkoły te znajdują się pod bezpośrednim zwierzchnictwem ministerstwa i jego inspektorów szkół mniejszościowych, nie podlegając żadnym władzom krajowym, powiatowym i miejscowym.

Organizacja szkolnictwa. Dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat są przeznaczone przedszkola. W 6 roku życia zaczyna się okres obowiązku szkolnego, który trwa osiem lat. Po pięciu latach nauki w szkole powszechnej uczeń może w niej pobierać naukę przez dalsze trzy lata, albo też przejść do czteroletniej szkoły wydziałowej lub też do ośmioletniej szkoły średniej; szkoły średnie obejmują przeważnie osiem lat nauczania, dzieląc się na czteroletni stopień niższy i czteroletni stopień wyższy; szkoły realne obejmują siedem lat nauczania. Na wyższy stopień szkoły średniej można wstąpić ze szkoły wydziałowej po złożeniu egzaminu. Szkoły wydziałowe są również podstawą szkół zawodowych przemysłowych, handlowych, rolniczych i innych jak również zakładów kształcenia nauczycieli o czteroletnim kursie. Kształcenie w szkołach średnich ogólnokształcących lub zawodowych jest zakończone egzaminem dojrzałości, niezbędnym warunkiem dla wstąpienia na studia wyższe.

Budżet czechosłowackiego Ministerstwa Szkolnictwa i Oświaty Narodowej na rok 1935 wynosił 924.000.000 koron czechosłowackich (w tym roku korona równała się 22 groszom), co stanowiło 12% całego budżetu wynoszącego 7.983.298.000 k. cz. Podział tego budżetu przedstawiał się następująco:

Rodzaj wydatków	Kwota w kor. cz.	Z czego wydatki osobowe
1. Pobory Ministra	108 100	108 100
2. Ministerstwo	16 727 400	14 297 800
3. Inspekcja szkolna	15 313 700	12 099 000
4. Szkolnictwo powszechne	299 562 400	249 147 400
5. Szkolnictwo średnie ogólnokształcące	177 477 000	167 239 000
6. Zakłady kształcenia nauczycieli	19 424 000	17 570 000
7. Szkolnictwo zawodowe	113 899 000	88 157 000
8. Szkolnictwo wyższe i instytuty naukowe	139 883 000	85 095 300
9. Stosunki z zagranicą	9 514 100	2 583 500
10. Opieka społeczna nad studentami	8 000 000	—
11. Sprawy kulturalne (sztuka, oświata pozaszkolna i t. d.)	27 681 000	7 250 700
12. Sprawy wyznaniowe	93 664 300	87 388 100
13. Pobory nauczycieli w szkołach prywatnych	2 746 000	2 746 000

Pod względem języka nauczania Czechosłowacja ma obok szkół z językiem czeskim i słowackim szkoły z językiem nauczania niemieckim, węgierskim, ruskim, polskim, rumuńskim i hebrajskim. Statystyka za rok 1932/33 wykazuje stan następujący:

Język nauczania	Szkół	Klas	Uczniów
Czeski i słowacki	14 464	47 441	1848 541
Niemiecki	5 334	14 876	551 325
Węgierski	934	2 136	114 203
Ruski	736	1 950	102 586
Polski	192	397	16 333
Rumuński	4	17	904
Hebrajski	4	10	434
Inny oraz szkoły dwujęzyczne	219	1 450	56 521
Itazem	21 896	68 277	2690 847

Rodzaj zakładów	Zakładów	Klas	Nauczycieli	Uczniów
Przedszkola	2 587	—	5 664	110 275
Przedszkola dla obcokrajowców	3	—	5	102
Szkoły powszechne	15 236	44 472	44 324	1 853 076
Szkoły powszechne dla obcokra- jowców	3	14	16	371
Szkoły specjalne	100	435	472	6 840
Szkoły wydziałowe	1 911	10 287	12 210	417 815
Przedszkola i szkoły początkowe	19 840	55 208	62 691	2 388 479
Gimnazja	33	357	635	13 715
Gimnazja realne	147	1 753	2 948	64 805
Gimnazja realne zreformowane	56	606	1 027	20 634
Wyższe gimnazja realne	3	38	71	1 513
Szkoły realne	59	594	1 080	21 295
Zakłady kształcenia nauczycieli	93	288	1 223	11 247
Szkoły średnie dla obcokrajowców	5	38	89	769
Szkoły średnie ogólnokształcące i pedagogiczne	396	3 674	7 073	133 978
Szkoły rolnicze	265	472	2 070	8 561
Szkoły handlowe	104	863	1 428	26 036
Szkoły przemysłowe	293	2 569	3 302	44 894
Instytuty teologiczne	29	110	170	1 986
Szkoły dla wychowawczyń i pie- lęgniarek	11	16	59	347
Inne szkoły	2	10	8	289
Szkoły zawodowe	704	4 040	7 037	82 113
Szkoły dokształcające rolnicze	766	1 113	3 275	19 576
Szkoły dokształcające handlowe	97	236	532	4 423
Szkoły dokształcające przemysłowe	2 342	5 629	12 379	116 328
Szkoły dokształcające	3 205	6 978	16 186	140 327
Uniwersytety	5	—	1 798	21 738
Wyższe szkoły teologiczne	2	—	36	391
Akademie pedagogiczne	4	—	121	409
Wyższe szkoły techniczne i rolnicze	7	—	1 430	11 255
Akademie sztuk plast. i muzyki	5	—	214	1 279
Inne szkoły wyższe	4	—	40	451
Szkoły wyższe	27	—	3 639	35 523
Ogółem	24 172	69 900	96 626	2 780 420

Wszystkie szkoły w myśl konstytucji podlegają zwierzchnictwu i nadzorowi Państwa. Szkoły prywatne mogą być zakładane za pozwoleniem krajowych władz szkolnych przy spełnieniu warunków przewidzianych ustawami. Religia jest obowiązkowym przedmiotem dla uczniów szkół powszechnych, wydziałowych, średnich i nauczycielskich z wyjątkiem uczniów należących do wyznań nieuznanych przez państwo lub uczniów, których rodzice na piśmie zażądają zwolnienia ich dzieci od nauki religii.

Szkolnictwo powszechne. Obowiązek szkolny zaczyna się z początkiem roku szkolnego następującego po roku, w którym dziecko ukończyło 6 lat życia i trwa przez 8 lat; może ono uczęszczać do szkoły publicznej albo prywatnej lub też kształcić się w domu pod warunkiem jednak zdawania egzaminów w szkole publicznej. Niedopełnienie obowiązku szkolnego przewiduje kary do 1000 k. cz. lub do 14 dni więzienia.

Szkolnictwo powszechne obejmuje właściwe szkoły powszechne (szkoły oberne i szkoły wydziałowe (školy měštanské). Szkoły powszechne są podzielone na 8 klas odpowiadających 8 latom obowiązkowego nauczania, na wsi są jednak szkoły 5, 2, a nawet 1-klasowe; klasy I i II tworzą stopień niższy, III, IV i V — stopień średni; VI, VII i VIII stopień wyższy. Na pięciu latach nauczania czyli stopniu średnim szkoły powszechnej opiera się czteroletnia szkoła wydziałowa.

Rok szkolny zaczyna się 1 września i trwa do końca czerwca; ogólna ilość dni szkolnych wynosi około 227; wakacje na Boże Narodzenie i Wielkanoc trwają po 11 dni. Ilość godzin szkolnych nie może przewyższać 30 na stopniu niższym i średnim, a 34 na wyższym.

Plan godzin w 8-klasowej szkole powszechnej przedstawia się następująco:

P r e d m i o t	Ilość godzin tygodniowo w klasach							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religia	2	2	2	2	2	2	2	2
Język nauczania	8	9	9	8	8	7	7	7
Nauka i wychowanie obywatelskie	—	—	1	1	1	1	1	1
Nauka o otoczeniu	4	4	—	—	—	—	—	—
Krajoznawstwo	—	—	2	3	3	—	—	—
Geografia	—	—	—	—	—	} 3	} 3	} 3
Historia	—	—	—	—	—			
Przyrodznawstwo	—	—	—	—	—	} 3	} 3	} 3
Fizyka	—	—	—	—	—			
Arytmetyka i geometria	3	4	4	4	4	4	4	4
Rysunki (w nawiasie dla dziewcząt)	—	—	1	2	2	2(1)	3(1)	3(1)
Kaligrafia	—	—	1	1	1	—	—	—
Śpiew	1	1	1	1	1	1	1	1
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	2	2	2	2
Praca ręczna dla chłopców (w nawiasie praca ręczna dla dziewcząt łącznie z gospodarstwem domowym)	—	—	1(3)	1(3)	1(3)	2(6)	2(6)	2(6)
Razem godzin tygodn. dla chłopców	20	22	24	25	25	27	28	28
Razem godzin tygodn. dla dziewcząt	20	22	26	27	27	30	30	30

Poza tym jako przedmioty nadobowiązkowe: język czechosłowacki w szkołach z innym językiem nauczania, a w szkołach z czechosłowackim językiem nauczania — niemiecki w Czechach, niemiecki lub węgierski lub ruski w Słowacji, oraz zasady rolnictwa, muzyka, pisanie na maszynie, stenografia.

W 4-klasowej szkole wydziałowej plan godzin wygląda tak:

Przedmiot	Ilość godzin tygodniowo w klasie			
	I	II	III	IV
Religia	2	2	2	—
Język nauczania	5	5	4	5
Drugi język*)	3	3	3	4
Nauka i wychowanie obywatelskie	1	1	1	1
Geografia i historia	3	3	3	3
Przyrodznawstwo i fizyka	3	3	4	4
Arytmetyka i buchalteria	4	4	4	4
Geometria (w nawiasie dla dziewcząt)	1	2 (1)	3 (2)	3 (2)
Rysunek (w nawiasie dla dziewcząt)	3 (2)	3 (2)	3 (2)	3 (2)
Kaligrafia	1	—	—	—
Praca ręczna (w nawiasie dla dziewcząt)	1 (3)	1 (4)	1 (5)	1 (5)
Śpiew	1	1	—	—
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2
Przedmioty specjalne**)	—	—	2	2
Razem . . .	30(31)	30(31)	32(34)	32(34)
N a d o b o w i ą z k o w e:				
Język łaciński lub francuski	—	—	5	5
Język angielski lub jeden ze słowiańskich	—	—	4	4
Pisanie na maszynie	—	—	2	2
Stenografia	—	—	2	2

*) Jako drugi język jest obowiązkowy: czechosłowacki w szkołach z innym językiem nauczania, niemiecki w szkołach z czeskim językiem nauczania w Czechach, niemiecki lub węgierski lub ruski w tych szkołach w Słowacji.

**) Jako przedmioty specjalne występują: matematyka, rysunek geometryczny, ekonomia, rolnictwo, rysunek i t. d.

Podział istniejących szkół powszechnych i wydziałowych według prowincji i języka nauczania przedstawiał się w r. szk. 1933/34 następująco:

Prowincja lub język nauczania	Szkoły powszechne				Szkoły wydziałowe			
	Zakła- dów	Klas	Naucz- cieli	Uczniów	Zakła- dów	Klas	Naucz- cieli	Uczniów
Prowincja								
Czechy	6702	19551	19572	730505	1095	5750	6800	234222
Morawy i Śląsk	3628	11608	11616	431256	631	3112	3780	119650
Słowacja	4160	10628	10489	560244	167	1205	1375	55146
Ruś Podkarpacka	746	2685	2647	131071	18	220	255	8797
Język nauczania:								
Czechosłowacki	10416	30762	30621	1265229	1421	7783	9220	315713
Niemiecki	3313	9364	9410	360036	447	2209	2640	89612
Węgierski	845	2070	2060	112301	14	117	134	5352
Ruski	561	1967	1927	103407	18	114	135	4816
Polski	91	272	270	10196	11	64	81	2322
Rumuński	4	24	23	1290	—	—	—	—
Hebrajski	6	13	13	617	—	—	—	—
Opółem . .	15236	44472	44324	1853076	1911	10287	12210	417815

Z zakresu t. zw. szkolnictwa specjalnego obejmującego ogółem 98 zakładów z 403 nauczycielami i 6248 uczniami było 18 szkół dla głuchoniemych o 1733 uczniach, 6 szkół dla ociemniałych o 294 uczniach, 10 szkół dla anormalnych fizycznie o 901 uczniach, 9 szkół dla anormalnych umysłowo o 402 uczniach, 13 szkół dla moralnie zaniedbanych o 688 uczniach oraz 42 szkoły dla specjalnie uzdolnionych o 2250 uczniach.

Szkolnictwo średnie. Szkoły średnie (střední školy) w Czechosłowacji opierają się na 5 latach szkoły powszechnej i obejmują 8 lat (klas) nauczania z wyjątkiem szkół realnych, których ich liczą tylko 7. Pierwsze cztery klasy tworzą stopień niższy o programie możliwie jednakowym dla wszystkich szkół, następne klasy tworzą stopień wyższy o bardziej zrównoważonym programie. Istnieje pięć typów szkoły średniej: gimnazjum (gymnasium), gdzie na plan pierwszy wysuwa się nauka łaciny od klasy III i greki od V; gimnazjum realne (reálné gymnasium) z nauką łaciny, lecz zamiast greki — z francuskim lub angielskim; zreformowane gimnazjum realne (reformní reálné gymnasium), różniące się od poprzedniego tym, że łacina zaczyna się później, bo dopiero w klasie V, natomiast język francuski lub angielski już w III; wyższe gimnazjum realne (vyšší reálné gymnasium) o wspólnej czteroletniej budowie, dzielące się następnie na kierunek klasyczny, humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy; szkoła realna (reálka) bez języków klasycznych, za to z przewagą matematyki, nauk przyrodniczych i języków nowożytnych. Szkoły średnie są przeważnie koedukacyjne, choć istnieją również męskie i żeńskie, mające jednak wszystkie jednakowy program.

W szkołach średnich nauka trwa od 1 września do 28 czerwca; wakacje Bożego Narodzenia i Wielkiejnocy trwają po 11 dni; rok szkolny liczy 225 dni. Lekcje odbywają się 6 dni w tygodniu od 8 do 12 i od 13 do 15 lub od 14 do 16, a trwają po 50 minut każda.

P r e d m i o t	Ilość godzin tygodniowo w klasach							
	gimnazjum i gimnazjum realnego				zreformowanego gimnazjum realnego i szkoły realnej			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Religia	2	2	2	1	2	2	2	1
Język nauczania	5	5	4	4	5	5	4	4
Język niemiecki lub czechosłowacki*)	4	4	3	3	4	4	3	3
Język łaciński	—	—	6	6	—	—	—	—
Język francuski lub angielski	—	—	—	—	—	—	5	5
Historia	1	2	2	2	1	2	2	2
Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2
Matematyka	4	4	3	3	4	4	3	3
Przyrodznawstwo	3	3	—	—	3	3	—	—
Fizyka	—	—	3	2	—	—	3	2
Chemia	—	—	—	2	—	—	—	2
Rysunek geometryczny	—	—	—	—	—	—	2	2
Kaligrafia i rysunek odręczny	4	4	3	3	4	4	2	2
Śpiew	2	2	—	—	2	2	—	—
Cwiczenia cielesne	2	2	2	2	2	2	2	2
Razem	29	30	30	30	29	30	30	30

*) W szkołach z czechosłowackim językiem nauczania — język niemiecki, w szkołach z innym językiem nauczania — język czechosłowacki.

Plan nauki w czterech niższych klasach wszystkich szkół średnich jest prawie jednakowy; pewne różnice zachodzą pomiędzy planem nauki w gimnazjum i gimnazjum realnym z jednej strony a planem nauki w zreformowanym gimnazjum realnym i szkołą realną z drugiej strony; t. zw. wyższe gimnazjum realne stosuje oba plany w zależności od tego, jaki dalszy kierunek nauki uczeń obiera. Widzimy to z podanego na poprzedniej stronie planu godzin.

Drobne odchylenia od tego planu zachodzą w Słowacji, gdzie w IV klasie zamiast 1 są 2 godziny religii, oraz w Rusi Podkarpackiej, gdzie w klasie III i IV gimnazjum realnego przypada 1 godzina na rysunek geometryczny i 2 godziny na rysunek odręczny.

W wyższych klasach gimnazjum, gimnazjum realnego, zreformowanego gimnazjum realnego i szkoły realnej plan godzin przedstawia się następująco:

Przedmiot	Ilość godzin tygodniowo w klasach															
	gimnazjum				gimnazjum realnego				zreformowanego gimnazjum realnego				szkoły realnej			
	V	VI	VII	VIII	V	VI	VII	VIII	V	VI	VII	VIII	V	VI	VII	
Religia	1	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	
Język nauczania	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	
Język niemiecki lub czecho-słowacki*)	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	
Język łaciński	5	6	6	5	6	5	5	4	6	6	6	5	—	—	—	
Język grecki	6	5	6	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Język francuski lub angielski	—	—	—	—	6	4	5	3	5	3	3	2	3	3	3	
Dalszy język obcy**)	—	—	—	—	—	—	(2)	(2)	—	—	(2)	(2)	—	—	—	
Historia	2	3	3	}3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	
Geografia	2	2	—		2	2	—	1	2	2	—	—	2	2	—	
Matematyka	3	3	2	1	3	3	2	2	3	3	3	2	4	4	5	
Przyrodznawstwo	—	3	2	2	—	3	2	2	—	3	2	2	3	2	2	
Chemia	3	—	—	—	2	2	—	—	3	2	—	—	3	2	—	
Fizyka	—	—	3	2	—	—	3	3	—	—	3	3	—	3	3	
Prace laboratoryjne	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	
Geometria wykreslna**)	—	—	—	—	—	—	(2)	(2)	—	—	(2)	(2)	3	3	2½	
Wstęp do filozofii	—	—	—	3	—	—	—	3	—	—	—	3	—	—	—	
Rysunek geometryczny	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2½	
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Razem	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	32	32	32	

*) W szkołach z czechosłowackim językiem nauczania — język niemiecki, w szkołach z innym językiem nauczania — język czechosłowacki.

**) W gimnazjach realnych i zreformowanych gimnazjach realnych w klasach VII i VIII do wyboru albo dalszy język obcy albo geometria wykreslna.

Jako przedmioty nadobowiązkowe: religia (od kl. VI), śpiew, praca ręczna dla chłopców, gospodarstwo domowe dla dziewcząt, pisanie na maszynie, w gimnazjach różne języki obce, nowożytnie i prace laboratoryjne, w szkołach realnych języki starożytnie i nowożytnie oraz wstęp do filozofii.

Plan godzin tych szkół w Słowacji i Rusi Podkarpackiej zawiera w klasach VI, VII i VIII po 2 godziny religii, w Rusi Podkarpackiej jeszcze inne drobne odchylenia.

Plan godzin wyższego gimnazjum realnego odpowiada z pewnymi zmianami w dziale klasycznym—planowi gimnazjum, w dziale humanistycznym—planowi gimnazjum realnego, w dziale matematyczno- przyrodniczym — rozszerzonemu planowi szkoły realnej.

Język nauczania	Liczba	Gimnazja	Gimnazja realne	Zreformowane gimnazja realne	Wyższe gimnazja realne	Szkoły realne	Realne
Czechosłowacki	Szkół	19	108	38	—	40	205
	Klas	227	1 310	434	—	430	2 401
	Uczniów	8 966	48 637	15 162	—	15 797	88 562
Niemiecki	Szkół	13	28	17	3	19	80
	Klas	122	311	162	38	164	797
	Uczniów	4 125	11 064	5 123	1 513	5 498	27 233
Węgierski	Szkół	1	6	1	—	—	8
	Klas	8	73	10	—	—	91
	Uczniów	624	2 986	349	—	—	3 959
Ruski	Szkół	—	4	—	—	—	4
	Klas	—	47	—	—	—	47
	Uczniów	—	1 653	—	—	—	1 653
Polski	Szkół	—	1	—	—	—	1
	Klas	—	12	—	—	—	12
	Uczniów	—	465	—	—	—	465
Ogółem	Szkół	33	147	56	3	59	298
	Klas	357	1 753	606	38	594	3 348
	Uczniów	13 715	64 805	20 634	1 513	21 295	121 962

Poza tym było 5 szkół średnich dla obcokrajowców: 2 rosyjskie zreformowane gimnazja realne o 16 klasach i 343 uczniach, 1 ukraińskie zreformowane gimnazjum realne o 6 klasach i 99 uczniach, 1 francuskie gimnazjum realne o 10 klasach i 215 uczniach i 1 angielskie gimnazjum realne o 6 klasach i 112 uczniach.

Zakończenie studiów średnich stanowi egzamin dojrzałości, zdawany przed specjalną komisją, której przewodniczącym jest delegat prowincjonalnej władzy szkolnej; egzamin ten składa się zazwyczaj w końcu roku szkolnego w czerwcu; poza tym egzaminy te odbywają się we wrześniu i w lutym. Egzamin dojrzałości składa się z pisemnego i ustnego. Egzamin pisemny obejmuje cztery przedmioty; we wszystkich szkołach średnich obowiązuje wypracowanie w języku nauczania oraz wypracowanie z języka niemieckiego w szkołach z czechosłowackim językiem nauczania lub wypracowanie z języka czechosłowackiego w szkołach o innym języku nauczania; pozostałe dwa przedmioty egzaminu stanowią: w gimnazjach łacina i greka (przekład na język nauczania), w gimnazjach realnych i zreformowanych gimnazjach realnych łacina (przekład) i wypracowanie z języka francuskiego lub angielskiego, w szkołach realnych wypracowanie z języka francuskiego i rozwiązanie zadań z geometrii wykreslonej. Na wykonanie pracy przeznaczona się 5 godzin dla języka nauczania i geometrii wykreslonej, po 3 godziny dla pozostałych przedmiotów. Egzamin ustny odbywa się w 6 tygodni po egzaminach pisemnych i obejmuje: w gimnazjach język nauczania i łacinę, niemiecki albo czechosłowacki i do wyboru matematykę, fizykę, nauki przyrodnicze, w gimnazjach real-

nych — język nauczania, matematykę i łacinę oraz do wyboru język niemiecki względnie czeskosłowacki albo język francuski względnie angielski i fizykę albo chemię albo nauki przyrodnicze, w zreformowanych gimnazjach realnych — język nauczania, matematykę i język francuski i do wyboru język niemiecki względnie czeskosłowacki albo łacinę i fizykę albo chemię albo nauki przyrodnicze, w szkołach realnych — język nauczania i matematykę oraz do wyboru niemiecki względnie czeskosłowacki albo angielski i fizykę albo chemię albo nauki przyrodnicze. Po zdaniu egzaminu kandydaci otrzymują świadectwa dojrzałości uprawniające do studiów wyższych; abiturienti gimnazjów przy wstępowaniu do wyższych szkół technicznych muszą zdawać egzamin z geometrii wykreślnej i rysunku, abiturienti szkół realnych jeśli wstępują na inne wydziały niż matematyczno-przyrodniczy lub techniczny, muszą zdawać egzamin z łaciny. Są przewidziane również egzaminy dojrzałości dla eksternów, którzy przedtem muszą zdawać egzamin wstępny ze wszystkich przedmiotów nauczanych w czterech wyższych klasach szkoły średniej.

Kształcenie nauczycieli. Wychowawczynie przedszkoli kształcą się w seminariach dla wychowawczyń o kursie dwuletnim; do zakładów tych są przyjmowane absolwentki szkół wydziałowych.

Nauczyciele szkół powszechnych i wydziałowych przygotowują się: 1) albo w czteroletnich seminariach nauczycielskich (učitelské ústavy), do których są przyjmowani kandydaci po ukończeniu szkoły wydziałowej lub niższego stopnia szkoły średniej, 2) albo w jednorocznych akademiach pedagogicznych (pedagogické akademie), wymagających świadectwa dojrzałości szkoły średniej.

Program nauk w seminariach nauczycielskich obejmuje w dużej mierze przedmioty ogólnokształcące obok teorii i praktyki pedagogicznej, w akademiach uczy się wyłącznie przedmiotów o charakterze pedagogicznym i dydaktycznym.

Istnieją specjalne seminaria dla kształcenia nauczycielek gospodarstwa domowego i nauczycielek żeńskich szkół przemysłowych.

Zarządzeniem z dnia 23 stycznia 1935 r. zmieniono zasady egzaminów nauczycielskich. Obecnie po ukończeniu seminarium lub akademii kandydat musi odbyć 2-letnią praktykę w szkołach, po czym przystępuje do egzaminu nauczycielskiego, który daje mu prawo nauczania w szkołach powszechnych. Jeśli chce uczyć w szkołach wydziałowych, to po trzech latach musi zdawać oddzielny egzamin, zróżnicowany według czterech grup przedmiotowych.

Ogólna ilość średnich zakładów kształcenia nauczycieli wynosiła w roku szkolnym 1933/34—93, liczących 288 klas i 11.247 uczniów, z czego było z językiem nauczania:

czeskosłowackim — zakładów	68,	klas	213,	uczniów	8359
niemieckim	18	„	48	„	1813
ruskim	4	„	17	„	696
węgierskim	2	„	8	„	322
polskim	1	„	2	„	57

Kandydaci na nauczycieli szkół średnich kształcą się na wyższych uczelniach, przede wszystkim uniwersytetach, korzystając z wykładów pedagogiki i dydaktyki, po czym zdają pierwszy egzamin nauczycielski, a po dwóch latach praktyki drugi egzamin. Nauczyciele ćwiczeń cielesnych przygotowują się w specjalnych instytutach.

Szkolnictwo zawodowe. A. Szkolnictwo przemysłowe obejmuje kilka rodzajów szkół, a mianowicie:

a) średnie szkoły techniczne, oparte o szkołę wydziałową lub niższy stopień szkoły średniej, o kursie czteroletnim z wydziałami: mechanicznym, elektrotechnicznym, budownictwem i chemicznym;

b) szkoły przemysłowe, oparte o szkołę wydziałową lub niższy stopień szkoły średniej, o kursie dwuletnim z różnymi wydziałami, przeznaczone dla osób mających już styczność z zawodem i mające wykształcić fachowych majstrów;

c) szkoły rzemieślnicze, oparte o pełną szkołę powszechną, o kursie dwu- lub trzyletnim, mające na celu przygotować rzemieślników, właściwie przygotowanych w swoim zawodzie; wśród tych szkół wyróżnia się kilka zakładów z zakresu rzemiosła artystycznego (jubilerstwo, fabrykacja porcelany, szkła i t. d.);

d) rzemieślnicze szkoły dokształcające o zakresie nauczania 8—10 godzin tygodniowo, przeznaczone dla młodych pracowników zawodowych;

e) specjalne kursy w zakresie przemysłu i rzemiosła.

B. W zakresie szkolnictwa rolniczego należy wyróżnić następujące typy:

a) niższe szkoły rolnicze oparte o pełną szkołę powszechną, a mające postać bądź to szkół dwuletnich, bądź dwuzimowych (dwa semestry od 1.XI. do 30.IV), bądź jedno- rocznych;

b) średnie szkoły rolnicze o kursie czteroletnim oparte o szkołę wydziałową lub niższy stopień szkoły średniej;

c) niższe szkoły ogrodnicze o kursie jedno- lub dwuletnim;

d) średnie szkoły ogrodnicze o kursie trzyletnim;

e) niższe roczne szkoły leśnicze;

f) średnie czteroletnie szkoły leśnicze;

g) dwuletnie szkoły przemysłu drzewnego;

h) niższe półroczne i roczne szkoły gospodarstwa domowego;

i) średnie roczne i dwuletnie szkoły gospodarstwa domowego;

j) różne specjalne szkoły jak spółdzielczości rolniczej, mleczarskie, melioracyjne, rybackie i t. d.;

k) dokształcające szkoły rolnicze w wymiarze 8—10 godzin tygodniowo.

Należy wspomnieć również o seminariach przygotowujących nauczycieli bądź to do szkół rolniczych, bądź szkół gospodarstwa domowego, bądź dokształcających szkół rolniczych.

C. Szkolnictwo handlowe posiada następujące typy:

a) akademie handlowe o czteroletnim kursie oparte o szkołę wydziałową lub niższy stopień szkoły średniej;

b) jednoroczne kursy handlowe dla abiturientów szkół średnich;

c) dwuletnie szkoły handlowe oparte o szkołę wydziałową;

d) jednoroczne kursy handlowe oparte o szkołę wydziałową;

e) dokształcające szkoły handlowe w wymiarze 8—10 godzin tygodniowo.

Ogólne dane cyfrowe o szkolnictwie zawodowym były uwzględnione w przeglądzie całego szkolnictwa czechosłowackiego; ze względu na różnorodność typów trudno podawać cyfry bardziej szczegółowe.

Szkolnictwo wyższe. Szkolnictwo wyższe w Czechosłowacji obejmuje uniwersytety, wyższe szkoły techniczne, samodzielne fakultety teologiczne oraz różne szkoły specjalne. Rok szkolny rozpoczyna się 1 października i trwa do 30 czerwca, będąc podzielony na dwa semestry. Studenci muszą posiadać świadectwa dojrzałości. Na czele wyższej uczelni stoi rektor obierany corocznie przez zebranie profesorów; przewodniczy on senatowi akademickiemu złożonemu z rektora, prorektora, dziekanów, prodziekanów i przedstawicieli wydziałów. Na czele wydziału stoi dziekan, przewodniczący rady wydziałowej. Oprócz profesorów wykładają docenci, którzy muszą uzyskać *venia docenti*.

Uniwersytety posiadają bądź po pięć wydziałów (teologiczny, prawny, lekarski, filozoficzny i przyrodniczy) jak Uniwersytet Karola w Pradze i Niemiecki Uniwersytet w Pradze, bądź to cztery (bez teologicznego) jak Uniwersytet Masaryka w Brnie i Uniwersytet Komenskigo w Bratysławie, bądź dwa (prawny i filozoficzny) jak prywatny Wolny Uniwersytet Ukraiński w Pradze. Tytułami naukowymi nadawanymi absolwentom po zdaniu przepisanych egzaminów są wyłącznie tytuły: doktora teologii, praw, medycyny, filozofii oraz nauk przyrodniczych; na wydziale prawnym można zdawać również egzamin państwowy, na wydziałach filozoficznym i przyrodniczym — egzamin nauczycielski.

W zakresie wyższego szkolnictwa technicznego najbardziej rozgałęzioną uczelnią jest Czeska Wyższa Szkoła Techniczna w Pradze, dzieląca się na szereg kolegiów (wydziałów), jak: inżynierii, architektury, mechaniki i elektrotechniki, chemii i technologii, rolnictwa i leśnictwa, nauk specjalnych, handlu. Absolwenci po zdaniu egzaminów otrzymują tytuł inżyniera; poza tym istnieje możliwość zdobycia tytułu doktora nauk technicznych.

Charakter innych uczelni dostatecznie wyjaśniają ich nazwy podane niżej w spisie wszystkich szkół wyższych; akademie pedagogiczne były omówione już poprzednio przy sprawie kształcenia nauczycieli.

Uczelnia	Profesorów	Asystentów	Studentów
1. Uniwersytet Karola w Pradze	400	419	10 681
2. Uniwersytet Masaryka w Brnie	144	120	3 144
3. Uniwersytet Komenskigo w Bratysławie	102	143	2 395
4. Uniwersytet Niemiecki w Pradze	219	196	5 286
5. Wolny Uniwersytet Ukraiński w Pradze	43	12	232
6. Czeska Wyższa Szkoła Techniczna w Pradze	336	258	5 207
7. Niemiecka Wyższa Szkoła Techniczna w Pradze	124	110	1 893
8. Czeska Wyższa Szkoła Techniczna w Brnie	83	92	1 627
9. Niemiecka Wyższa Szkoła Techniczna w Brnie	86	89	1 646
10. Wyższa Szkoła Rolnicza w Brnie	52	48	279
11. Wyższa Szkoła Górnicza w Przybramie	26	31	174
12. Wyższa Szkoła Weterynaryjna w Brnie	20	75	429
13. Katolickie Kolegium Cyryla i Metodego w Olomuńcu	16	2	285
14. Czechosłowackie Ewangelickie Kolegium Husa w Pradze	13	1	106
15. Akademia Sztuk Pięknych w Pradze	21	6	180
16. Wolna Szkoła Nauk Politycznych w Pradze	24	—	124
17. Państwowa Szkoła Archiwów w Pradze	5	—	8
18. Państwowa Akademia Pedagogiczna w Pradze	37	—	119
19. Państwowa Akademia Pedagogiczna w Brnie	26	—	122
20. Państwowa Akademia Pedagogiczna w Bratysławie	28	—	122
21. Niemiecka Akademia Pedagogiczna w Pradze	30	—	46
22. Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Pradze	65	—	498
23. Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Brnie	42	—	168
24. Niemieckie Konserwatorium Muzyczne w Pradze	36	—	222
25. Akademia Muzyki i Sztuki Dramatycznej w Bratysławie	44	—	211
26. Państwowa Szkoła Stenografii w Pradze	6	—	266
27. Państwowa Szkoła Bibliotekarska w Pradze	5	—	53
Razem	2 033	1 602	35 523

W ten sposób przedstawia się całość szkolnictwa w Czechosłowacji.

E. Zdrojewski.

W Czechosłowacji wprowadzono specjalne audycje dla szkół średnich początkowo tytułem próby — raz w tygodniu. Audycje te pomyślane są jako uzupełnienie nauki szkolnej i mają dostarczać uczniom wiadomości z rozmaitych dziedzin nauki, nie objętych programem szkolnym. Wygłaszać je mają wybitni specjaliści.

J. M.

NOWA USTAWA O OBOWIĄZKU SZKOLNYM WE FRANCJI.

Dnia 7 sierpnia 1936 r. została ogłoszona we Francji wchodząca w życie z dniem 1 października 1936 r. nowa ustawa o obowiązkach szkolnych, modyfikująca ustawę z 1828 roku. Wszystkie dzieci — obywatele francuskich lub cudzoziemców — od lat 6 do 14 podlegają przymusowi szkolnemu. Zgodnie z tą ustawą nie wolno zatrudniać w przedsiębiorstwach handlowych i przemysłowych dzieci poniżej 14 lat; dotyczy to również terminatorów. Wyjątek stanowią przedsiębiorstwa, prowadzone przez naturalnych opiekunów dziecka, zatrudniające tylko członków rodziny. Znosi się wszelkie paragrafy poprzedniej ustawy, dotyczące pracy dzieci poniżej 14 lat. Rząd ma poczynić kroki konieczne dla przygotowania szkół potrzebnych wobec przedłużenia obowiązku szkolnego. W ustawie o licznych rodzinach wiek szkolny dziecka został przesunięty z 13 na 14 lat.

Od obowiązku uczęszczania do szkoły powszechnej są zwolnione dzieci, uczące się w szkołach średnich, technicznych lub rolniczych, uczniowie powyżej lat 12 szkół zawodowych i szkół-pracowni, które dają również wykształcenie ogólne. Na prośbę rodziców lub opiekunów dzieci dwunastoletnie, pracujące na roli lub przy połowach zwalniane są na okresy pracy, które nie mogą jednak wynosić więcej, niż 12 tygodni w roku, prócz wakacji. Daty zwolnień ustalane są przez gminy w porozumieniu z Izłą Rolniczą.

Rodzice dzieci w wieku szkolnym, nie zapisanych do szkoły, mogą być skazani na kary pieniężne, a nawet na pozbawienie częściowe lub zupełne praw od roku do 5 lat. Każde dziecko w wieku szkolnym, spotkane w godzinach szkolnych bez opieki, będzie odprowadzane do domu, rodzice zaś muszą dostarczyć dostatecznego usprawiedliwienia. Podobnie każda nieobecność w szkole musi być usprawiedliwiona; powodami wystarczającymi są: choroba dziecka, zakaźna choroba w rodzinie, uroczystość rodzinna, chwilowa trudność komunikacyjna, podróż. Inne motywy muszą być rozpatrywane przez inspektora szkolnego. O ile przeciętna ilość nieobecności dziecka w szkole jest większa, niż 4, i nie jest wystarczająco usprawiedliwiona, rodzice mogą być na wniosek nauczyciela stawieni przed sędziego pokoju, który im udziela nagany; w razie uporczywego nieposyłania dziecka do szkoły ulegają karze pieniężnej. W ostatecznym razie dziecko może być stawione przed sądem dla nieletnich. Osoby, zatrudniające dzieci w godzinach szkolnych, są również karane.

Dzieci, które się uczą w domu, muszą w wieku lat 8, 10 i 12 zgłosić się do swego merostwa i podać powody, dla których nie chodzą do szkoły. Merostwo stwierdza, czy warunki domowe, zdrowotne i naukowe dziecka są dostateczne; merostwo może zażądać przeegzaminowania dziecka przez osoby kompetentne, wyznaczone przez inspektora.

Każda gmina musi mieć przynajmniej jedną publiczną szkołę powszechną. Gminy mogą się łączyć, o ile odległość od szkoły nie jest większa niż 3 kilometry, a ilość dzieci w każdej mniejsza niż 15.

R. M.

RADIOFONIA SZKOLNA WE FRANCJI.

I. Francuska radiofonia szkolna posiadać będzie od 1 stycznia 1937 r. nową organizację. Przewiduje się trzy cykle audycji kształcących. Pierwszy cykl objąć ma szkolnictwo początkowe i posiadać charakter ogólnonarodowy (państwowy); cykl ten będzie

wyglaszany dla wszystkich rozgłośni francuskich, które uzupełniać go będą dodatkami regionalnymi. Cykl drugi stanowić ma rozwinięcie pierwszego za pomocą odpowiednich reportaży, wywiadów, i. t. p. Trzeci cykl wreszcie obejmie nauczanie wyższe na stopniu uniwersytetów i Kolegium Francuskiego ze szczególnym uwzględnieniem nauki prawa administracyjnego, cywilnego, handlowego, międzynarodowego i ekonomii politycznej.

II. Radiofonia szkolna we Francji dąży wytrwale do umuzykalnienia mniejszych miast i wsi francuskich, gdzie nie ma w szkołach nauki muzyki. W tym celu rozgłośnia Paris P.T.T. nadawać będzie dwa razy w tygodniu lekcje śpiewu chóralnego, przeznaczone dla dzieci francuskich w wieku szkolnym. W audycjach tych śpiewać będą w studio uczniowie paryskich szkół powszechnych pod kierunkiem swych nauczycieli muzyki.

J. M.

PAŃSTWOWY FILOLOGICZNY URZĄD EGZAMINACYJNY W NIEMCZECH.

Przy Ministerstwie Wychowania w Niemczech został utworzony Państwowy Filologiczny Urząd Egzaminacyjny, który opracowuje sprawy, dotyczące wszystkich egzaminów filologicznych (egzamin naukowy, pedagogiczny, egzamin dla nauczycieli przedmiotów artystycznych, związanych z filologią). W ten sposób można będzie osiągnąć jednolite wymagania przy wszystkich egzaminach. Zasadnicze są dwa wymagania: 1) gruntowne naukowe lub artystyczne wykształcenie oraz metodyczne wyszkolenie w nauczaniu, 2) zdolność ujęcia nauczanego materiału z punktu widzenia narodowego socjalizmu.

Urząd ten opracowuje poza tym jednolity regulamin egzaminów państwowych, aby usunąć rozbieżności, panujące dotychczas w tej dziedzinie. Organizacja egzaminów na razie pozostaje bez zmiany. Jednakże w Prusach ma być zmniejszona ilość ośrodków egzaminacyjnych, gdyż przy obecnej wielkiej liczbie tych ośrodków skala wymagań różni się od siebie tak dalece, że o właściwej selekcji nie może być mowy. Ośrodki te mają być poddane jednolitej kontroli Urzędu Egzaminacyjnego.

R. M.

TRZYLETNIA SZKOŁA ŻEŃSKA W NIEMCZECH.

W bieżącym roku zostały zreformowane trzyletnie szkoły żeńskie w Niemczech. Program szkoły, oparty na ogólnych wytycznych wychowania narodowo-socjalistycznego, uwzględnia przede wszystkim zadania przyszłej niemieckiej gospodarki i matki w ogólnym życiu gospodarczym. Świadectwo ukończenia tej szkoły uprawnia abiturientki do studiów w zakresie tych zadań. Od Wielkiejnocy 1937 r. abiturientki mają prawo: 1) do studiowania w wyższych szkołach kształcenia nauczycielek, 2) do egzaminu do nauczycielskich szkół artystycznych, 3) do studiów nauk gospodarczych i do studiów w nauczycielskich szkołach handlowych, 4) do studiów w nauczycielskich szkołach zawodowych, 5) do skróconego (1½ rocznego) studium dla przedszkolank, 6) do studiów w żeńskich szkołach higieny ludowej, 7) do rocznego studium pedagogicznego w instytutach ćwiczeń cielesnych przy uniwersytetach.

R. M.

NOWE WYTYCZNE DLA STUDIÓW GOSPODARCZYCH I ROLNICZYCH W NIEMCZECH.

Plan studiów gospodarczych w Niemczech jest obliczony na przynajmniej 6 semestrów; jednak obfity materiał zmusza do przedłużenia nauki do 7 lub 8 semestrów. Na pierwszych 2 semestrach student zapoznaje się z narodowymi podstawami ekonomii. Semestr 3, 4 i 5 poświęcone są na przedmioty specjalne. Na dalszych semestrach na pierwszy plan wysuwają się ćwiczenia, seminaria, grupowe prace. Plan zawiera następujące główne grupy przedmiotów: 1) historia (naród, stany, państwo), 2) ekonomia narodowa, 3) nauki handlowe, 4) nauki prawne, 5) geografia, technika, prasa, oraz pedagogika dla

przyszłych nauczycieli przedmiotów handlowych. Studium to ma wspólną podstawę ze studium prawa, mianowicie szeroki ogólnokształcący pogląd. Student obowiązany jest do pewnych zasadniczych grup, może jednak wybierać sobie przedmioty, nie związane ściśle ze swym przyszłym zawodem.

Przy wyższych studiach rolniczych przewiduje się również 6 semestrów nauki. Podział materiału jest podobny do podziału na studium gospodarczym. Pierwsze semestry przeznaczone są na zapoznanie się z ogólnymi narodowo-politycznymi podstawami gospodarki, dalsze semestry obejmują właściwe przedmioty rolnicze. Na ostatnich semestrach nacisk kładzie się przede wszystkim na wykłady gospodarczo i agrarno-polityczne. I to studium ma rozszerzyć poglądy studenta, nie tylko dać mu fachową wiedzę. Na studium tym wprowadzony jest nowy regulamin egzaminu dyplomowego: przystąpić do egzaminu mogą tylko ci studenci, którzy: 1) są rolnikami (bauernfähig) według prawa o dziedziczeniu roli z 29 września 1933 r., 2) posiadają świadectwo dojrzałości 9-klasowego zakładu naukowego, 3) mają przynajmniej 2 lata praktyki rolniczej i złożyli odpowiedni egzamin, 4) studiowali przynajmniej 2 półrocza do egzaminu wstępnego i 6 półroczy do egzaminu głównego.

R. M.

UJEDNOSTAJNIONE WYCHOWANIE FIZYCZNE W NIEMCZECH.

Wychowanie fizyczne młodzieży w Niemczech nie ogranicza się do lekcji gimnastyki w szkole. Zadanie to podejmują zarówno związki młodzieży „Hitler-Jugend”, jak i związki sportowe. Po połączeniu wszystkich związków gimnastycznych i sportowych w ogólny Państwowy Związek Ćwiczeń Cieleśnych, podporządkowany państwowemu kierownikowi sportowemu, przystąpiono do ujednostajnienia zadań związków. Kierownik młodzieży niemieckiej i kierownik sportowy zawarli ugodę, na mocy której wychowanie fizyczne młodzieży do lat 14 poza szkołą leży w ręku „Deutsches Jungvolk”. Związki sportowe nie utrzymują sekcji dla tej młodzieży. Natomiast „Deutsches Jungvolk” zobowiązuje się do wprowadzenia dodatkowych dobrowolnych ćwiczeń w tych sportach, które odpowiadają zainteresowaniom młodzieży; ćwiczeniami tymi kierują doradcy ze związku sportowego. Związek dostarcza również młodzieży boisk i przyborów sportowych. Członkowie „Hitler-Jugend” od 14 do 18 lat mają należeć do związków sportowych i tam przygotowywać się do zawodów o odznakę sportową Hitler-Jugend. Związki sportowe zobowiązują się wychowywać swych młodocianych członków w ramach programu, ustalonego przez kierownika młodzieży niemieckiej.

Te same wytyczne ważne są dla związków dziewczęcych.

R. M.

FILM SZKOLNY W NIEMCZECH.

„Centralne Biuro Filmu Szkolnego” w Niemczech (Reichsstelle für den Unterrichts-film) podjęło w chwili obecnej, jako naczelne zadanie swej działalności, zaopatrywanie szkół powszechnych w filmy, pozostające w ścisłym związku z nową, ogólnie obowiązującą czytanką. Filmy te mają na celu: 1) objaśniać treść czytanki, 2) wywoływać u uczniów pożądane nastawienie psychiczne wobec utworów czytanych, oraz 3) rozszerzać i pogłębiać treść ustępów.

W ten sposób filmy szkolne mają stanowić jak gdyby pomost między treścią czytanki a umysłem ucznia. Dzięki nim również nauczyciel zaniechać może nużących niekiedy a koniecznych wyjaśnień, które często przerywają tok czytania i powodują w duszy dziecka rozproszenie wywołanego nastroju.

Filmy powyższe, nawiązując do istotnej treści czytanki, mają w sumie stworzyć wszechstronny obraz ziemi niemieckiej i życia jej ludności, wiejskiej i miejskiej, a w ten sposób przyczynić się nie tylko do rozszerzenia i pogłębienia wiedzy o ziemi ojczystej, lecz także oddziaływać wychowawczo.

J. M.

Dwa towarzystwa wydawnicze w Niemczech przeprowadziły wśród swoich czytelników ankietę na temat powodów, które skłoniły ich do nabycia książki. Ankieta dała wyniki bardzo charakterystyczne. Okazało się bowiem, że w wielu wypadkach pobudką do kupienia książki stały się audycje radiowe, omawiające pewne wydawnictwa, recytacje, oraz w przeważnej liczbie wypadków występy poetów i pisarzy przed mikrofonem. Odpada zatem niesłuszny a tak często spotykany zarzut, jakoby radio było konkurentem książki. Wprost przeciwnie, budzi ono i pogłębia w słuchaczu zainteresowanie dla transmitowanych w nim zagadnień.

J. M.

RADIOWE ODCZYTNY OŚWIATOWE W NORWEGII.

Od roku 1934, t. j. od chwili upaństwowienia radiofonii norweskiej, istnieją w Norwegii t. zw. „grupy studiujące”, organizowane przez stowarzyszenia i instytucje oświatowo-społeczne. Dla tych to grup wydział odczytowy radia norweskiego wprowadza w r. 1936/37 regularne „godziny nauki”. Przed rozpoczęciem każdego cyklu odczytów kształcących radio przesyła swym słuchaczom odpowiednie broszurki, wskazówki i bibliografię. Celem nawiązania bliższego kontaktu zarząd radia norweskiego zamierza w roku bieżącym urządzić w Oslo zjazd kierowników poszczególnych „grup studiujących”.

J. M.

RADIOFONIA SZKOLNA W SZWECJI.

Radiofonia szkolna w Szwecji uwzględnia w szerokim zakresie naukę języków obcych (niemieckiego, angielskiego, duńskiego i francuskiego). W związku z tymi audycjami postanowiono wydawać broszury pomocnicze, zawierające łatwy tekst pogadanek w języku obcym, zaopatrzone notatkami i objaśnieniami, tak, by tą drogą umożliwić uczniom-słuchaczom przygotowanie się do poszczególnych audycji.

J. M.

RADIOFONIA SZKOLNA WE WŁOSZECH.

W roku szkolnym 1936/37 pojawiają się we Włoszech nowe odbiorniki szkolne, przystosowane do odbioru dowolnej ilości różnych stacji nadawczych, podczas gdy dawne odbierały tylko jeden program. Ulepszenie to ma charakter ogólniejszy, gdyż z odbiorników szkolnych na wsi korzysta również ludność wiejska. W związku z tym ministrowi oświaty przedstawiono do zatwierdzenia nowy program radiofonii szkolnej i wiejskiej.

J. M.

NARODOWA ADMINISTRACJA MŁODZIEŻOWA W STANACH ZJEDNOCZONYCH.

The National Youth Administration ogłosiła sprawozdanie, oświetlające działalność, dokonaną w pierwszym roku istnienia tej nowej instytucji społecznej, oraz plany na przyszłość. Budżet N. A. M. na r. 1937 przewiduje sumę 71.250.000 dolarów, co stanowi, w porównaniu z rokiem ubiegłym, wzrost o 21.500.000 dol. W drugim roku pracy planowane jest rozszerzenie zakresu pomocy dla studentów, częściowe zatrudnienie bezrobotnych, akcja poradni zawodowej oraz biura wyszukiwania pracy dla młodzieży od 16 do 25 roku życia. Liczba ogólna młodych, którą ogarnie działalność Narodowej Administracji, nie przekroczy 500.000. Będzie otwartych 50 obozów wychowawczych dla bezrobotnych kobiet.

T. J.

SPRAWY SZKOLNE I WYCHOWAWCZE W CZASOPISMACH POLSKICH.

Sprawy ogólnopedagogiczne.

W nr 1 z 1936/7 r. miesięcznika „Praca Szkolna” znajduje się artykuł podpisany inicjałami „S. M.”, pod tytułem: „U progu nowego roku szkolnego”.

Autor wyraża pogląd, iż celem i treścią nauczyciela jest oddziaływanie wychowawcze. Posiada ono taką tylko wartość i miarę, jaką zawiera w sobie osobowość danego nauczyciela; nakazywanie i mnożenie form pracy wychowawczej nie są w stanie zmienić tego faktu. Obecnie, obok starych ideałów wychowawczych ogólnoludzkich, powstają u nas nowe, wynikające z istnienia własnej państwowości i, wraz z jej życiem społecznym, podlegające przemianom. Nasz ustrój gospodarczy wchodzi w fazę uspołecznienia się, planowej działalności pod kontrolą państwa. W dziedzinie kulturalnej wyłania się potrzeba selekcji przyswajanych sobie wartości. W konsekwencji powstaje dla wychowawców zagadnienie urobienia człowieka przygotowanego do nowego życia, nie tylko do jego form istniejących, lecz i do tych, które dopiero powstawać będą. Wychowawcy powinni zatem uchwycić zasadniczą linię rozwoju wspomnianych przemian.

Linią tą jest uspołecznienie się treści i form życia wogóle. Wychowawcy powinni nauczyć człowieka współdziałania w grupach społecznych, ugruntować w nim poczucie odpowiedzialności za dokonywaną pracę i wzniecić przywiązanie do środowiska.

Zdaniem autora, dawna szkoła o intelektualistycznym i idealistycznym nastawieniu wychowawczym wytworzyła w ludziach stan bierności i konserwatyzmu wobec wszelkich nowych form życia i pracy. Dając np. naukę ludziom ze wsi, wyjąławiła jednocześnie wieś z elementu inteligentkiego, zabierała go do miast, odrywała od zespołu, w którym i dla którego element ten powinien był pracować. Szkoła współczesna powinna, stwierdza autor, naprawić błędy dawnej.

Nr 2 miesięcznika „Sprawy Nauczycielskie” z października 1931 r. zawiera artykuł p. Józefa Sykulskiego pod tytułem: „Klasyfikacja i promocja”.

Autor stwierdza, że praktyka szkolna napotyka na poważne trudności przy klasyfikacji, a zwłaszcza przy promowaniu uczniów. Trudności te są spowodowane przez szereg czynników, wpływających na opinię nauczyciela o danym uczniu. Autor wyodrębnia wszystkie te czynniki i poddaje je rozważaniu.

Zdaniem autora istnieje ścisły związek pomiędzy klasyfikowaniem i promowaniem ucznia a pracą nauczyciela, trudno jest jednak ustalić do jakiego stopnia ilość promowanych uczniów może być sprawdzianem wydajności tej pracy. Podobnie trudno jest ustalić: o ile klasyfikowanie uczniów niezamożnych powinno uwzględniać fakt, że warunki i zajęcia domowe mają ogromny wpływ na ich postępy w szkole; o ile pilność uczniów, przy równoczesnym braku zdolności, może wpływać na ich ocenę, skoro nie wpłynie niczym na późniejsze wymagania, jakie postawi im dalsza szkoła o wyższym typie czy też życie samo; o ile o klasyfikowaniu uczniów mało naukowo zdolnych może decydować ich dodatni charakter i inne uzdolnienia wartościowe społeczne.

Autor omawia dalej wątpliwości: jak należy traktować przy ocenie uczniów wprowadzie uzdolnionych naukowo lecz jednostronnie; jaki wpływ na inne stopnie może mieć ocena ze sprawowania; jak należy traktować proces zmienności wyników ucznia

802 w ciągu roku szkolnego w różnych okresach czasu; wreszcie jak trzeba traktować przy ocenach wiek uczniów.

W nr 308 „Kuriera Porannego” z dnia 5 listopada b. r. znajduje się artykuł podpisany literami „J. Strz.”, zatytułowany: „Czy stopnie są potrzebne?”.

Autor wyraża pogląd, że zasób wiedzy w obecnych szkołach wzrósł ogromnie w porównaniu ze szkołami dawnymi, nie powiększyła się natomiast pojemność umysłów dziecięcych. Programy szkolne należało by zatem układać nie pod kątem zamieszczania w nich wszystkiego, co zdobył umysł ludzki, a pod kątem tej właśnie pojemności i wobec upracticznienia nauki odrzucić balast wiadomości teoretycznych.

Z zagadnieniem tym wiąże się sprawa ocen szkolnych. Zdaniem autora, prace pisemne uczniów są do pewnego stopnia obiektywnym sprawdzianem zasobu ich wiedzy, lecz ustne odpowiedzi są wypadkowymi wielu subiektywnych czynników psychicznych, nauczycieli i uczniów. Stopień bywa w takim wypadku wyrazem subiektywnej opinii nauczycieli o danym uczniu.

Nauczyciel, pisze autor, około 50% czasu przeznaczonego na nauczanie poświęca na sprawdzanie wiadomości uczniów. Opinie jego bywają czasami fałszywe, oceny niesprawiedliwe, wywołujące rozgoryczenie młodzieży i rodziców. Reforma pod tym względem powinna, zdaniem autora, iść w dwojakim kierunku. Należy dać uczniom możliwość samodzielnej pracy. Po drugie, należy dać uczniom sposobność oceniania wyników tej pracy przez nich samych, czyli samokontroli.

W nr 7 z b. r. Dziennika Urzędowego Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego” znajduje się artykuł zatytułowany: „Na pochyłej optyzmizmu” podpisany inicjałami „J. N.”

Autor pisze, iż zawsze zastanawiał go optymizm wszelkiego rodzaju sprawozdań z pracy szkolnej w zestawieniu z istotnymi cechami zaobserwowanej przez niego rzeczywistości. Na podstawie tego optymizmu, jako młody nauczyciel, wyrobił sobie przekonanie o triumfach wychowawczych starszych kolegów. Porównując je z własnymi wynikami stawał się wobec siebie pesymistą. Po bliższej jednak analizie owych sprawozdań szkolnych doszedł do wniosku, że są one częściowo fikcją, powstała nie wskutek świadomego przeinaczenia faktów, a wskutek przemilczenia niepokojących i niekorzystnych objawów. Zdaniem autora od wielu już lat trwała w nauczycielstwie taka psychoza sukcesu, a dopiero od niedawna zaczynają się pojawiać prądy samokrytycyzmu. Tylko zdawanie sobie sprawy z rzeczywistych trudności i osiągnięć pozwoli, pisze autor, myśleć o nowych, ulepszonych metodach pracy.

Szkolnictwo powszechne.

W nr 1 z 1936/7 r. miesięcznika „Praca Szkolna” umieszczony został artykuł p. Ludwińskiego, noszący tytuł „O t. zw. planach wychowawczych i o wychowaniu”.

Autor stwierdza, że ułożenie planu wychowawczego nie jest rzeczą łatwą. To jest powodem, iż wobec istnienia gotowych wzorów planów, większość nauczycielstwa posługuje się tymi wzorami. Są one podobne do wzorów rozkładu materiału naukowego, brak w nich ścisłego rozróżnienia pomiędzy istotą pracy wychowawczej, a pracy dydaktycznej, poza tym widać wyraźne pomieszanie celów pracy wychowawczej z jej środkami.

Autor omawia następnie przykładowo taki szablonowy plan wychowawczy, sposób jego sporządzania i wady budowy. Zdaniem autora, brak przemyślenia, pogoń za schematem i frazeologia cechuje większość tych planów.

Następnie autor omawia krótko znaczenie „hasła” wychowawczych. Hasło, jeżeli ma spełnić swoją rolę w oddziaływaniu wychowawczym powinno być żywe i wyzwalać w dzieciach ich naturalne dążności, musi budzić entuzjazm zarówno u wodza, który je rzuca, jak u zespołu. Autor zwraca dalej uwagę na materiał nauczania, jako czynnik

oddziaływania wychowawczego. W planach wychowania moment ten nie jest doceniony, a wynika to z błędnego przekonania twórców, jakoby dawna szkoła tylko nauczała nie wychowując. Dobre wykonanie programu nauczania daje, zdaniem autora, niewątpliwe sukcesy wychowawcze. Można je pogłębić przez racjonalne zorganizowanie koleżeńskiego i osobistego życia młodzieży na terenie szkoły, oraz przez poznanie życia dziecka.

Nr 2 z października b. r. miesięcznika „Sprawy Nauczycielskie” zawiera artykuł p. F. Górki: „Frekwencja dzieci w szkole wiejskiej a wyniki pracy”.

Jednym z najważniejszych czynników, decydujących o wynikach pracy nauczyciela, zwłaszcza w szkole wiejskiej, jest, zdaniem autora, normalna frekwencja dzieci. Mylnym jest przekonanie, że słabą frekwencję należy przypisywać nauczycielowi, przyczyną tego zjawiska tkwiąca poza szkołą i nauczycielem, w środowisku szkolnym. Dziecko wiejskie nie stroni od szkoły, przeciwnie, ucieka do niej z domu, w szkole bowiem żywa się i odnajduje właściwe psychiczne warunki zabawy i pracy.

Do najistotniejszych ze wspomnianych przyczyn należy zaliczyć, stwierdza autor, zatrudnienie dziecka chłopskiego pracą domową, konserwatyzm chłopów, uważających jak dawniej umiejętność czytania, pisanie i rachowania za wystarczającą, dalej złą wolę, brak poczucia odpowiedzialności, brak sankcji za nieposyłanie dzieci do szkoły. Często bywają wobec tego zjawiska zbierania dzieci po wsi przez nauczyciela przed zajęciami szkolnymi, których bez tego sposobu nie było by z kim zaczynać. Dopóki frekwencja dzieci nie stanie się normalną, wykonanie programu szkolnego i uzyskanie zadawalniających wyników nauczania będą niezwykle utrudnione.

W nr 2 z r. b. miesięcznika „Praca Szkolna” znajduje się artykuł p. dr Wł. Hoszowskiej: „Realizacja idei spółdzielczości w nauczaniu języka polskiego w szkole powszechnej”.

Autorka na wstępie wyraża pogląd, że czynnik organizacyjny jest i będzie jednym z najważniejszych problemów współczesnego życia zbiorowego. W procesie wychowywania i kształcenia młodzieży należało by go zatem uwzględnić, inaczej praca nad przygotowaniem młodzieży do życia będzie fragmentaryczna i mało skuteczna. W szkolnictwie polskim trzeba z tego powodu, obok uznanej ogólnie zasady współzawodnictwa, wysunąć zasadę współdziałania.

Po szeregu uwag nad spółdzielczością i gospodarczymi warunkami naszego kraju, autorka przechodzi do sprawy nauki spółdzielczości w szkołach powszechnych. Należy wpoić w młodzież warstw ludowych miejskich i wiejskich zrozumienie znaczenia wychowawczego spółdzielczości i cech jej, zaprawiających obywateli do planowego i racjonalnego gospodarowania. Należy drogą długotrwałego oddziaływania na młodzież wyrobić w niej odpowiednią postawę wobec zagadnień solidarności i zbiorowej działalności praktycznej. Autorka omawia następnie metody tego oddziaływania w szkołach powszechnych w związku z programami szkolnymi. Autorka kończy swój artykuł przykładem osobowości wybitnych działaczy spółdzielczych.

Szkolnictwo średnie ogólnokształcące.

W nr 8 z b. r. Dziennika Urzędowego Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego ukazał się artykuł p. Mieczysława Zytnera: „Godzina wychowawcza na terenie gimnazjum”.

Nawiązując do podstaw wychowawczych statutu gimnazjum państwowego, autor umieszcza godzinę wychowawczą w obrębie zadania gimnazjum, spełnianego przez program i organizację wychowania. Nauczyciel będący opiekunem klasy jest obowiązany poznawać jednostki i klasę w bardzo szerokim zakresie i na podstawie swych spostrzeżeń realizować właściwy kierunek wychowawczy.

Jednym ze środków umożliwiających nauczycielowi spełnienie tego zadania jest godzina wychowawcza. Wartość jej zależy od osobowości wychowawcy, od treści i od

formy. W żadnej świadomej czynności wychowawczej, twierdzi autor, nie można zupełnie oddzielić wychowania od nauczania, trzeba jednak przy dobieraniu środków możliwie jasno uwzględnić przewagę jednego lub drugiego. Nauczanie, które w organizacji szkolnictwa zostało uporządkowane i zabezpieczone oddzielnie, należy z tego względu wyłączyć z zakresu wpływu godziny wychowawczej.

Godzina wychowawcza nadaje się specjalnie dobrze do bezpośredniego oddziaływania nauczyciela na uczniów w szkole i dla dopomagania uczniom do samowychowania. Powinna ona być ściśle zespolona z aktualnym planem wychowawczym szkoły. Rola opiekuna klasy w czasie tej godziny rzadko kiedy ogranicza się do biernej obserwacji rozwoju klasy, przeważnie jest czynną, realizując w atmosferze przyjacielskiego ciepła i większej, niż na lekcjach, swobody postulat dyskretnej aktywności.

Dobrze pojęta swoboda i szczerość są nieodzownym warunkiem skutecznej akcji wychowawczej, sprzyjają bowiem wytworzeniu się dodatnich przeżyć. Należałoby dążyć do wywoływania przeżyć głównie społecznego lub etycznego rodzaju, ponieważ w zagadnieniu najlepszego przygotowania młodzieży do życia te właśnie przeżycia grają największą rolę, ponieważ pozostają w ścisłym związku z codziennym zbiorowym życiem klasy i szkoły, ponieważ poza religią, przedmioty nauczania tylko ubocznie wytwarzają mogą tego typu przeżycia, które poza tym stanowią odpowiednie przygotowanie młodzieży do jej własnego organizacyjnego życia.

Drugim zadaniem godziny wychowawczej powinno być pomaganie młodzieży w samowychowywaniu i samokształceniu. Pomaganie to zwykle wyraża się w podsuwaniu młodzieży pomysłów i sposobów ich zrealizowania, w naprawianiu błędów, jakie będzie popełniała. Uwydatnia się tu bardzo silnie owa czynna rola wychowawcy.

Forma i treść godziny wychowawczej zależą będą zawsze od wyrobienia społecznego i umysłowego młodzieży danej klasy, od jej wieku i zainteresowań. Autor wymienia następnie formy godziny wychowawczej, omawiając każdą szczegółowo.

Godzina wychowawcza może przybierać formę referatu ucznia i dyskusji nad tym referatem. Jeżeli trzeba rozwinąć przed młodzieżą jakieś zagadnienie specjalne, może być pogadanką nauczyciela. Pogadankę znowu może zastąpić krótkie zagajenie sprawy i wysunięcie też do dyskusji. Godzina wychowawcza może przybrać także formę odczytywania artykułu, felietonu, fragmentu z dzieła literackiego lub naukowego. Zdaniem autora możnaby na niej poświęcić trochę uwagi czytaniu gazet. Godzina wychowawcza może być poświęcona omówieniu przez nauczyciela wyników pewnego okresu nauki szkolnej, może być także przeprowadzona pod postacią skrzynki pytań: wychowawca przed całą klasą udziela odpowiedzi na pytania, które uczniowie zgłosili uprzednio na piśmie. Autor twierdzi, że największą bezpośredniość osiągnąć powinien wpływ wychowawcy na klasę podczas swobodnej z nią rozmowy. Dobrze jest, pisze autor, łączyć w godzinie wychowawczej ciągłość pracy z różnaitością, np. zamiast pogadanek urządzić latem wycieczki. Jako ostatnią formę godziny wychowawczej wymienia autor zebranie samorządu szkolnego.

Godziny wychowawcze, pisze autor, mogą być mieszane, złożone z różnych omówionych już przezeń typów. Plan godziny wychowawczej powinien składać się w miarę możliwości z trzech części: sprawy bieżącej, właściwy przedmiot, postanowienia.

Przechodząc do treści godziny wychowawczej, autor stwierdza, że jest to temat obszerny i wobec tego traktuje rzecz tę w bardzo ogólnych zarysach. Omawia następnie treść godziny wychowawczej w związku z wiekiem uczniów i poszczególnymi klasami gimnazjalnymi i licealnymi. Jeżeli chodzi o nazwę godziny wychowawczej, autor wypowiada się za ustaleniem jej w sposób bardzo ogólny, aby nie łączyła się, zwłaszcza w pojęciu starszych uczniów, z zabiegami wychowawczymi, które bywają ochronnie lub wrogo traktowane przez młodzież. Pora godziny wychowawczej powinna przypadać, zdaniem

autora, na jedną ze środkowych godzin lekcyjnych a nie po lekcjach, kiedy może być uważana przez młodzież za zbędny dodatek. 805

Nr 7 „Dziennika Urzędowego Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego” zawiera artykuł p. Tadeusza Parnowskiego: „Pokłosie prasy szkolnej”.

Zdaniem autora, przy osądzaniu wartości czasopism młodzieży szkolnej, powinny być stosowane inne kryteria, aniżeli dla prasy ludzi dojrzałych, bowiem do oceny wchodzi tutaj zagadnienia wychowawcze i organizacyjne.

Autor wyraża pogląd, iż innych rzeczy doszukuje się, dla zaspokojenia swych zainteresowań, w piśmie szkolnym uczeń-odbiorca, a innych jego wychowawca. Żart, satyra, utwory literackie, nazwiska kolegów-autorów przyciągną uwagę ucznia, sposób pisania, poruszane zagadnienia, technika pracy redakcyjnej, wyłaniające się talenty pisarskie, stopień usamodzielnienia się myślowego młodzieży, wpływ pisma na aurę wychowawczą w szkole — uwagę wychowawcy.

Po tych wstępnych uwagach natury ogólnej, autor zajmuje się oceną kilku pism młodzieżowych w brzeskim okręgu szkolnym i powraca znów do ogólnych refleksji.

Na podstawie swych ocen autor stwierdza, że poziom tej prasy młodzieżowej jest niższy od takiego poziomu, jaki ze względów wychowawczych być powinien. Aby ochronić młodzież od szerszenia się grafomanii, należy przyzywać ją do tego, że słowo drukowane musi mieć pewną wartość i że autor jest za nią w pełni odpowiedzialny. Poza tym, trudności finansowe, w jakich zazwyczaj znajdują się pisma młodzieży szkolnej, skłaniają ją do natrętnego i ujemnego wychowawczo kolportażu tych pism wśród profesorów i grona rodzicielskiego. Tych objawów należy unikać. Byłoby nader korzystnym, gdyby pisma młodzieżowe były całkowicie, nawet pod względem drukarskim i graficznym, wykonywane przez młodzież szkolną. Do tego celu jednak potrzebne są odpowiednie warsztaty w szkole.

Zdaniem autora właściwym kierunkiem pracy prasowej w szkole, przynajmniej początkowo byłoby wydanie w całości opracowywanej przez uczniów gazetki ścienniej jako samowystarczalnego wydawnictwa. Gazetka taka powinna być potraktowana jako pierwszy etap młodzieżowej prasy, drugim etapem, a zarazem punktem dojścia, osiągnięciem na jej drodze rozwojowej, powinno być dopiero pismo drukowane.

W nr 4 organu Polskich Akademickich Organizacji Prawniczych „Prawo” znajduje się artykuł p. Jana Sajdaka, pod tytułem „O naukę prawoznawstwa w liceach nowego typu”.

Punktem wyjścia autora jest urywek z Ustawy z 1932 r. o ustroju szkolnictwa mówiący o kształceniu ogółu na świadomych swych obowiązków obywateli. Ustawa ta przeobraziła ustrój szkolnictwa ogólnokształcącego, było by więc wskazanym uwzględnić w nowych jego programach naukę prawoznawstwa. Autor wymienia kilka względów, przemawiających za tą koncepcją.

W prawie, stwierdza autor, dominuje zasada, że obywatelowi nie wolno zaślaniać się nieznaną mocią przepisów prawnych. Z drugiej strony zaznajomienie się z tymi przepisami i należyte uświadomienie sobie swych pod tym względem obowiązków nie jest zadaniem łatwym, z uwagi na wielką różnorodność obowiązujących przepisów prawnych. W takim oświeceniu, sprawa nauki prawoznawstwa w szkołach średnich ogólnokształcących zdaje się wynikać bezpośrednio ze wspomnianego urywka ustawy.

Wprowadzenie nauki prawoznawstwa do szkół średnich nie będzie nowością, bowiem oddawna już nauka prawa służyła w szkole do kształcenia młodych umysłów. Nauka prawa, stwierdza autor, musiała posiadać głębokie i istotne wartości, dzięki którym zdołała zawsze utrzymać się na widowni. Autor cytuje tutaj uczonego niemieckiego Radbrucha i przytacza urywek z programu nauki prawoznawstwa w Liceum Handlowym w Poznaniu. Autor stwierdza dalej, że nader częste są obecnie narzekania przedstawicieli

uniwersytetów polskich na niski poziom przygotowania do pracy naukowej absolwentów szkół średnich, na ich nieudolność jasnego formułowania myśli.

Nauka prawoznawstwa w liceach nowego typu usunęłaby w ogromnej mierze te braki, a równocześnie otwierałaby możliwości pracy pedagogicznej dla rzesz młodych prawników.

Szkołnictwo zawodowe.

W nr 1 z b. r. szk. pisma „Szkoła Doksztalająca Zawodowa” umieszczony został artykuł p. Adama Charszewskiego: „Zagadnienie realizacji obowiązku doksztalania”.

Autor stwierdza na wstępie, że powszechny obowiązek doksztalania młodzieży opuszczającej szkoły powszechne pozostaje w sferze fikcji. Zestawienie cyfry tej młodzieży z cyfrą istotnie uczęszczających do doksztalających szkół dobitnie wykazuje zły stan sprawy. Zagadnienie to dało by się jednak rozwiązać zapomocą planu stopniowej realizacji doksztalania. Plan taki w ujęciu autora ogarnąłby narazie tylko młodzież miejską, w tak poważnym bowiem zagadnieniu należy zaczynać od fragmentów szkolnictwa doksztalającego już częściowo zrealizowanych, a przez to łatwiejszych.

Ułożenie planu należałoby zacząć od ustalenia ogólnej cyfry młodzieży podlegającej obowiązkowi doksztalania, z cyfry tej wyeliminować młodzież wiejską i młodzież ustawowo zwolnioną od obowiązku doksztalania, następnie ustalić metodę i założenie wyjściowe realizacji planu. Autor omawia to szczegółowo, w dalszym ciągu artykułu ilustrując omówienie licznymi zestawieniami cyfrowymi. Myślą przewodnią planu jest realizowanie etapami postulatów doksztalania, przy uwzględnieniu zmniejszania się kosztów, w miarę wzrostu liczby uczniów.

W tym samym numerze „Szkół Doksztalającej Zawodowej” znajduje się artykuł, podpisany inicjałami „J. S.”, zatytułowany: „O życiowość programu”.

Zagadnienie programów dla szkół doksztalających zawodowych wymaga, twierdzi autor, z jednej strony skrupulatnej analizy potrzeb różnorodnych rzemiosł, z drugiej głębokiej i wszechstronnej znajomości środowisk, z których rekrutują się uczniowie. Ułożenie w obecnych warunkach konkretnego, a zarazem sztywnego programu dla poszczególnych środowisk jest nierealne. Używany zaś obecnie w szkolnictwie zawodowym podział nauk według wzorów, czerpanych ze szkolnictwa technicznego, zawodzi. Autor uważa za niecelowe rozwijanie, zwłaszcza przed niejednorodną pod względem inteligencji klasą, zawilichł, teoretyzujących programów. Raczej należało by przyjąć metodę pogłównie doświadczalną, warsztatową. Po rozważeniu cech obecnie istniejących programów, urządzeń i pomocy naukowych w szkołach zawodowych, autor stwierdza, że szkoła powinna uzupełnić przede wszystkim braki w wykształceniu zawodowym ucznia, których jego szefowie w pracy zarobkowej nie usuwają, chodzi im bowiem o wyciągnięcie z pracowników przede wszystkim korzyści własnej, a nie o nauczanie ich samodzielnego tworzenia.

Nr 1 z 1936/37 r. miesięcznika „Szkołnictwo Zawodowe” zamieszcza artykuł p. A. Solskiej: „Artystyczny kierunek w szkołach zawodowych z punktu widzenia pedagogiki społecznej”. Autorka wychodzi w nim z założenia, że zarówno w tworzeniu, jak i w nauczaniu należy dążyć do jakiegoś ideału. Jeżeli chodzi o nauczanie w szkołach zawodowych, to wyłania się kwestia, czy ideał ten powinien być praktyczny, czy artystyczny. Zdaniem autorki ideał artystyczny będzie jednocześnie najpraktyczniejszym, artystycznym bowiem kierunkiem szkoły zawodowej jest przedewszystkiem szacunek dla materiału i narzędzi i uczciwy stosunek do pracy. Każde rzemiosło jest tworzeniem i konstruowaniem. Konstrukcja właściwa i logiczna będzie zawsze piękna, zatem tworzenie piękna leży w samej istocie rzemiosła. Sztuki piękne wyrosły z rzemiosł, dzięki temu, że nie stawiano granic ideałowi artystycznie pięknej wytwórczości.

Uczeń, stwierdza autorka, umiejący wybrać właściwy materiał, czystym i jasnym rysunkiem zaprojektować twór, wykonać starannie pracę, jest fachowcem. Udana, piękna praca wzmacnia jego wiarę w siebie, która, praktycznie rzecz ujmując, jest podstawą życiowego powodzenia.

Juliusz Znaniński.

NOWA PSYCHOLOGIA NA TERENIE SZKOŁY.

W lipcowym — sierpniowym numerze „The New Era” Ruth Thomas analizuje czynniki, składające się na podniesienie poziomu dzisiejszego wychowania. Poza ogólnym podniesieniem się poziomu życia społecznego ważną rolę w wychowaniu niewątpliwie odegrała psychologia. Znamiennym faktem jest, że psychologowie sami zwrócili się ku terenowi szkolnemu, stwierdzając, że tam raczej, niż w klinice, znajduje się ich pole działania. Na całym świecie pedagogowie przypisują dziś zdobyczom psychologii dziecka nowe punkty wyjścia w wychowaniu.

Takim zmienionym punktem wyjścia jest przede wszystkim nacisk, który kładzie się na wychowanie domowe, stawiając szkołę dopiero na drugim planie. Znaczenie pierwszych lat życia dziecka dla jego późniejszego ukształtowania jest dziś powszechnie doceniane. Trudności w szkole i później w życiu biorą swój początek w brakach wychowania domowego. Szkoła kładzie również dziś znacznie większy nacisk na wychowanie, nie tylko na nauczanie, jak dawniej. Nauczyciel musi być nie tylko nauczycielem, nie tylko wychowawcą, lecz spełniać funkcję higienisty w zakresie higieny psychicznej swych uczniów; musi wejść w ścisły kontakt z każdym uczniem, by przystosować swe postępowanie do indywidualnych cech każdego dziecka. Psychologia wskazała nauczycielowi dwa ważne środki pomocnicze: 1) kontakt z poradniami psychologiczno-wychowawczymi, które zajmują się trudnymi przypadkami, 2) kontakt z otoczeniem domowym dziecka i zapoznanie się z jego warunkami społecznymi, które mogą wpłynąć na uczuciowe życie dziecka.

Te czynniki musiały wpłynąć na zmianę tak zwanej dyscypliny w klasie. W wielu wypadkach różne rzeczy wybacza się jednemu dziecku, żąda ich zaś od innego, traktując oboje indywidualnie. Nie stosuje się w klasie dawnych sztywnych norm etycznych i społecznych, obowiązujących dorosłych. Nauczyciel nie jest dziś moralistą w klasie, lecz razem z dziećmi szuka wartości moralnych; to jest dzisiejsza nowa dyscyplina. Nauczyciel według zasad nowej psychologii nie zwalcza wad dziecka, lecz stara się usunąć czynniki, które te wady wywołują; nie karze małego złodzieja, lecz stara się zmienić jego warunki domowe, które go do kradzieży skłoniły.

Rewolucyjny jest wpływ psychologii na nowe programy. Psychologia odkryła znaczenie zabawy dla rozwoju dziecka, znaczenie zainteresowania otoczeniem i na tej podstawie są budowane nowe programy. Inny jest program nauki dziecka wiejskiego i miejskiego, gdyż inne są ich zainteresowania. Przy realizacji programu uwzględnia się udział dziecka, jego aktywność przy nauce i zabawie; nauczyciel teraz mniej mówi, a dziecko mniej słucha — role się odwróciły. Szkolne gazetki, dyskusje klasowe, wspólne poszukiwanie i opracowywanie tematów są dziś integralną częścią nauki, ważniejszą niż suchy wykład nauczyciela. Wszystkie czynności dziecka nie są dodatkiem do nauki, lecz jej punktem wyjścia. Otoczenie dziecka jest centralnym ośrodkiem nauczania.

Rozkład materiału i plan lekcji nie jest sztywny, jak dawniej, lecz nagina się do aktualnych potrzeb i zainteresowań dnia, szczególnie w młodszych klasach. Z tym jest związane wykluczenie specjalizacji przedmiotów; przynajmniej w klasach najmłodszych do lat 10 wszystkie „przedmioty” powinny koncentrować się w ręku jednego nauczyciela, aby pozwolić na ciągłość nauczania i na omawianą elastyczność planu. Pomocze naukowe, podręczniki, meble szkolne ulegają zmianom pod wpływem czynników psychologicznych.

R. M.

(The New Era, July — August 1936).

W „Education” znajdujemy obszerny artykuł na temat możliwości kształcenia, których dostarcza angielski system wychowania. Po ukończeniu szkoły powszechnej większość dzieci niezamożnych przestaje się uczyć, idzie od razu do zawodu. Mała część przechodzi do szkół technicznych. Jedyną szansą kształcenia dla dziecka niezamożnego jest ubieganie się o miejsce w gimnazjum. Dzieci zamożne z reguły kończą szkoły średnie, bez względu na uzdolnienia. Autorka artykułu podaje dane statystyczne Ministerstwa Oświaty, stwierdzające, jaki procent dzieci ze szkół powszechnych przeszedł do szkół średnich, a więc jakie są szanse kształcenia dla klas pracujących:

1929 — 13,2	1932 — 10,5
1930 — 13,0	1933 — 10,8
1930 — 10,3	1934 — 11,9.

A więc w ciągu ostatnich 6 lat mimo powiększonej ilości miejsc w szkołach średnich dzieci mają mniejsze możliwości kształcenia. Cyfry te ulegają różnym wahaniom w zależności od okręgów, a więc w Walii i Szkocji dzieci mają większe szanse, niż w Londynie. W ten sposób marnuje się wiele zdolności wśród t. zw. niższych klas. Zaradzić temu może tylko podniesienie obowiązku szkolnego do lat 16, aby żadne dziecko nie było pozbawione możliwości kształcenia się i opieki szkoły w trudnym okresie dojrzewania, dlatego tylko, że jest biedne lub rodzice nie rozumieją potrzeby nauki. W obecnej chwili tylko wyjątkowe dzieci biednych rodziców mają te same możliwości kształcenia średniego, co przeciętne dzieci rodziców zamożnych.

Na uniwersytetach procent studentów pochodzących ze szkół powszechnych zmalał również w ostatnich latach, podczas gdy wzrósł procent studentów, rekrutujących się ze sfer zamożniejszych. Jednakże dawni uczniowie szkół powszechnych odznaczają się wybitnie przy wszystkich egzaminach. Ministerstwo Wychowania powiększyło ilość stypendiów uniwersyteckich, przeznaczając je specjalnie dla dawnych uczniów szkół powszechnych.

Jednak ani szkoła średnia, ani uniwersytet nie są celami same w sobie. Są one przygotowaniem do życia, do zawodu. Tymczasem ukończenie uniwersytetu wcale nie otwiera wejścia do zawodu. Student może czasem otrzymać pracę w służbie administracyjnej. Jednak przygotowanie do zawodu lekarza i prawnika wymaga tak wielkich kosztów, że staje się niemożliwe dla niezamożnego studenta. Na medycynie jest przy tym znacznie mniej stypendiów mimo znacznie dłuższego czasu studiów: w Manchester na 37 stypendiów dwa tylko są przyznane medykom. Jeszcze gorzej jest z prawem. Koszty otwarcia kancelarii są tak wielkie, że nie może sobie na nie pozwolić absolwent, nawet bardzo zdolny, o ile nie ma kilkuset funtów. Przy tym student prawa nie może zarabiać przed zdaniem egzaminów prawniczych, chyba, że jest urzędnikiem u adwokata, co mu zabiera 75% czasu. Przy tym wejście do adwokatury automatycznie zamyka drogę do służby miejskiej, tak ważnej w angielskim lokalnym systemie samorządowym. (Education, September 18, 1936).

R. M.

WSPÓŁPRACA DOMU I SZKOŁY.

W „The New Era” znajdujemy artykuł Ralpha Crowley'a, naczelnego lekarza Ministerstwa Oświaty i założyciela Rady Współpracy Domu i Szkoły w Anglii na temat współpracy domu i szkoły. Wciąż wzrastające zrozumienie potrzeb, dotyczących wychowania i zdrowia, wymaga coraz nowych sił współdziałających. Nie wystarcza, jak dawniej, nauczyciel, lekarz i poradnia, szkoła i klinika. Dziecko musi być brane pod uwagę w całokształcie swego życia. I nauczyciele i rodzice zmienili swój dawny punkt widzenia i są skłonni do współpracy. W każdej szkole istnieje pewna współpraca, lecz często przypadkowa, dorywcza, nie dotycząca tego, co interesuje dziecko, rodziców i nauczycieli za-

razem. Najlepszą formę współpracy znajdujemy w przedszkolu, które jest w dużej mierze szkołą wychowania dla rodziców. Konieczna jest również na wyższych stopniach szkoły. Autor wymienia formy współpracy, jak opieka przy zajęciach szkolnych i pozaszkolnych, sporcie, przedstawieniach; pomoc finansowa; organizowanie wakacji dla mniej zamożnych dzieci; odczyty i wieczory dyskusyjne; popieranie stowarzyszeń uczniowskich.

Ważnym zagadnieniem jest dziś wychowanie rodziców. Przy wzmocnionej współpracy takim ośrodkiem wychowawczym jest szkoła, która może dać więcej, niż dorywcze kursy, i wywrzeć silniejszy wpływ.

Aby poprzeć rozwój tej współpracy w Anglii istnieje Rada Współpracy Domu i Szkoły, która zrzesza regionalne i szkolne rady, związki i ugrupowania rodziców i nauczycieli. Zakres działania tej instytucji rozszerza się bardzo szybko, obejmuje przeszło tysiąc szkół. Rada związana jest z Międzynarodową Federacją Domu i Szkoły.

(The New Era. July — August 1936).

R. M.

METODYKA FILMU SZKOLNEGO.

Jest już dziś faktem bezspornym, że film wniósł do szkoły nową, nader doniosłą pomoc w nauczaniu poglądowym. Z odrębności jednak filmu, jako środka nauczania, wynika, że nauczyciel poza techniczną sprawnością w obchodzeniu się z aparatem i sprzętem filmowym, musi również w odpowiedniej mierze opanować metodykę stosowania filmu w nauczaniu. Ten właśnie problem omawia Ernst Kruse w interesującym artykule p. t. „Die unterrichtliche Auswertung der Schmalfilme” (w czasopiśmie „Film und Bild” R. 1936, Nr 9). Na podstawie swego dotychczasowego doświadczenia z zakresu filmu szkolnego autor wyszczególnia trzy różne możliwości stosowania filmu w nauce szkolnej, a mianowicie:

- 1) film, jako uzupełnienie całokształtu jednostki lekcyjnej,
- 2) film, jako pomoc w analitycznym i syntetycznym śledzeniu poszczególnych procesów rozwojowych, związanych z treścią danej jednostki lekcyjnej, i
- 3) film, jako podstawowy czynnik jednostki lekcyjnej.

Pierwsza możliwość stosowania filmu w nauce zjawia się tam, gdzie dzieci posiadają już pewną sumę wiadomości i wyobrażeń z danej dziedziny (np. film, przedstawiający „połów ryb na pełnym morzu” dla dzieci, mieszkających nad morzem).

Filmy przyrodnicze reprezentują drugą możliwość. Dzięki nim bowiem może dziecko śledzić np. pełny rozwój rośliny, niedostępny dla bezpośredniej obserwacji, zwłaszcza wówczas, gdy nauczyciel kilkakrotnie powtarza wyświetlanie bądź całego filmu, bądź pewnych jego części, dopóki uczeń nie pozna i nie zrozumie dokładnie całego procesu rozwojowego.

Podstawowym czynnikiem jednostki lekcyjnej (trzecia możliwość) może stać się wyświetlenie filmów np. z zakresu kulturoznawstwa. Jako przykład przytacza autor film, przedstawiający chałupniczy przemysł garncarski. W filmie tym odsłania się przed dziećmi miejskimi, nawykłymi do wyrobów fabrycznych, zupełnie nowy, nieznanym im świat rękodzielnictwa wiejskiego. Podobnie też wspomniany już film „Połów ryb na pełnym morzu”, demonstrowany przed dziećmi, które nigdy morza nie widziały, wprowadzi je w świat, dla nich obcy, niedostępny ich bezpośrednim spostrzeżeniom.

Tak więc metodyka filmu wymaga od nauczyciela dużej rozważności i umiejętności w dostosowywaniu filmów do wiadomości i poziomu umysłowego uczniów. We wszelkich jednak okolicznościach należy przy posługiwaniu się filmem w nauce szkolnej kierować się następującą zasadą: film może tylko wówczas spełnić właściwe swe zadanie, gdy dane zjawisko czy proces rozwojowy częściowo lub zupełnie usuwa się spod bezpośredniej obserwacji dziecka; natomiast nigdy nie powinien film, jako pomoc naukowa, stanowić „namiaśtki” rzeczywistości — wówczas, gdy rzeczywistość ta dostępna jest obserwacji.

J. M.

(Film und Bild. R. 1936, Nr 9).

JAN BYSTRON. KULTURA LUDOWA. Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. Zw. Naucz. Pol., Warszawa, 1936, stron 464.

Pierwszy szkic tego dzieła w postaci referatu p. t. „Źródła kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce — wzajemne wpływy cywilizacyjne i kulturalne wsi i miasta” wygłosił autor w postaci referatu na konferencji oświatowej, która odbyła się w Łowiczu w czasie od 10 do 12 stycznia 1930 r. Już wówczas referat ten zwrócił uwagę słuchaczy głębokością i oryginalnością ujęcia. Nic więc dziwnego, że prośbą autora, by rzecz opracował szerzej i wydał oddzielnie. Referat ten ukazał się wkrótce w Biuletynie Konferencji p. t. „Kultura wsi” (Warszawa 1930), potem był drukowany pod zmienionym nieco tytułem („Źródła kultury i zagadnienia kultury ludowej”) w kwartalniku „Zrąb” Nr 2 z r. 1930, a następnie był jeszcze raz przedrukowany w zbiorze szkiców p. t. „Uspołecznienie szkoły i inne szkice” (Warszawa, 1930). Szerokim rozwinięciem tego samego tematu jest omawiana książka.

„Kultura ludowa” łączy się bardzo ściśle pod względem treściowym z całą prawie dotychczasową działalnością naukową autora, którą znaczą takie dzieła, jak np. „Zwyczaje żniwarskie w Polsce” (1916), „Słowiańskie obrzędy rodzinne” (1917), szereg rozpraw o pieśni ludowej, „Wstęp do ludoznawstwa polskiego” (1926), „Nazwiska polskie” (1927), „Przysłowia polskie” (1933), „Megalomania narodowa” (1935), a wreszcie monumentalne „Dzieje obyczajów w dawnej Polsce” (dwa tomy, 1932—1933), jedyna bo-
daj że u nas praca z tego zakresu.

Kultura ludowa — to temat bardzo często dzisiaj u nas omawiany i szeroko dyskutowany, dyskusja jednak nie zawsze stoi na odpowiednim poziomie; zapal, wiara, wyobraźnia, a nieraz frazes i komunał jest tutaj najczęściej argumentem. Wszyscy niemal ideologowie zgadzają się na to, że kulturę tę należy tworzyć, ale ciągle o to prowadzi się spory, jak ma ona wyglądać i jak można ją realizować. Omawiana książka zajmuje poważne miejsce w tej dyskusji, którą zresztą świadomie podnosi na wyższy poziom; chodzi w niej zaś „wyłącznie o poprawne sformułowanie zagadnienia kultury ludowej, o wskazanie mechanizmu socjalnego powstania tej kultury i wreszcie o nakreślenie teoretycznego programu akcji” (str. 13).

Kulturę wogóle rozumie autor „jako zespół treści kulturalnych, ukształtowany w danej grupie społecznej w określonym czasie”. „Treści kulturalne” stanowią pojęcia, jakie człowiek tworzy, stosunki społeczne, czynności, dzieła rąk ludzkich, postawa człowieka wobec ludzi i spraw i t. d. Treści te występują w rozmaitych zespołach; zespoły zaś wytworzone są w określonych warunkach historycznych i wraz ze zmianą warunków również ulegają zmianie. Wynika z tego, że „kultura ludowa” jako całość jest wytworzonym przez zbieg wypadków zespołem treści, które same przez się nie muszą być „ludowe” (str. 20). Treści kulturalne ulegają zmianie pod wpływem autorytetów, które je niejako segregują i wpływają na ich uznanie i rozpowszechnianie. „Jeżeli chcemy zdać sobie sprawę z istoty kultury danej grupy, to musimy stwierdzić, jakie działają w niej autorytety, jaki jest ich układ, jaki zakres i jaki zasięg działania” (str. 27). To samo odnosi się do kultury ludowej; nie możemy zbliżyć się do jej poznania, jeżeli nie poznamy autorytetów, które tę kulturę tworzą i podtrzymują. Z tego powodu autorytetom poświęca autor większą część swojego dzieła. Omówimy niektóre z nich.

Zasadniczym autorytetem dawnej wsi pańszczyźnianej jest zespół ludzi starych, jak znachorzy, bartnicy, pszczelarze, kowale, młynarze, dziedzic, wójt, sąd grodzki. W takich warunkach kultura ludowa miała charakter tradycyjny, zwrócony do przeszło-

ści, a niechętny rzeczom nowym. Zaznacza się to wyraźnie w różnych dziedzinach życia (np. w budownictwie, żywności, narzędziach rolniczych, zwyczajach związanych z pracami gospodarczymi, w formach towarzyskich, obrzędach). Pomimo tego konserwatyizmu zachodzą jednak pewne zmiany np. w podawaniu tradycji ustnej, w stroju ludowym, w obrzędowości i t. d. Są to jednak zmiany nieznaczące; „wieś była zamknięta w sobie, słuchała tradycyjnych autorytetów”. Z zewnątrz nie wiele płynęło, awans społeczny był bardzo ograniczony; do wyzwolenia się z zależności pańszczyźnianej prowadziło niewiele dróg, jak kariera duchowna, służba dworska, służba wojskowa, wejście w szeregi szlacheckie *per fas* lub *per nefas* (co bynajmniej w pewnych okresach nie należało do rzadkości), ale do tego wszystkiego trzeba było mieć nieraz wiele sprytu, zdolności i odwagi. Wychodził więc ze wsi element bardziej przedsiębiorczy i wartościowy, który już do niej nie wracał, a pozostawał na niej element bierny i zrezygnowany. To też rezygnacja i bezsilność są najbardziej zmiennymi cechami wsi pańszczyźnianej. Podstawą zaś tej bezsilności jest nędza, głodowanie i pijaństwo.

Odrębną grupę autorytetów stanowią t. zw. ludzie wędrowni, którym poświęca autor specjalny rozdział. Wymienić tutaj należy wędrownych żebraków i pielgrzymów, którzy obok treści religijnych szerzyli również świeckie, dalej jeńców zbiegłych z niewoli tureckiej, wysłużonych żołnierzy, flisaków, solarzy, czumaków, wędrownych sprzedawców artykułów dewocjonalnych, wędrownych muzykantów, cyganów i t. d. Działalność ich nie pozostała bez wpływu na kulturę ludową.

Specjalnie wiele miejsca poświęca autor rozważaniu roli Kościoła w kształtowaniu kultury ludowej. „Kościół wnosil nowe treści, dotychczas zupełnie ludności obce, szerzył je systematycznie i pogłębiał, a równocześnie wykorzeniał dawne pojęcia i wierzenia; akcja ta trwa przez wieki, prowadzona jest przez organizację zwartą i silną, dysponującą odpowiednio przygotowanymi siłami, opartą o ogromny autorytet moralny i w wielu wypadkach także stosującą rozmaite środki przymusu” (str. 133—134).

Wpływ kościelny zaznaczył się bardzo silnie w różnych dziedzinach; zaciążył Kościół bardzo poważnie nad dorocznymi zwyczajami obrzędowymi (autor podaje tutaj wiele ciekawych przykładów dostosowania dawnego zwyczaju do nowej formy, nadawania całym obrzędom pogańskim względnie ich motywom nowej interpretacji i nowej treści), wprowadzał nowe wartości (np. misteria, związane ze scenami z ewangelii), walczył z pozostałościami dawnej wiary pogańskiej, z czarownikami, zaklinaczami, wróżbitami, czarną magią i t. d. Zwalczając te pozostałości dawnych praktyk pogańskich przez ludzi nie stojących zawsze na poziomie wymagań, stawał się nieraz powodem szerzenia się nowych pojęć o czarach, jako praktykach diabelskich, nowych zabobonów i przesądów; „niejedna książka teologiczna czy też przez teologa ułożona głosiła fantastyczne nauki o rzeczach nadzwyczajnych, o cudach, o czarach i czarownicach, o różnych osobliwościach świata zwierzęcego i roślinnego, o rozmaitych zabiegach magicznych i dziwnych a cudownie skutecznych środkach lekarskich” (str. 179). Dość tutaj wspomnieć „Nowe Ateny” ks. Benedykta Chmielewskiego. Znaczny był też wpływ Kościoła na rozwój literatury ludowej; Kościół tępił stare pieśni pogańskie lub takie, które uważał za niestosowne, stare opowiadania, podania i t. p., a na ich miejsce wprowadzał nowe, związane z kulturą religijną; pieśń kościelna zaś zrodziła z czasem także świecką pieśń ludową, kościelnego pochodzenia jest również cały teatr ludowy i szopka, a w formach niektórych dewocjonalii można dopatrzeć się zależności od dzieł wielkich mistrzów. Kościół, a w szczególności klasztory, oddziałał również wydatnie na sztukę budownictwa i sprzętarstwa, zdobnictwa tekstylnego, hafciarstwa, strój ludowy, na uprawę roli, ogrodnictwo i sadownictwo, na uprawę nowych gatunków roślin, nowe techniki tej uprawy, sztukę kulinarną i w. i. Przy rozważaniu wpływu Kościoła na kulturę ludową nie można zapominać o osobistym wielkim wpływie księdza i roli jego na wsi, która to rola w ciągu wieków różnie się kształtowała.

Poza Kościołem wszechwładny wpływ na wieś wywierał dwór. Wpływ ten nie ograniczał się tylko do przymusu—dziedzic był uważany za reprezentanta wyższej sfery, za kogoś socjalnie wyższego, kogo chętnie naśladowano w różnych dziedzinach życia. Ważną rolę pośrednika pomiędzy wsią a dworem w przejmowaniu różnych treści kulturalnych spełniała drobna szlachta zaściankowa, żyjąca właściwie życiem chłopów. Wpływ dworu na kulturę ludową zaznacza się w ogólnym dążeniu do ograniczenia włościan do ciasnych granic wsi, do ścisłego nieraz izolowania od obcych wpływów i do niwelowania pod względem społecznym. W dziedzinie kultury materialnej dwór w różny nieraz sposób oddziaływał np. na budownictwo wsi, na używanie takich czy innych narzędzi rolniczych, na wprowadzenie nowych rodzajów uprawy roli, warzyw, owoców, ziół (zwłaszcza lekarskich), sadów, ogrodów, na ubiór ludowy, tkaniny i t. d. Nie mały jest ten wpływ także w dziedzinie kultury duchowej, a więc np. na życie religijno-moralne wsi (o czym może np. m. i. świadczyć szereg wydanych w tej sprawie instrukcji), na całą obrzędowość, etykietę, literaturę tradycyjną i t. d. Wola dziedzica mogła wpływać nawet na nazwisko i imię poddanego i na nazwy miejscowości.

Innymi nieco drogami szło oddziaływanie administracji, zaznaczające się wyraźnie dopiero w czasach późniejszych, t. j. dopiero około połowy XVIII w. Przymus administracyjny w wielu kierunkach działa na wieś; wpływa np. na podniesienie warunków higienicznych, na rozmiary robocizny, nieraz na podniesienie poziomu rolnictwa, na swobodę ruchów włościan i t. d. W znacznym stopniu pod jego wpływem dawna wieś powoli przestaje istnieć, powstaje nowa, która z dawnych tradycji zachowała tylko pewne treści, a zresztą wytwarza nowe formy, „przewycięża dawną izolację, wchodzi w coraz to żywszy kontakt z całokształtem życia narodu, a tym samym odchyła się od tradycjonalizmu dawnych czasów” (str. 269).

Do zmian tych nie mało przyczynia się także miasto. Oddziaływanie jego zaznacza się nie tylko w bezpośrednim stykaniu chłopca z nim i w stale postępującym procesie urbanizacji, ale także w wyjazdach ludzi z miasta na wieś (np. wyjazdy „letników”). W ciągu w. XIX. z różnych przyczyn wieś przechodzi do gospodarki pieniężnej. Z miasta płyną wyroby, które dotychczas były wyrabiane na wsi (np. kapelusze i inne nakrycia głowy, obuwie, różnego rodzaju ozdoby, popularne klejnoty wiejskie itp.), własna wytwórczość wiejska popada w zaniedbanie, „jarmark odbiera wsi wiarę w jej własne wyroby”. Coraz więcej towaru kupionego w zakresie odżywiania zjawia się na stole włościańskim, wiele sprzętów i przedmiotów urządzenia domowego wędruje na wieś; to samo odnosi się również do różnych przejawów życia duchowego, a więc do zwyczajów, właściwości języka, zabaw — nawet arie niektórych utworów przechodzą na wieś i przyjmują się na niej. Wiele wątków literatury ludowej wywodzi się również z miasta. Z czasem śmiertelny cios literaturze tradycyjnej zadaje gramofon i radio, jako rozsadniki najnowszych piosenek, anegdot itd. Nie bez znaczenia jest tutaj także film (autor podaje kilka ciekawych przykładów, jak film wpływa zniekształcająco na tradycję ludową). W oddziaływaniu miasta na wieś szczególniejszą rolę odegrała nadto emigracja zarobkowa, służba wojskowa (np. w sposobie życia, w tworzeniu ideologii państwowej itp.) oraz reemigracja (np. w wyższych wymaganiach co do kultury życia codziennego, rodzinnego, mieszkania, pożywienia itd.).

Nakoniec nie można pominąć wpływu szkoły, rozwijającej szerzej swoją działalność dopiero od XIX wieku. Ale są to rzeczy naogół znane, jakkolwiek podaje autor przy każdej specjalności wiele ciekawych i mało znanych szczegółów (odnoszących się do różnych dziedzin, a m. i. np. do roli nauczyciela w przeszłości itd.).

Oto kilka ważniejszych czynników, które kształtowały kulturę ludową w przeszłości. Ogół społeczeństwa stosunkowo późno, bo dopiero w XIX w., zaczęło oceniać jako coś wartościowego. Ruch idący od inteligencji doprowadził z czasem do sytuacji istotnie paradoksalnej: tak np. „apostołowie sztuki ludowej pragnęli zachować

ją, jako samorodną twórczość ludu, nie skażoną obcymi wpływami, mającą zadawałać artystyczne potrzeby ludu, gdy tymczasem twórczość ta została zeschematyzowana, skomercjalizowana i służy inteligencji miejskiej; sztuka ta jest coraz to mniej ludowa i coraz to mniej sztuką. Od czasu, gdy zaczęły powstawać „bazary ludowe” w większych miastach, zajmujące się sprzedażą t. zw. ludowych wyrobów, wytwórczość ludowa zaczęła pracować dla tego właśnie rynku, dostosowała się do pojęć i potrzeb klienteli, zatraciła dawną bezinteresowność i swobodę wysiłku twórczego” (str. 405—406). Podobnie stało się ze strojem, niektórymi obrzędami itd. Ciekawym, a bardzo charakterystycznym przykładem zachodzących zmian, nieraz bardzo dziwacznych, może być następujący fakt: „kilka lat temu z okazji ślubu córki sławnego rabina w Bobowej na Podkarpaciu, na który zjeżdżały się tłumy żydowskie z dalekich nawet okolic, wystąpiła banderia, złożona z miejscowych żydów, przebranych po krakowsku” (str. 401). Dlatego też nieporozumieniem jest, a często i samookłamywaniem, połączonym z okłamywaniem innych, jeżeli ktoś myśli, że można ożywić kulturę ludową przez szerzenie motywów „ludowych”, organizowanie teatrów „ludowych”, czy używanie wyrazów gwarowych; istotne znaczenie dla kultury ludowej może mieć przede wszystkim samodzielna akcja ludowa, zmierzająca do kulturalnego, narodowego, społecznego i gospodarczego uświadomienia ludu; „celem ruchu tego, nie zawsze wyraźnie uświadomionym, jest możliwość swobodnego organizowania życia ludności wiejskiej w formach, które będą jej odpowiadały, które ona sama uzna za stosowne i w twórczym wysiłku wypracuje. Tu chodzi o wolność, o swobodę, o twórczość, o samodzielność, o pełnowartościowość człowieka, żyjącego w gromadzie wiejskiej” (str. 448). Ta „nowa kultura nie może być przejęta z miasta czy z zagranicy, nie może być kopią czy rekonstrukcją, lecz musi być stworzona, musi być rezultatem wysiłku twórczego... musi być podtrzymywana ciągłym wysiłkiem twórczym” jak największej ilości osób, musi być „całością zharmonizowaną, logicznie i estetycznie”, a przejmująca pewną treść z zewnątrz tylko wówczas, gdy uzna ją za właściwą i potrzebną; „tu chodzi o stworzenie całości, wolnej od sprzeczności wewnętrznych, ujmującej możliwie szeroko całokształt życia w formach, dostosowanych do potrzeb grupy, ale całość ta może być złożona z rozmaitych elementów” (str. 454—455). Całość kulturalna musi być oparta o grupę społeczną, której służy, a grupa „musi mieć poczucie swojej odrębności, świadomość swojego istnienia i znaczenia”. Zatem „podstawą jest grupa społeczna, jest tu „lud”, mający poczucie łączności i odrębności od innych grup społecznych, ale zarazem zdający sobie sprawę z tego, że dotychczasowe formy kultury są niewystarczające, i mający wolę wytworzenia nowych, własnych, służących własnym potrzebom i prowadzących do własnych celów” (str. 457).

Taki jest ostateczny rezultat rozważań autora. Już samo tylko ogólnikowe przedstawienie niektórych zaledwie spraw (a jest ich znacznie więcej) pozwala na stwierdzenie, że autor sięgnął głęboko do istoty zagadnienia. Nie było to zagadnienie łatwe, gdyż na rzadko której dziedzinie wiedzy w takim stopniu, jak na tej właśnie, zaciężył frazes, patos, wiecowe tyrady, przesada i kłamstwo. Trzeba było wyzwolić się z tych wszystkich naleciałości, przebrnąć przez wiele materiałów mniej i więcej znanych, a czasem zupełnie nieznanych, i bez żadnych uprzedzeń przemyśleć całą rzecz od początku. W czasie studiowania dzieła stwierdzamy na każdym prawie kroku, jak do drobnych na pozór, a znanych nieraz powszechnie faktów, podchodzi autor bez żadnego powziętego z góry uprzedzenia i daje im zupełnie nowe, a uzasadnione oświetlenie, przez co stwarza zupełnie nowy obraz kultury ludowej, różny od tego, do którego przyzwyczailiśmy się w życiu codziennym. Tym samym dyskusję nad kulturą ludową podnosi na wyższy poziom, i to jest istotna i najważniejsza zasługa jego dzieła. Pomimo całego spokoju rozważań ma ono czasem charakter bojowy i programowy (nieraz wbrew woli autora) i dlatego właśnie niejeden z czytelników może poczuć się osobiście dotknięty poglądami autora, — może więc książka wywołać niezadowolenie i zaognić dyskusję.

Książka posiada więc duże wartości. Rozległość materiału, jakim autor operuje, jest na ogół rzadko spotykana w tej właśnie dziedzinie wiedzy. Wiele z omawianych spraw, dotyczących np. wpływu kościoła, dworu, szkoły itd. — to rzeczy na ogół znane szerszemu ogółowi, lecz do każdej z nich potrafi autor dorzucić wiele interesujących szczegółów, zaczerpniętych nieraz z dzieł bardzo mało znanych, rzucić charakterystyczne światło i oświetlić z tej strony, z której na daną sprawę nie patrzyło się dotychczas, a наконец związać wszystko w zwartą, systematyczną a jasną całość. Czytelnik, jakkolwiek zdaje sobie sprawę z ogromu materiału i może czasem czuje się przytłoczony jego rozległością, to jednakże nie czuje się zmęczony czytaniem; przeciwnie — książka pisana jest lekko, interesująco, „jak powieść”. Popularność wykładu potęguje jej zalety.

Ale ta rozległość materiału ma także swoje ujemne strony: zaważyła ona przede wszystkim na konstrukcji całego dzieła, w którym ogromną większość zajęły rozważania historyczne i dotyczące materiałów ze szkodą dla założeń teoretycznych i zagadnień przyszłości. Ponieważ zaś wiele z rozważań historycznych — to rzeczy na ogół znane, dlatego wolelibyśmy, aby znacznie obszerniej rozbudowano część teoretyczną i zagadnienia przyszłości, a równocześnie zmniejszono — zresztą bez szkody dla konstrukcji całości — ilość materiałów historycznych. Kwalifikowanie wpływów niektórych treści kulturalnych, jako mających swoje źródło w takim, a nie innym ośrodku oddziaływania na wieś, może czasem wzbudzić wątpliwości, czy tak rzeczywiście jest itd. Dotyczy to jednak tylko drobiazgów, nie wpływających w niczym na istotę rzeczy. Dążenie do daleko posuniętej popularności pociągnęło za sobą pewne konsekwencje w zwartości wykładu. Brak bibliografii — zwłaszcza w odniesieniu do rozważań teoretycznych i zagadnień przyszłości — odczuwa się poważnie. W następnym wydaniu, którego książka doczeka się niezawodnie w krótkim czasie, trzeba będzie poprawić parę niemiłych błędów drukarskich (np. na str. 208 powinno być nie „Mickiewicz w wykładzie literatury włościańskiej”, lecz „słowiańskiej” itd.).

Wartość omawianej książki — jak widać — polega na tym, że wprowadza w najważniejsze podstawy kulturalne wsi, zapoznaje z czynnikami, które je kształtowały, niejako pośrednio uczy z czym należy się liczyć w dziedzinie istniejących łożysk myślenia i działania na wsi, a nadto kreśli teoretycznie program akcji. Oto bogaty materiał, z którego powinien sobie zdać sprawę pracownik oświatowy na wsi polskiej. Z tego też powodu dzieło prof. Bysironia winno stać się książką podręczna zarówno nauczyciela szkoły powszechnej, jako tego, który stale styka się ze wsią, jak i nauczyciela szkoły średniej, który wychowuje i uczy także dzieci wsi polskiej.

Stanisław Seweryn.

JANUARY KOŁODZIEJCZYK, NAUKI PRZYRODNICZE W DZIAŁALNOŚCI KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ, Archiwum Nauk Biologicznych Towarzystwa Naukowego Warszawskiego Tom V, zeszyt 2. Warszawa, Nakładem Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, 1936, IV + 122.

Badania dziejów szkolnictwa polskiego skupiły się przede wszystkim wokół Komisji Edukacji Narodowej. I jakkolwiek K. E. N. nie posiada po dziś dzień wyczerpującej monografii, mimo to jednak wiele problemów z jej działalności zostało wyczerpująco opracowanych. Tadeusz Mandybur, Antoni Karbowski, P. Kopko, Józef Lewicki, Zofia Szybalska, Przemysław Dąbkowski, Stanisław Tync, Zofia Iwaszkiewiczowa, Józef Rostafiński, Maria Polaszkówna, Tadeusz Bielecki, Hanna Pohoska, — oto autorzy,

którzy rozprawy swoje poświęcili opracowaniu poszczególnych przedmiotów nauczania w szkołach powołanych do życia przez Komisję Edukacji Narodowej.¹⁾

Obecnie do tego rzędu prac przybywa dzieło profesora Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie Januarego Kołodziejczyka, autora monografii o ks. Krzysztole Kłuku (Kraków 1932). I właśnie podczas studiów nad życiem i twórczością ks. Kłuka powziął autor myśl napisania pracy, obecnie ogłoszonej drukiem.

W pracy swej oparł się autor tak na źródłach ogłoszonych drukiem (Lewicki, Wierzbowski), jakoteż na bogatym materiale archiwalnym, pochodzącym z Archiwum Głównego w Warszawie, z Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Biblioteki Uniwersyteckiej Jagiellońskiej i Akademii Umiejętności; stąd powstała praca wyczerpująca, stawiająca nieomal kropkę nad opracowanym tematem.

Autor podzielił swą pracę na pięć rozdziałów, omawiających: 1) działalność wydawniczą Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w dziedzinie nauk przyrodniczych, 2) ankietę fizjograficzną, 3) naukę przyrody w szkołach wydziałowych, 4) naukę przyrody w Szkole Głównej Krakowskiej, 5) wyprawę fizjograficzną dr Czempińskiego i Wiktora Jaśkiewicza. Jak z zestawienia samych tytułów rozdziałów wynika, autor najpierw omówił podręczniki przyrody i program nauk przyrodniczych ustalony przez K. E. N., a następnie badał realizację tego programu w szkołach. Ostatni rozdział wychodzi nieco poza granice samego tematu, jednakowoż brak jego pozostawiłby pewną lukę w opracowaniu. Autor, przeprowadzając stale porównania z rozwojem nauk przyrodniczych na Zachodzie Europy, stworzył równocześnie poważny przyczynek do historii rozwoju nauki o Polsce.

W stosunku do rozprawy prof. J. Rostafińskiego, praca prof. J. Kołodziejczyka jest bardziej wyczerpująca i omawiająca szereg problemów przez prof. Rostafińskiego nie poruszonych, jak sprawę ankiety fizjograficznej, jak sprawę nauczania przyrody w szkołach wydziałowych K. E. N. i Szkole Głównej, jak w końcu wyprawę fizjograficzną dr Czempińskiego i Jaśkiewicza.

Na marginesie tej cennej i wartościowej, o wysokim poziomie naukowym i z takim uміłowaniem przedmiotu napisanej pracy prof. Kołodziejczyka nasunęło mi się kilka uwag, z których jedne są wynikiem samego opracowania, inne pewnych uogólnień i niedopatrzeń.

Uderza na przykład bardzo często zgodna współpraca w Komisji do Ksiąg Elementarnych ex-jezuitów z pijarami. Jezuita Grzegorz Piramowicz godnie staje w wspólnym wysiłku pracy z pijarem Popławskim, jezuita Józef Kobtuński obok pijara Narbutta, autora pierwszego podręcznika logiki i t. d. Te zestawienia i ta zgodna współpraca zadają kłam usiłującym wygrywać jezuitów przeciw pijarom, czy też na odwrót. Słusznie również podkreślił autor moment użyteczności i praktycznych względów towa-

¹⁾ Tadeusz Mandybur, Nauka historii w szkołach Komisji Edukacyjnej, „Muzeum” X 1894. — Antoni Karbowski, Wychowanie fizyczne K. E. N., „Muzeum” 1902. — P. Kopko, Krytyczny rozbiór gramatyki narodowej O. Kopczyńskiego, Rozprawy Akad. wyd. filol. t. 46, Kraków 1910. — Józef Lewicki, Geografia za czasów K. E. N. „Muzeum” 1910. — Zofia Szybalska, Prace K. E. nad językiem polskim, „Wychowanie w domu i szkole”, Warszawa 1911. — Przemysław Dąbkowski, Nauka prawa w szkołach K. E., Lwów, 1916. — Stanisław Tync, Nauka moralna w szkołach K. E. N., Kraków 1922. — Zofia Iwaszkiewiczowa, Nauczanie arytmetyki w szkołach K. E. N., Epoka Wielkiej Reformy, Lwów 1923. — Józef Rostafiński, Botanika i zoologia dla szkół narodowych, Minerwa Polska Nr 1, Lwów 1927. — Maria Polaczówna, Plany nauczania geografii wedle wielkiej K. E., Pokłosie geograficzne poświęcone prof. E. Romerowi, Lwów 1925. — Tadeusz Bielecki, Wychowanie wojskowe za czasów K. E. N., Warszawa 1926. — Hanna Pohoska, Wychowanie obywatelsko-państwowe, Warszawa 1931.

Natomiast nie zgodziłbym się z przyjętym naogół sądem o Ignacym Potockim, że był „duszą ścisłej pedagogicznej i dydaktycznej pracy” (str. 2). Istotną osią, około której wszystko się obracało, człowiekiem znającym poruszane zagadnienia z treści i praktyki i kierującym właściwie pracami Towarzystwa był jego sekretarz ks. Grzegorz Piramowicz. Dwudziestotrzyletni Ignacy Potocki, jakkolwiek pełen najlepszych chęci, tą „duszą” być nie mógł i nie był.

Należało też, zdaniem moim, poświęcić więcej uwagi programom szkolnym Konarskiego. Wprawdzie, o ile idzie o Collegium Nobilium, Konarski w „Ustawach” ograniczył się do polecenia, by „profesor uczniom wykładał fizykę w takim porządku, jaki sam uzna za odpowiedni”¹⁾, to jednak omawiając program „Filozofii” bardzo szczegółowo wyłuszczył program nauk przyrodniczo-fizycznych. „W Fizyce szczegółowej należy mówić o systematach świata, o szczegółowych własnościach ciał naturalnych, t. j. o twardości i płynności; ciężkości i lotności; o cieple i zimnie; o zapachu, smaku i dźwięku; o świetle i barwach; o elektryczności. Wreszcie o szczególnych rodzajach ciał naturalnych, t. j. o sklepieniu niebieskim, o słońcu, planetach, gwiazdach, kometach, o powietrzu, o różnych meteorach; o wodach, falowaniu morza, o pochodzeniu źródeł; o ziemi i ciałach ziemskich, jak sól, szkło, metale, komienie, magnes; o powstawaniu gór; toż samo o roślinach, zwierzętach doskonałych i niedoskonałych, o cieple ludzkim, o częściach ciała ludzkiego, o narządach zmysłów; o śnie i czuwaniu; o organach życia, o oddychaniu i krążeniu krwi; o narządach pokarmowych, o pokarmie, płynach etc.”¹⁾. Jako podręczniki pomocnicze polecał Konarski dzieła Pourchota; Corsiniego; Martinusa, *Institutiones Physicae*; Newtona, *Elementa mathematica Philosophiae Naturalis*; Privata Moliera, *Lectiones Physicae* (Paryż 1733); Fortunatusa Brixia, *Dissertatio physico-theologica de qualitatibus corporum sensibilibium* (Brixiae 1741); Florianusa Walhama, *Institutiones Physicae* (Viennae 1752); poza tym prace Noela Regnault, Nollet’a, Roberta Boyle, Jana Keplera, Krystiana Huygensa i Jana Keilla. Jakkolwiek nie jestem przyrodnikiem, to jednak stwierdzić muszę, że w polecanej literaturze pomocniczej przez Konarskiego zostali uwzględnieni współcześni mu i głośni autorzy. Jak jednak wyglądała realizacja tego programu, nic w tej chwili z powodu braku opracowań, powiedzieć się nie da.

Jeśli chodzi o transkrypcję tekstów z XVIII w. mam wrażenie, że autor bez obaw mógł zastosować dzisiejszą pisownię.

I jeszcze jedna, drobna uwaga już pod adresem korektora; nie należało zapominać o umieszczeniu „spisu rzeczy”.

Uwagi powyższe nie mają celu w czymkolwiek umniejszyć wartości pracy prof. Kołodziejczyka i osiągnięć autora bynajmniej nie kwestionują.

Książkę prof. Kołodziejczyka ocenić należy jako prawdziwie wartościową i pożyteczną.

Stefan Truchim

HENRYK POLICHT, INTERPRETOWANIE OBRAZÓW W NAUCE SZKOLNEJ. Kraków — Koło Polonistów, 1936.

Nowe programy kładą duży nacisk na pogładowość w nauczaniu, a równocześnie na rozwijanie wyobraźni obrazowej uczniów jako podstawy twórczej wyobraźni, nieodzownie potrzebnej do syntetycznego myślenia. Wprawdzie rysunki, jako najwięcej przyczyniające się do rozwijania obrazowej wyobraźni uczniów szkół średnich, nie znalazły

¹⁾ Stanisław Konarski, *Ustawy szkolne*, z jęz. łac. przełożyła Wanda Germain, Kraków 1925, str. 321.

¹⁾ Op. c. str. 134.

się dotychczas na liście przedmiotów obowiązkowych w gimnazjum ogólnokształcącym, mniej jednak na tę dziedzinę kształcenia zwracają programy dużą uwagę, podkreślając przy różnych sposobnościach potrzebę posługiwania się obrazami, opisu obrazów i t. d. Nowe podręczniki zaopatrzone są (obowiązkowo) w znaczną ilość różnego rodzaju ilustracji, nieraz reprodukcji dzieł wielkich mistrzów, lecz gdy chodzi o ich omawianie, co w odniesieniu do rozwijania wyobraźni obrazowej uczniów i ich kształcenia estetycznego odgrywa podstawową rolę, ta dziedzina pracy szkolnej przedstawia się naogół nieszczególnie, pomimo najlepszej nieraz woli nauczycieli. Przyczyny takiego stanu rzeczy należy szukać przede wszystkim w słabym przygotowaniu nauczycieli różnych przedmiotów do omawiania obrazów — dzieł sztuki w szkole. Wielu spośród naszych pracowników, zdając sobie sprawę z braków, usiłuje je nadrobić, studiując różne dzieła z dziedziny malarstwa czy estetyki wogóle, ale dzieł tych w języku polskim mamy naprawdę niewiele, sięganie zaś do dzieł obcych niezawsze jest dla każdego możliwe. Zśród dzieł polskich możnaby tutaj wymienić następujące: Kazimierz Wóycicki: *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa, Gebethner i Wolff; Stefan Szuman: *Sztuka dziecka, psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa, 1927; Stefan Szuman: *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*, Warszawa—Lwów, 1931; Stanisław Ossowski: *U podstaw estetyki*, Warszawa, 1933; Stanisław Machniewicz: *Estetyka życia codziennego, zarysy estetyczne i zagadnienia sztuki współczesnej*, Lwów, 1934 i in. Wszystkie te prace w mniejszym lub większym stopniu dotyczą szkoły, nie zawsze jednak dla nauczycielowi to, co mu jest rzeczywiście potrzebne. Inaczej natomiast przedstawia się rzecz z omawianą obecnie rozprawką.

Henryk Policht, malarz, autor znanych i cenionych prac z dziedziny sztuki i pedagogiki, usiłuje (z dużym powodzeniem) dać krótki zarys tego wszystkiego, co składa się na właściwe spojrzenie na dzieło sztuki, ściśle biorąc, na obraz, oraz jak należy w sposób właściwy a kształcający interpretować obraz w szkole. Po ogólnych uwagach o formie artystycznej obrazów (a) harmonia plan barwnych w całości, b) kompozycja kształtów i barw, c) technika wykonania i rytm faktury, kształtów i barw, d) estetyczny wyraz całości obrazu), treści obrazowej (a) czynnik nowości, b) sens kształtów, ich kontrasty i sens harmonii barwnej, c) wyraz nastrojowo-uczuciowy) i pozaobrazowej daje autor wiele cennych wskazówek natury metodyczno-dydaktycznej na temat wprowadzania młodzieży w oglądanie obrazów, a następnie najwięcej miejsca poświęca sprawie samego oglądania obrazu. Autor ustala tutaj następujący tok interpretowania obrazów: nazwisko artysty, okres twórczości, tytuł obrazu i technika, wyjaśnienie, czy obraz jest odтворzeniem rzeczywistości, czy ekspresją, czy pejzażem z natury, czy z wyobraźni, portretem czy t. p., omówienie kolorytu i kompozycji barw, kompozycji przedmiotów, ich związku i wzajemnej zależności; наконец omawia się treść pozaobrazową, np. symboliczną, o ile obraz ma to na celu. Wśród tych objaśnień najwięcej miejsca zajmują uwagi o kolorycie, kompozycji przedmiotów i ekspresji postaci w obrazie. Nie szczędzi tutaj autor wielu cennych a ściśle fachowych wyjaśnień; tak np. autonomiczny charakter twórczy malarza ujmuje w sposób następujący: „Malarz może tworzyć dowolne układy barwne z ogólnych plam kolorowych w kontrastach subtelnych i ostrych lub przypisywać barwę przedmiotom w sposób przez siebie uznany, ale tak, by różnorodne kolory tworzyły jedność harmonijną. Chcąc określić układ plam barwnych w obrazie, nie myślimy o przedmiotach na nim przedstawionych, tylko patrzymy na całość obrazu, na kontrasty plam i szukamy zasady kompozycyjnej (symetria, układ warstwowy, układ gwiazdny, układ rytmiczny i t. d., u nowszych statyka, dynamika, prawo doboru mechanicznego barw). Koloryt obrazu cenimy za jego bogactwo, za piękno rytmiczne, albo za prostotę w zestawieniu stosunków barwnych. Ostatnio t. zw. „okres malarski” w sztuce przyjął za formę tylko kompozycje plam barwnych. Widzimy ją w nowocześnie pojętych „martwych naturach” i krajobrazach i pod tym kątem widzenia omawiamy tego rodzaju obra-

zy" (str. 14). Podobnych informacji moglibyśmy przytoczyć bardzo wiele. Druga część rozprawki obejmuje przykłady. W myśl omówionych poprzednio zasad objaśnia autor portret Wyspiańskiego, krajobraz Wyczółkowskiego, a z obrazów historycznych i symbolicznych „Puszcze” i „Znak” (z „Lituanii”), „Wigilię na Syberii” J. Malczewskiego oraz sześć symbolicznych obrazów, znanych z pocztówek p. t. „Zatruta studnia”. Czytelnik, zapoznający się z tymi objaśnieniami, utwierdza się w przekonaniu, że gdyby w ten sposób uczono u nas młodzież patrzenia na dzieła sztuki, wkrótce znikłaby z powierzchni ziemi wszelka tandeta, roszcząca sobie prawo do dzieł sztuki.

Rozprawka Polichta, jakkolwiek niewielka rozmiarami, stanowi wartościową u nas publikację, głównie przez to, że w sposób przystępny i bez balastu teoretycznego uczy patrzeć na dzieła sztuki. Dzięki tym zaletom może pomóc każdemu nauczycielowi, nie mającemu w dziedzinie estetyki specjalnego przygotowania, a mającemu zaś niedostateczne przygotowanie pozwoli na sprostowanie błędnych nieraz a utartych poglądów.

Nakoniec jednak, (oby nie bezskuteczna!) prośba pod adresem autora, — aby ze-
chciał rychło to samo zagadnienie opracować możliwie szeroko z uwzględnieniem techniki obrazów, z omówieniem rzeźby i architektury. W tym obszerniejszym wydaniu dobrze by było rozbudować dział przykładów, ze szczególnym uwzględnieniem tych dzieł sztuki, które omawia się w szkole. Dobrze by również było, aby te omawiane dzieła sztuki dołączono w reprodukcjach do nowych objaśnień. Autora stać na szerokie opracowanie zagadnienia. Jesteśmy przekonani, że znajdują się chętni czytelnicy tego nowego i obszernego wydania, bo przecież nie brak u nas nauczycieli, chcących jak najlepiej wykonywać swoje obowiązki.

Stanisław Seweryn.

BIBLIOTEKA POPULARNO - NAUKOWA INSTYTUTU HIGIENY PSYCHICZNEJ. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie. Skład główny „Nasza Księgarnia”. 1936. Nr 1, 2, 3, 4.

Instytut Higieny Psychiczej podjął inicjatywę wydawania popularnych broszurek z zakresu psychologii i wychowania dziecka z punktu widzenia higieny psychicznej, uzupełniając w ten sposób lukę w ubogiej popularnej literaturze dla rodziców. Pierwsze cztery broszurki z cyklu „Fazy rozwoju psychicznego” mają prawdopodobnie stanowić podbudowę do dalszych, bardziej szczegółowych zagadnień. Są to: Nr 1 *Adeli Poznanińskiej*, mgr fil., Niemowlęstwo (pierwszy rok życia dziecka); Nr 2 tejże autorki, Pierwsze dzieciństwo (drugi i trzeci rok); Nr 3 tejże autorki, Drugie dzieciństwo (czwarty — siódmy rok); Nr 4 *Wandy Ptaszyńskiej*, Trzecie dzieciństwo (siódmy — jedenasty rok). Następną broszurka z tego cyklu obejmie okres dojrzewania. Każda z tych broszurek obejmuje około 50 — 60 stron.

Nie będziemy streszczać poszczególnych broszurek. Jest to popularny zarys psychologii dziecka, zapoznania czytelnika, niewykształconego psychologicznie, z najważniejszymi cechami psychiki dziecięcej, z fazami jej rozwoju. Pierwsze trzy broszurki w zakończeniu podają wskazówki wychowawcze, ułatwiające stworzenie dodatnich pedagogicznie warunków. Ostatnia broszura uświadamia raczej trudności, związane z okresem trzeciego dzieciństwa, podkreślając sprawę kar, autorytetu i posłuszeństwa. Wszystkie książeczki pisane są pod kątem widzenia wychowawczym, od tej strony naświetlają każde zjawisko. Opatrzne są bibliografią prac podstawowych, lub łatwiej dostępnych.

Dr R. Czaplińska-Mutermilchowa.