

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

ORGAN TOW. NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH I WYŻSZYCH
T. N. S. W.

POD REDAKCJĄ MAKSYMILIANA TAZBIRA

Nr. 4

Warszawa, 1 marca 1937 r.

R. LVI (22)

TREŚĆ: *tm.* „Względy pedagogiczne”. — 49. *Kazimierz Morawski.* Polityka szkolna a szkolnictwo prywatne. IV. — 52. *Ig.* Zasilek wyrównawczy. — 56. *Antoni Czekalski.* Matematyka w nowym gimnazjum. II. — 58. Z życia T. N. S. W. — 61. Kronika. — 62. Z żałobnej karty: ś. p. Józef Winkowski, ś. p. Józef Godlewski. — 63. Komunikat Komisji Norm. — 64.

„Względy pedagogiczne“

Dwa wyroki N. T. A.

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych jest w tej chwili dopiero w trakcie realizacji. Interpretacja wielu jej postanowień nie jest jeszcze definitywnie ustalona, dlatego też nauczycielstwo szczególnie żywo zainteresowane jest rozstrzygnięciami Najwyższego Trybunału Administracyjnego w tej dziedzinie. Jedno z takich rozstrzygnięć poniżej przytaczamy.

Jak wiadomo ustawa zawiera rozliczne przepisy, mające na celu umożliwienie władzom oświatowym niedopuszczenia do szkoły prywatnej dyrektorów i nauczycieli niepożądanych pod względem dydaktycznym i wychowawczym. Tak np. ustawa dozwala władzom szkolnym nie dopuścić do nauczania lub usunąć ze szkoły jednostki nie posiadające przepisanej kwalifikacji zawodowej (art. 6 ust. 1). Powtórnie może władza szkolna zażądać od kandydata piśmiennego świadectwa moralności lub lojalności państwowej (art. 6 ust. 3). Wreszcie władza szkolna może nie dopuścić do nauczania (art. 6 ust. 4) ze „względów pedagogicznych”, albo nawet zażądać usunięcia dyrektora lub nauczyciela, „jeżeli uzna, że ten:

a) wywiera na młodzież szkodliwy wpływ pod względem wychowawczym,

b) nie przestrzega obowiązujących przepisów i postanowień statutu szkoły,

c) winien jest rażącego zaniedbania obowiązków dyrektora, kierownika lub nauczyciela". (art. 7, ust. 1).

Z obszernych tych pełnomocnictw władze szkolne dotychczas korzystały dosyć obficie. Ostatnio jednak nastąpiło pewne umiarkowanie, częściowo pod wpływem judykatury N. T. A. Dwa ciekawe wyroki N. T. A. normują między innymi sprawę „względów pedagogicznych”.

Jeden z nich (z 7.V.1936) dotyczy niezatwierdzenia „ze względów pedagogicznych” na stanowisku nauczyciela religii w pryw. gimn. niemieckim pastora M. Haskiela w Bydgoszczy (L. Rej. 11114/32). Zarządzenie Ministerstwa W. R. i O. P. uchylił Najwyższy Trybunał Administracyjny, motywując w punkcie e nas tu obchodzącym, jak następuje:

Ustawa o szkołach prywatnych postanowieniami, objętymi art. 6 i 7, zastrzega państwowym władzom szkolnym wpływ na skład personelu nauczycielskiego tych szkół. W szczególności wobec postanowień, objętych ustępem 1 art. 6, władza szkolna ma możność niedopuszczania do nauczania, czy zażądania usunięcia nauczyciela, co do którego stwierdzi brak przepisanych kwalifikacji zawodowych do nauczania. Następnie według ustępu 3 art. 6 władza szkolna może nie dopuścić do nauczania kandydata na nauczyciela, który na żądanie tej władzy nie przedłoży pisemnego stwierdzenia ze strony władzy administracji ogólnej (§ 13 rozporządzenia wykonawczego z 7 czerwca 1932 r., poz. 475 Dz. Ust.), że zachowywał się nienagannie pod względem moralności oraz w stosunku do Państwa. Dalej, według ustępu 4, art. 6 władza szkolna ma możność nie dopuścić nauczyciela do nauczania, względnie odmówić zatwierdzenia dyrektora, jeżeli uzna, że wymagają tego względy pedagogiczne. Wreszcie według art. 7 władza szkolna może zażądać usunięcia nauczyciela, jeżeli uzna, że zachodzi jeden z określonych w przepisie tym wypadków.

Z przedstawionych rodzajów decyzji władzy szkolnej decyzje, dotyczące kwalifikacji zawodowych mają oczywiście charakter deklaratoryjny, decyzje dotyczące strony moralnej czy lojalności wobec Państwa, zależne są od treści zaświadczeń władz administracji ogólnej. W tym miejscu zauważyć wypada, że według zasady, wypowiedzianej w wyroku z 18 grudnia 1935 r. L. Rej. 9882/33, odmowa wydania kandydatowi na posadę w szkołach prywatnych zaświadczenia nienagannego zachowania się w stosunku do Państwa nie wymaga, w myśl art. 75, ustęp 3 prawa o postępowaniu administracyjnym, faktycznego uzasadnienia. Decyzje władz szkolnych, oparte na art. 7, winny oczywiście zawierać uzasadnienie, stwierdzające jeden z przewidzianych w przepisie tym warunków wkroczenia władzy.

Przy ocenie kwestii, czy decyzje oparte na postanowieniach ustępu 4 art. 6 winny zawierać uzasadnienie faktyczne, przyjąć należy przede wszystkim pod uwagę, że ustawodawca, jako podstawę stosownego zarządzenia podaje względów pedagogiczne. Z jednej strony jest to określenie dość szerokie, mieści ono w sobie nie tylko wypadki wymienione w art. 7, lecz sięga dalej i obejmuje wszystkie momenty wchodzące w zakres nauczania i wychowania młodzieży. Z drugiej strony niepodobna zaprzeczyć, że ustawodawca przez wzmiarkowane określenie jednak podstawę przewidzianych zarządzeń ograniczył, a tym samym wykluczył, by przyczyną niedopuszczania nauczyciela do nauczania na zasadzie będącego w mowie postanowienia mogły być momenty innej natury.

W związku z przytoczonym ostatnio poglądem, jako najlepiej odpowiadającą tendencji ustawodawcy przyjąć należy tę konstrukcję prawną, że wprawdzie, wobec braku bliższych wskazań w omawianym przepisie, uznanie, czy pewien względ pedagogiczny jest tej miary i tego charakteru, że uzasadnia niedopuszczenie nauczyciela do nauczania, pozostawiona jest swobodnej ocenie władzy, to jednak władza orzekająca krępowana jest o tyle, iż momenty, stanowiące podstawę jej zarządzenia, muszą wchodzić w zaznaczony wyżej zakres nauczania czy wychowywania młodzieży, jako też, że okoliczności faktyczne, na których momenty te się opierają winny być zgodne z ustaleniami w aktach zawartymi.

W konsekwencji powyższego uznać dalej należy, że wydawane na zasadzie ustępu 4, art. 6 danej ustawy zarządzenia winny zawierać **uzasadnienie faktyczne**, wyjaśniające, jakie względy i z jakich ustaleń wynikające uznane zostały za powód niedopuszczenia nauczyciela do nauczania, względnie odmowy zatwierdzenia dyrektora.

Wyłożonym zasadom zaskarżone orzeczenie nie odpowiada, pozbawione jest bowiem całkowicie uzasadnienia faktycznego.

Bardzo podobne rozstrzygnięcie N. T. A. dotyczy również stosunków bydgoskich, a mianowicie skargi kol. Kazimierza Wolbeka, b. dyrektora gimnazjum rozwiązanego w swoim czasie Koła T. N. S. W. w Bydgoszczy.

Kol. Wolbekowi Kuratorium Poznańskie odmówiło definitywnego zatwierdzenia na dyrektora „ze względów pedagogicznych” mimo korzystnych ocen wizytacyjnych ze strony 4 wizytatorów. I tu N. T. A. zajął się przede wszystkim zarzutem skargi co do braku uzasadnienia zaskarżonej decyzji (L. Rej. 1250/33).

Zarzut ten Trybunał uznał za słuszny, a to pozostając przy wypowiedzianym już w wyroku z 7 maja 1936 L. r. 1114/32 poglądzie, że decyzje władz szkolnych oparte na postanowieniach objętych ustępem 4 art. 6 ustawy z 11 marca 1932 r. o szkołach prywatnych (poz. 343 Dz. Ust.) winny zawierać uzasadnienie faktyczne, wyjaśniające, jakie względy i z jakich ustaleń wynikające, uznane zostały za powód niedopuszczenia nauczyciela do nauczania, względnie odmowy zatwierdzenia dyrektora.

Warunkom tym zaskarżone orzeczenie nie odpowiada, pozbawione jest bowiem całkowicie uzasadnienia faktycznego. Podane w odpowiedzi na skargę uzasadnienie nie mogło być wzięte przez Trybunał pod uwagę już z tego powodu, że jak z treści skargi widoczne nie było ono znane skarżącemu, który wobec tego nie miał możliwości ustosunkowania się do niego. Wobec powyższego Trybunał uznał, że pozwana władza przez wskazane zaniedbanie naruszyła ze szkodą dla skarżącego formy postępowania administracyjnego.

Wadliwość ta skutkuje po myśli art. 84, p. 3 prawa o Najwyższym Trybunale Administracyjnym poz. 806/32 Dz. Ust. — uchylenie zaskarżonego orzeczenia.

Jak widzimy więc „względy pedagogiczne” w szkolnictwie prywatnym nie są rzeczą całkowicie swobodnej decyzji, lecz wymagają uzasadnienia faktycznego. Obydwa wspomniane wyroki, uzyskane na skutek obrony mec. d-ra J. Sarapaty, zasługują na baczną uwagę nauczycielstwa szkół prywatnych.

tm

ISKRY

POWINNY BYĆ
W KAŻDEJ KLASIE
WARSZAWA XXII

UL. FILTROWA Nr. 75

TREŚĆ Nr. 24: W rocznicę objęcia morza, z 4 il. — Uczeń pomorski w powstaniu styczniowym (*W. Błaszczuk*) z 4 il. — To zima? (*H. Duninówna*). — Luty miesiąc szkolnego zwiaststwa (*B. St. Kossuthówna*) z 1 il. — Rywale (*Z. Kelus Lipkowska*). — Miary i wagi w dawnych czasach (*Dr. J. R. P.*) — Gazetka (Gospodarstwo narodowe — Czechosłowacja). — Warto przeczytać z 1 il. — Warto zobaczyć. — Nasze listy.

Dodatek powieściowy: *Maria Wardasówna*: *Maryśka ze Śląska*, str. 65 — 80z 1 il.

ŻĄDAJCIE BEZPŁATNYCH NUMERÓW OKAZOWYCH DLA ROZDANIA MŁODZIEŻY

Polityka szkolna a szkolnictwo prywatne

IV

Drugą drogą, po której iść należałoby, jest system stypendiów dla młodzieży. Takie stypendia, przydzielane szkołom w większej lub mniejszej ilości, wzmocnią i podeprą ich budżety, umożliwiając jednocześnie przyjmowanie młodzieży niezamożnej a uzdolnionej do nauki na szczeblu średnim. Stypendia przeznaczone byłyby bądź na pokrycie opłat szkolnych, bądź na utrzymanie młodzieży (lokal, pożywienie, książki i inne pomoce do nauki) zwłaszcza w szkołach państwowych, bądź na jedno i drugie. System stypendiów, zainicjowany niedawno przez p. premiera, powinien znaleźć i ogólne zrozumienie, i najszersze poparcie wszelkich czynników zarówno państwowych, jak społecznych; system ten *należy rozbudować planowo* i pozyskać dla niego zainteresowanie, nawet ambicje poszczególnych jednostek, grup, instytucji i organizacji. Stać się on winien jedną z poważnych okazji do wznowienia trosk o szkołę średnią, niegdyś tak żywych i owocnych zwłaszcza na terenie zaboru rosyjskiego. Ale nie tylko chodzi o pomoc finansową dla młodzieży i dla szkoły prywatnej, stypendiom bowiem, a przynajmniej niektórym, nadać można charakter, jaki posiadają na zachodzie, mianowicie środka wychowawczego. Zdobyć stypendium drogą konkursu za wykonaną pracę w zakresie np. naukowym, dostępnym dla młodzieży, ujawni poważniejsze uzdolnienia, wzbudzi zainteresowania, na brak których tak często narzekają, pogłębi studia, a przede wszystkim stać się może szkołą samodzielności, odpowiedzialności i zdrowej ambicji, aby samemu łamać trudności życiowe, aby polegać na sobie. Są już w Polsce próby takiego rodzaju stypendiów (ogłasza je naprz. „Książnica-Atlas”), należy z nich zrobić system na szerszą miarę. Aby, jak powiedziałem, system stypendiów należy rozbudować, należy działać systematycznie, a więc mieć i źródła pokrycia i plan wykonywania. Źródła finansowe powstać mogą: 1) z dopłat stypendialnych do istniejących „taks administracyjnych” za młodzież w szkołach państwowych (liczyć można, że 33% uczęszczających do szkół państwowych może swobodnie uiścić takie dopłaty); 2) ze stałych dotacji z budżetu Ministerstwa W. R. i O. P.; 3) z dotacji związków komunalnych (miast, sejmików); 4) z ofiarności publicznej doraźnej lub stałej (ufundowane stypendia); 5) ze zwrotów i % od lokat. Akcja stypendialna niechybnie znajdzie zrozumienie i zainteresowanie społeczeństwa, o ile będzie odpowiednio prowadzona, a mianowicie gdy czynniki społeczne wezmą w niej *czynny udział* przez powołanie ich do organizowania i wykonywania tej akcji pod opieką i kontrolą władz oświatowych, a formę organizacyjną tego, nazwę go tak, „Funduszu stypendialnego dla szkół średnich” zabezpieczyć trzeba statutowo, jako jednostki prawnej samodzielnej lub autonomicznej przy Ministerstwie W. R. i O. P. Jednocześnie z akcją stypendialną należy obmyślić planową akcję inwestycyjną dla szkół średnich, a specjalnie akcję budowlaną. Sprawa budynków szkolnych leży odłogiem od szeregu lat. Państwo nic lub niewiele przeznaczają na ten cel dla swoich szkół i liczny szereg

tych szkół mieści się w lokalach mieszkalnych, mało odpowiednich lub zgoła nieodpowiednich. W jeszcze gorszej sytuacji znajduje się szkolnictwo prywatne, bo sytuacja ta jest prawie beznadziejna wobec szczupłości budżetów, pokrywających zaledwie bieżące potrzeby. Kwoty jednak płacone za odnajęte lokale często wystarczyłyby na amortyzację i procenty kredytów budowlanych długoterminowych i skromnie oprocentowanych, choćby takich, jakie są przyznawane na budownictwo mieszkalne. Pewna część kredytów budowlanych mogłaby być użyta na budowę lokali dla szkół średnich prywatnych, gdyż przy istniejącym „głodzie” na lokale szkolne jest to lokata pewna, byle tylko nie długoterminowa.

Powyższe rozważania o sprawach finansowych zakończę dwoma postulatami, wynikającymi z ducha powyższych rozważań, a przede wszystkim z naczelnej zasady, że szkolnictwo prywatne i państwowe są to równoważne składniki, wymagające tej samej opieki i troski. A więc: 1) budżety szkół prywatnych winny być jawne i 2) władze oświatowe winny wnikać w gospodarkę finansową szkoły prywatnej. Obydwa leżą w interesie szkoły, bo państwo i społeczeństwo, o ile mają opiekować się i interesować się szkołą, muszą znać jej „dole” i „niedole”, a one są w tej dziedzinie specyficznie jaskrawe; leżą też specjalnie w interesie nauczycielstwa, o czym już była i będzie jeszcze mowa.

Sprawy egzekutywy, kontroli i nadzoru szkolnego

Czy zrobiło coś szkolnictwo prywatne z zakresu uporządkowania swych warunków istnienia? czy posiada własną kontrolę i egzekutywę? Z własnej inicjatywy, z dużym nakładem energii ustaliło ono porządek w dziedzinie umów o pracę i opłat szkolnych (t. zw. „warunki umów o pracę”). Stosowanie jednak opracowanych przepisów nie jest ani powszechne, ani, niestety, często dość lojalne. Są jeszcze szkoły wyłamujące się, a więc zarówno płacące nauczycielom inaczej, niż stanowią umowy, jak pobierające dowolne opłaty, często konkurencyjniezdrowe. Organizacje nauczycielskie i dyrektorskie nie posiadają egzekutywy w stosunku do takich szkół. Nie pozostaje nic innego, jak zajęcie się tą sprawą przez władze oświatowe i winny one poprzeć oficjalnie tę inicjatywę i żądać, aby szkoły prywatne bądź stosowały się do tych przepisów, bądź przestrzegały innych, analogicznych do wydanych przez Ministerstwo W. R. i O. P., jak to głosi § 46 „warunków umów” w odniesieniu do szkół zawodowych, subsydiowanych przez państwo. Wtedy ta dziedzina, bardzo ważna dla nauczycielstwa i dla prawidłowego funkcjonowania szkół byłaby uregulowana.

W zakresie pedagogicznym szkoła prywatna podlega i podlegać winna dokładnej i rzeczowej kontroli ze strony władz oświatowych. To jest rzecz powszechnie zrozumiana i uznana. W tej kontroli nie powinno być nic krępującego szkołę prywatną poza koniecznościami, wynikającymi z ustalonej przez naczelne władze linii polityki szkolnej. Nie widzę potrzeby, a nawet uważam za szkodliwe, aby szkoła prywatna miała być dosłowną kopia szkoły państwowej i to z różnych racji, a choćby z tej, że te same zagadnienia w nauczaniu i w wycho-

waniu mogą być z pożytkiem różnie rozwiązywane. Powiedziałem, że kontrola ma być dokładna i rzeczowa. Dokładna — bo opinii o szkole i o nauczycielu nie można opierać na dorywczej, przypadkowej obserwacji, w dodatku trzeba mieć na względzie nastawienie psychiczne nauczyciela podczas wizytacji. Rzeczowa — bo „iusticia est fundamentum”, przy czym potrzeba głębokiej rozważki, doświadczenia i wniknięcia w ducha szkoły, aby ją ocenić możliwie obiektywnie. Na brakach w dokładności i rzeczowości załamuje się wiele słusznych poczynań i, co najgorzej, wytwarza się atmosfera nieszczerości oraz gaśnie ten entuzjazm, który w większym lub mniejszym stopniu winien towarzyszyć pracy pedagoga i szkoły, jako całości. Kontrola jednak nie wyczerpuje działalności nadzoru szkolnego. Jego drugim zadaniem, *częstokroć ważniejszym, jest współdziałanie ze szkołą*. Trzeba wniknąć w możliwości szkoły, pomóc do zrealizowania wymagań, a przede wszystkim poznać i zrozumieć ducha szkoły, uszanować jej dobre tendencje oraz jej godność i godność nauczycieli.

Zamiast nieszczerości, niepokoju i lęku *wnieśmy we wzajemne stosunki zaufanie, spokój i szacunek*.

Sprawy nauczycielskie

Nie potrzebuję uzasadniać, a nawet specjalnie podkreślać znanego „truizmu”, że nie ma dobrej szkoły bez dobrego nauczyciela. W niedostatecznych warunkach uposażenia szkoły (lokalu, pomocy i t. p.) może dobry nauczyciel osiągnąć należyte wyniki, natomiast w najlepiej uposażonej szkole słaby lub zgoła zły nauczyciel nie przyniesie pożytku. Słowem nauczyciel jest duszą szkoły i troska o niego ma zestawiać decydujące znaczenie. Wobec tak ważnej roli nauczyciela, zestawię specjalnie to, co o nim mówiłem dotąd w sposób jawny lub pośredni. A więc: 1) niedomagania szkoły prywatnej odbijają się przede wszystkim na sytuacji moralnej i materialnej nauczyciela; 2) nie posiada on ani zapewnionej stałości swej pracy, ani często możliwego minimum egzystencji (nazwałem to „życiem na procentach” bez pewności „czy te procenty dopiszą na dłuższy czas”); 3) nie posiada on pozycji czynnika odpowiedzialnego za pracę i swobodnego w wyborze metod i materiału programowego; 4) ogarnia go zbyt często nieszczerłość, niepokój i lęk, jako reakcja na ustosunkowanie się do niego. Te „niedole” nauczyciela, że ograniczę się do wymienionych, nie wykoleiły go jednak: trwa on na swym stanowisku, nieraz z konieczności życiowej, ale częściej, co z radością stwierdzić trzeba, ze swego ideowego poczucia. Składa ofiary materialne na rzecz trwania i przetrwania szkoły, składa ofiary moralne, zamykając się w sobie. Trwa i ma nadzieję, że przetrwa! Tej nadziei nie trzeba mu ani odbierać, ani nadużywać jej, bo bez niej zgaśnie ta odrobina entuzjazmu, który musi być w szarej, żmudnej i jakże mało efektywnej, a często niedocenianej jego pracy. Tę nadzieję najlepiej wesprą objawy takiej polityki szkolnej, która ujawni troskę o niego, a przede wszystkim o warsztat jego pracy — o szkołę. Troska bezpośrednia o nauczyciela sprowadza się w głównych zarysach do takich dziedzin: 1) najod-

powiedniejsze przygotowanie naukowe i pedagogiczne; 2) dopomożenie do właściwego wyrobienia metodycznego i dydaktycznego; 3) wytworzenie takiej atmosfery, aby uszanowana była jego godność i oceniana jego odpowiedzialność; 4) zapewnienie podstaw materialnych, a więc uposażenia i uprawnień („kodeks prawny nauczyciela prywatnego”). W dziedzinie pierwszej powinna nastąpić taka organizacja studiów naukowych i egzaminów, aby potem w życiu praktycznym nauczyciel nie miał niespodzianek w obejmowaniu tych czy innych przedmiotów nauczania lub, co gorzej, aby nie wynikały niedomagania, gdy wypadnie mu uczyć przedmiotów, które studiował dorywczo, pobieżnie.

W drugiej dziedzinie dążyć należy do racjonalnej równowagi, pożytecznej praktyki i poparcia w samokształceniu, ale nie przez nadmiar kursów, często mało pożytecznych, nawał pouczeń, często sztucznych, nie przez pustą często frazeologię i bezzasadną wiarę, że „słowami” wzbudzi się entuzjazm i nauczy wychowawczych czy dydaktycznych „chwytów”.

Trzecia dziedzina leży całkowicie w rękach tych, którzy przeprowadzać mają właściwą politykę szkolną, a których zadaniem będzie wnieść, jak to powiedziałem, we wzajemne stosunki zaufanie, spokój i szacunek. Takie wzajemne stosunki pozwolą dopiero śmiało, bezkompromisowo tępić zło, a rzeczowo wspierać dobro.

Czwarta dziedzina wymaga prawnego unormowania i egzekutywy w odniesieniu zarówno do „umów o pracę”, jak do przepisów o „służbowym” stanowisku nauczyciela. W szczególności przy przechodzeniu ze służby prywatnej do państwowej nauczyciel nie powinien *nic tracić z nabytych uprawnień* (lata służby, prawa emerytalne i t. p.).

Na zakończenie dwie uwagi.

Nie poruszałem zagadnień zasadniczych w rodzaju: etatyzm czy liberalizm. Nie o nie chodziło. Stałem na realnym gruncie obecnej sytuacji, gdyż mniemam, że ani państwo nie wyrzeknie się swej roli kierowniczej i nadrzędnej w dziedzinie oświaty i wychowania publicznego, ani szkoła prywatna nie może obejść się bez racjonalnej opieki państwa. System w Polsce, jak powiedziałem, jest mieszanym i to nie da się zmienić. Okaze się, jestem przekonany, szkodliwym, gdy państwo nadal traktować będzie szkolnictwo prywatne na drugim planie swej działalności, ale również szkodliwym, gdyby szkoła prywatna miała być zbyt skrępowana, gdyby zamieniła się w ekspozyturę państwową. Chodzi o rozumną równowagę, o pożyteczną opiekę i o nie nadużywaną swobodę. Autor nie pretenduje ani do nieomyślności swych sądów, ani do całkowitego wyliczenia i wyczerpującego uzasadnienia wszystkich spraw. Prosi o dyskusję i krytykę. Jego zamierzeniem było: objąć w skrócie oczywiście, całokształt zagadnienia szkolnictwa prywatnego, zwrócić uwagę na jego doniosłość i pobudzić do rozważań oraz decyzji tych, których to zagadnienie winno interesować.

Kazimierz Morawski (Warszawa)

Zasiłek wyrównawczy

Powszechnie wiadomo, iż od 1 lutego 1934 roku obowiązuje ustawa uposażeniowa, która obniżyła pobory pracownikom państwowym niższych i średnich stopni o jedną grupę po to, aby podnieść wynagrodzenie dobrze sytuowanym wyższym urzędnikom. Wspomniana ustawa pozbawiła nauczycieli szkół średnich państwowych automatycznego awansu do V grupy uposażeniowej, a nadto spowodowała szereg innych krzywd, spośród których najbardziej dotkliwa wynika z osobliwej interpretacji przez władze skarbowe § 64 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 19 grudnia 1933.

Rozporządzenie to, zawierające szczegółowe zarządzenia przy wykonaniu ustawy z 1 lutego 1934 r., ustaliło cały szereg dodatków do uposażenia zasadniczego, w których trudno zorientować się niespecjaliście. Przede wszystkim więc dla wyrównania poniesionych strat ponad 7%, wskutek przeszerogowania o jedną grupę uposażeniową niżej, ustanowiono dla tych urzędników t. zw. zasiłek wyrównawczy, dochodzący u niektórych do 200 zł. i wyżej miesięcznie. Poza tym powstały dodatki: funkcyjny, służbowy, lokalny i inne, przywiązane do poszczególnych stanowisk w służbie. Dla nauczycieli aktualny być może jeden: dodatek służbowy za godziny nadliczbowe, a dla dyrektorów — służbowy za czynności dyrektorskie, wynoszący od 100 do 150 zł. miesięcznie, zależnie od liczebności zakładu.

Otóż praktyki przy nadawaniu i odbieraniu tych właśnie dodatków — budzą tyle uczucia krzywdy, niczym nie zasłużonej, taką szkodę przynoszą pracy szkolnej, że budzą goryczą zaprawione pytanie: cui bono?

Według bowiem § 41 wspomnianego rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 19 grudnia 1933 r. można równocześnie otrzymywać jeden tylko dodatek służbowy, a w razie zbiegu kilku, służy prawo wyboru; § 64 zaś tegoż rozporządzenia ustala, że zasiłek wyrównawczy nie przysługuje, jeśli funkcjonariusz państwowy awansuje do wyższej grupy uposażeniowej lub jeśli otrzyma dodatek służbowy, którego poprzednio nie otrzymywał.

Zgodnie więc z tym postanowieniem nauczyciel, pobierający zasiłek wyrównawczy, z chwilą mianowania go na stanowisko dyrektora, traci go, natomiast zyskuje stały dodatek służbowy, przywiązany do tego stanowiska. Komplikacje zaczynają się dopiero wówczas, gdy władza powierza nauczycielowi chwilowe pełnienie obowiązków dyrektora, trwające niekiedy z konieczności dłużej, bo 6 do 8 miesięcy. Takich wypadków na obszarze Rzeczypospolitej jest wiele, zresztą nie tylko w szkolnictwie średnim, ale i w powszechnym i w administracji szkolnej.

Oczywistym wydawałoby się w takich razach zarządzenie, wstrzymujące wypłatę zasiłku wyrównawczego na czas pobierania dodatku służbowego, a po ukończeniu zastępstwa — odzyskanie tego zasiłku. Byłoby to słuszne, sprawiedliwe i bynajmniej nie sprzeczne z brzmieniem § 64 rozporządzenia z dnia 19 grudnia 1933 r., w którym jest mowa o stałym dodatku służbowym.

Inaczej jednak interpretują ten paragraf władze skarbowe. Wedle definitywnej decyzji Ministerstwa Skarbu zasiłek wyrównawczy, raz utracony, odżyć już nie może. Wskutek takiego stanowiska Ministerstwa Skarbu najbardziej wartościowe, zasłużone wśród nauczycielstwa jednostki, które miały nieostrożność podjąć się pełnienia zastępczo obowiązków dyrektorskich, zleconych im przez władze szkolne, zyskują... stałą obniżkę poborów! Czy to słuszne?

I nic tu nie pomaga odwołanie się do Ministerstwa W. R. i O. P., oraz stosowane przez niektórych zrzeczenie się dodatku służbowego dyrektorskiego lub zrzeczenie się wogóle obowiązków zastępstwa — Ministerstwo W. R. i O. P. na podstawie orzeczenia Min. Skarbu odmownie zafatwia odwołania; zrzeczenia się dodatku dyrektorskiego władze nie przyjmują do wiadomości, a opuszczenie stanowiska zastępczego po upływie więcej niż 2 miesiące — t. j. po nabyciu prawa na dodatek dyrektorski — prawnie sytuacji nie ratuje.

Pozostaje jeszcze droga skargi do Najwyższego Trybunału Administracyjnego, którą już obrało kilku pokrzywdzonych. Zanim jednak nastąpi orzeczenie Trybunału, władze skarbowe powinny poddać rewizji swe stanowisko w tej sprawie. Dalsze bowiem istnienie podobnego stanu nie da się niczym usprawiedliwić. Krzywdzi on niezasłużenie najlepsze jednostki wśród nauczycieli, przynosi znaczną szkodę szkolnictwu przez utrudnianie władzom szkolnym należytego organizowania pracy. Oszczędności zaś budżetowe, jakie powstają z niewypłacania utraconych zasiłków wyrównawczych są w porównaniu z całością budżetu bardzo niewielkie i w żadnym razie nie równoważą szkód, jakie wyrządzają szkolnictwu.

Nie wydaje nam się również pożądana z punktu widzenia dobra szkoły przyjęta w niektórych okręgach szkolnych zasada powierzania zastępstwa dyrektora nie dłużej niż na dwa miesiące, takie bowiem kierowanie zakładem przez kilka osób kolejno naraża na brak jednolitego kierunku wychowawczego, przyczynia do rozluźnienia porządku i karności, a w rezultacie przynosi szkodę szkole. Oczekiwać więc należy, że Ministerstwo W. R. i O. P. w trosce o zapewnienie należytych warunków pracy w szkole i o sprawiedliwą ocenę wysiłków nauczyciela spowoduje na właściwym terenie zmianę interpretacji, względnie uzupełnienie § 64 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 19.XII.33 w sensie dla wszystkich pożądanym.

Nauczycielstwo ma również prawo domagać się, by Kuratoria szkolne przy powierzaniu nauczycielom zastępczych obowiązków dyrektora uprzedzały ich o oczekujących konsekwencjach co do zasiłku wyrównawczego.

Uważamy wreszcie za rzecz sprawiedliwą, by ci pokrzywdzeni b. zastępcy dyrektorów, którzy wyczerpali wszystkie środki obrony, i nie wnieśli skargi do N. T. A., otrzymali pewien ekwiwalent za swą krzywdę. Byłoby nim przesunięcie do V grupy uposażenia, o ile nabyli do tego prawo przez odpowiednią liczbę lat służby.

Matematyka w nowym gimnazjum

II

Klasa trzecia ma już, zdaje się, ustaloną fatalną opinię: liczny zastęp uczniów pilnych, ale mniej zdolnych, wykazujących jeszcze dobre postępy w końcu poprzedniego roku, spada poniżej poziomu.

Przyczyn możemy szukać w okresie rozwojowym, w przypadającym właśnie na te lata dojrzewaniu płciowym, osłabiającym organizm i obniżającym jego możliwości, zwłaszcza w dziedzinie funkcji najwyższych, a więc w zdolności do długotrwałego skupienia uwagi i w sferze logicznego myślenia. I właśnie z tym zbiega się dobór tematów, dla których nie wystarcza mechaniczne zapamiętanie, ale niezbędna staje się pomysłowość, aktywność inteligencji. Zarazem niewątpliwie przeciążenie programu poprzedniego roku powoduje niedostateczne opanowanie, nieprzetrawienie tematów, które były opracowane z konieczności pobieżnie w miesiącach wiosennych. Podstawowym jednak z tych czynników jest zmiana wymagań, wobec których stawia uczniów program. Rozkładanie na czynniki, jak już mówiliśmy, jest teoretycznie tematem klasy drugiej; w praktyce albo wcale się w niej nie mieści, albo zostaje sumiennie zapomniane w czasie wakacji. Możemy więc mówić o nim jako o części istotnej kursu klasy III. Otóż jest to czynność wyraźnie różniąca się od wcześniej poznanych przekształceń algebraicznych. Wszystkie one były działaniami prostymi (bo nawet dodawanie zastąpiłoby dodawaniem wyrazów przeciwnych). Teraz stajemy po raz pierwszy wobec działania odwrotnego, wymagającego wysiłku wyobraźni w rekonstrukcji pierwotnej postaci wyodrębnionych czynników, z których połączenia dane wyrażenie powstało. Podobnego redukcijnego procesu myślowego domagamy się ićwnie od ucznia przy wykrywaniu miejsc zerowych mianowników; to samo powtarza się przy wyszukiwaniu najniższego wspólnego mianownika (z jaką przyjemnością tępy chłopiec łączy ułamek, przemnażając mechanicznie ich mianowniki.). A poza tym żądamy rozdwojenia uwagi, która musi podążać nie tylko za poprawnością wykonywanych działań, ale jednocześnie pilnować, by użyte wyrażenia nie straciły sensu liczbowego. A zaraz potem dochodzą jeszcze równania ułamkowe i uczeń, uparcie zmierzający do łatwych uogólnień, staje stropiony wobec wątpliwości: czy po sprowadzeniu do wspólnego mianownika ma go zachować, czy też zniknął on przez jednoczesne przekształcenie wszystkich wyrazów równania. Kambour, jeden z matematyków amerykańskich, zestawił najuprzejwsze błędy, występujące w pracach uczniowskich. Okazały się najzłośliwszymi: 1) „skracanie” poszczególnych wyrazów licznika lub mianownika, 2) „zagubienie” mianownika przy łączeniu ułamków względnie „skracanie” wspólnego czynnika wyrazów sumy algebraicznej, 3) rozdzielność potęgowania względem wyrazów sumy. Widzimy, że wszystkie te błędy dotyczą właśnie kursu pierwszego półrocza klasy trzeciej.

Gdyby jednak ktoś z tego przydługiego lamentu nad trudnościami omawianego działu programu wysnuł wniosek, że należy go zredukować lub też przesunąć na późniejsze lata, byłby w błędzie. Są to bowiem tematy najistotniejsze, o ile chcemy osiągnąć poprawne, świadome operowanie symbolami literowymi, i bez poważnych uchybień wobec dydaktyki i wymagań poprawności naukowej nieposób zwlekać z ich opracowaniem. Wierzę przy tym, że dotychczasowych niepowodzeń unikniemy już w najbliższym roku szkolnym, jeżeli pamiętać będziemy, że omawiany kurs jest najtrudniejszym działem algebry, najbardziej wymagającym czujności myślowej. Ze wobec tego należy postępować niezwykle ostrożnie, podawać nowe wiadomości w przesadnie drobnych dawkach, kontrolując systematycznie opanowanie ich przez ogół klasy. Przy tym materiał naukowy drugiego półrocza klasy II wymaga bardzo sumiennego utrwalenia, tak że ośmieliłbym się doradzać zużycie dwu pierwszych miesięcy klasy III na powtórzenie działań na jedno i wielomianach, połączone z bardzo ostrożnym dołączaniem wiadomości nowych. Czy jednak zdążymy wówczas wyczerpać właściwy program klasy trzeciej? Sądzę, że tak, o ile zdobędziemy się na bardzo wydatną redukcję czasu, poświęconego dwu następnym działom algebry. Są to elementarne wiadomości o funkcji i szczególnie przypadki działań równań I stopnia o współczynnikach literowych oraz ich układów. Działy te są rozbudowane w podręcznikach bardzo obszernie,

ale niewątpliwie zaważyła na tym pewna inercja, przyzwyczajenie do dawnego programu z jego predylekcją do „dyskusji” oraz panująca chwiejność w użyciu terminu „funkcja”. Musimy więc stanąć twardo przy wyraźnie sformułowanych wskazówkach i przy podanym w programie zakresie, interpretując go jak najwężej. A więc najpierw samo pojęcie funkcji sprowadzimy do „przy-
porządkowania jednoznacznego, które wartościom jednej zmiennej przypisuje oznaczone wartości drugiej zmiennej” i oprzemy się stanowczo przeróżnym innym skojarzeniom, nawet historycznie czy psychologicznie uzasadnionym; wszystkie zadania traktować będziemy jednolicie przez tabelaryczne ujęcie dwu grup liczb i połączenie w równaniu odpowiadających sobie ich wartości. Wtedy drugi dział programu wymagałby jeszcze sprawności w korzystaniu z tablic, zapoznania się z układem współrzędnych i wykorzystania go do graficznego przedstawiania nielicznych i naprawde najprostszych wyrażań.

Pełne rozwiązanie równania o współczynnikach literowych, niezbędne i ważne, nie będzie niczym nowym dla ucznia i zajmie bardzo mało czasu, o ile już osiągnęliśmy rzetelne zrozumienie ograniczeń dla wartości symboli literowych przy nauce o ułamkach. Układanie zaś równań o współczynnikach literowych ograniczyć by należało do niewielkiej liczby i do zadań tak prostych, by strona formalna występowała bardzo przejrzysto, a interpretacja w treści zadania nie nastęrczała żadnych trudności. Sztuczne i zawiłe zadania, podane w podręcznikach, są najbardziej przekonywującym dowodem, jak wszelkie odchylenie w przeciwnym kierunku jest dydaktycznie chybione. Jeszcze dobitniej należy to powtórzyć w zastosowaniu do układów dwu równań o współczynnikach literowych. Przy takim ujęciu 2. i 3. punkt algebry zmieszczą się w ostatnim okresie roku szkolnego, użyczając miejsca przekształceniom ułamków, a nade wszystko układaniu i rozwiązywaniu równań o współczynnikach cyfrowych, które występuje tylko w wynikach nauczania, ale powinno być dominującą troską nauczyciela w ciągu całego roku. Jeżeli program algebry w kl. III nie należy do łatwych, to jeszcze bardziej da się to powiedzieć o geometrii. Na ogół sytuacja jest taka, że tam, gdzie nauczyciele uwzględniłi przede wszystkim opanowanie wyliczonych w programie twierdzeń i ich dowodów, redukując do minimum zadania konstrukcyjne, — wyniki są dobre. Jeżeli zaś chcemy się wżyć w tendencję programu i oprócz nauczania na zadaniach konstrukcyjnych (co zresztą znajduje odbicie w podręcznikach), wtedy wysiłki okazują się daremne i dają raczej przeciwny skutek: zanik wśród uczniów zaufania we własne siły i zniechęcenie. Sądzę, że mamy tu punkt programu, zasługujący na sumienne przedyskutowanie jego celowości. Rozwiązywanie zadań konstrukcyjnych jest bowiem metodą myślenia tak odrębną od dyspozycji, kształconych przez pozostałe działy programu matematyki, że opanowanie jej wymaga niepomiernego wysiłku, kto wie, czy zrównoważonego przez jej niewątpliwie zalety dydaktyczne.

Zanim jednak ewentualna zmiana programu w tym dziale stałaby się aktualną, musimy się przekonać, czy nastęrczających się trudności nie pokonamy przez postępy dydaktyki na gruncie obecnego programu. Przejdę więc do wytycznych, którym sam chcę zaufać w przyszłym roku szkolnym: należy stale kontynuować sposób ujęcia, wypracowany w klasie II, t. zn. akcentować stronę logiczną dowodów i logiczną kolejność twierdzeń; zadania konstrukcyjne ograniczyć wyłącznie do metody miejsc geometrycznych, dawać ich bardzo mało (np. po dwa dla każdego z poznanych miejsc geometrycznych) i to najprostsze i najtypowsze, licząc się z tym, że zostaną one zapamiętane jako całość logiczna, a nie jako swobodne stosowanie opanowanej metody do dowolnego tematu; w związku z tym egzekutywa musi być surowa, musimy żądać pamięciowego opanowania kilkunastu opracowanych zadań. Dopiero na takiej podbudowie można w końcu półrocza przejść do korzystania z poznanych miejsc geom., jako z narzędzia myślenia, dającego się stosować do dowolnego tematu, nie obliczonego na zapamiętanie. Wtedy też będzie chwila odpowiednia do przerobienia kilku zadań, wymagających uprzedniej analizy

Z tą częścią programu powiązany jest fragment logiki: stosowanie kontrapozycji twierdzeń, rozróżnianie warunków koniecznych i dostatecznych oraz poznanie własności zamkniętego układu zdań. W granicach tego, czego można wymagać od młodzieży, są to tematy budzące zainteresowanie i zapamiętywane; należy tylko zwięzić pojęcie zamkniętego układu, żądając, by zarówno zdania za-

łożenia jak tezy wyłączały się wzajemnie i wyczerpywały wszelkie możliwości. Rozróżnienie bowiem tych dwu wymagań (zbędne w tematach geometrii szkolnej) jest trudne zarówno do zapamiętania, jak i do uzasadnienia. Przerabiając „kąty w związku z kołem”, stajemy wobec zagadnienia dydaktycznego, czy dział ten nie zyskałby na łatwości i konkretności, gdyby oprócz go na mierniuzi łuków i kątów; byłoby to zgodne z dążeniem programu do wykorzystania intuicyjnego przeświadczenia o odpowiedniości doskonałej między wielkościami geometrycznymi a ich liczbowym ujęciem. Wreszcie „zagadnienia miarowe” zostały bardzo starannie opracowane w uwagach i w proponowanym ujęciu nie nastroczają większych trudności.

W materiale nauczania dla klasy czwartej znajdziemy tematy, których celowość podlega dyskusji, np. obliczanie promienia koła opisanego; poza tym opracowanie rzutowania i elementów stereometrii nie osiągnęło jeszcze w podręcznikach koniecznej zwięzłości i przejrzystości rozplanowania.

Nade wszystko jednak musimy wczytać się w program, wyodrębnić jego katęgoryczne wymagania, by mieć podstawę do zdecydowanego odrzucenia wszelkich zbędnych dodatków i pozornych dowodów, obciążających podręczniki; padną wówczas ofiarą obszerne rozważania o własnościach trójkianu kwadratowego oraz uzasadnianie wzorów, które program wyraźnie poleca podać bez dowodu. To, co pozostanie, stanowi zakres dostosowany do czasu, jakim rozporządzamy, i do poziomu umysłowości ucznia. Byle by było dobre przygotowanie z klas poprzednich, a kurs klasy IV ma wszelkie dane, by zapewnić matematyce w ostatnim roku nauczania stanowisko przedmiotu lubianego, dostępnego nawet dla najmniej zdolnych, bo odwołującego się do tak prostych i konkretnych czynności jak obliczanie i kreślenie.

Rzucmy teraz okiem na całość programu; musimy wówczas uznać, że 1) materiał nauczania jest na ogół dobrany i rozplanowany celowo; 2) kurs klasy II jest przeładowany, zwłaszcza w algebrze, i zmusza do intensywnego zużytkowania każdej godziny szkolnej; 3) kurs klasy III jest bardzo trudny dla ucznia i wymaga nadzwyczajnej ostrożności dydaktycznej, jednak przy odpowiedniej interpretacji programu mieści się w ramach przeznaczzonego nań czasu, nawet po włączeniu doń nieprzerobionej części kursu kl. II.

Doszliśmy więc do wniosków optymistycznych, stwierdzających możliwość realizacji programu. Trzeba jednak do tego dorzucić szereg zastrzeżeń:

1) Uczniowie dwu pierwszych roczników, opuszczających ławy nowego gimnazjum, nie będą mieli dostatecznego przygotowania matematycznego. Są oni nieuniknioną ofiarą dokonanej zmiany, materiałem doświadczalnym, na którym musieliśmy wypracować chwytty dydaktyczne, dostosowane do ducha nowego programu.

2) Poziom matematyki w następnych rocznikach będzie ściśle uzależniony od przygotowania abiturientów szkół powszechnych. Dotychczasowy stan, zmuszający do przerabiania w klasie I kursu V oraz VI oddziału, doprowadzi do zwężnienia najlepiej nawet obmyślonego programu. Zerwanie łączności organizacyjnej między szkołą powszechną przy gimnazjum a gimnazjum nie dało dobrych wyników.

3) Jeżeli bardzo mądre uwagi w programie o roli podręcznika nie mają pozostać pustym frazesem, musimy dać do rąk uczniowi książki przemyślane, zwięzłe, o wyraźnym rozplanowaniu materiału, traktujące go w sposób najłatwiejszy, bez pomysłowych dziwactw i bez rozwinięć, wykraczających poza ramy kursu. Zawarte w nich zadania nie mogą być bezładnym nagromadzeniem tematów, pozbawionym metodycznego układu i nieograniczonym ilościowo. Trzeba bronić stanowiska, że podręcznik musi zawierać w gotowej, poprawnie uporządkowanej i zwięzłej formie to tylko, co najslabszy uczeń winien zrozumieć, opanować i umieć odtworzyć. Wszelkie wstępy, frazesy, wątpliwe pomysły dydaktyczne muszą być bezlitośnie wyeliminowane.

Wiele chwytów dydaktycznych ma to do siebie, że owocne u jednego nau-
czyciela — chybają, gdy inny stara się do nich dostosować wbrew własnym nawykom myślowym. Dlatego lepsze wyniki dają podręczniki dążące do obiektywnego przedstawienia materiału niż te, które chcą koniecznie zastąpić nauczyciela. Co do doboru zadań powinno być ich tyle, by wszystkie musiały być przerobione; niech pozostaną tylko te, których korzyść dydaktyczna nie ulega wątpliwości.

Miejmy zaufanie do nauczyciela, że sam potrafi rozszerzyć ten zakres, gdy zajdzie potrzeba, czy ze względu na konieczność lepszego wyćwiczenia ogółu, czy dla rozbudzenia indywidualnej pomysłowości zdolniejszych uczniów. Przy każdym zadaniu należy postawić autorowi pytania: co chce przez nie osiągnąć? czy ta zdobycz jest konieczna w drodze do celów, zakreślonych przez program? czy w tym właśnie miejscu ta nowa cegiełka wiedzy wiąże się z wynikami dydaktycznymi poprzednich zadań i jest niezbędną podbudową do tematów następných? Reforma podręczników jest nieodzownym warunkiem powodzenia całej reformy szkolnej. Na nas zaś spoczywa obowiązek wypracowania własnej metody, zgodnej z duchem programu. I tu znowu można wyodrębnić kilka postulatów:

1) „Zakres materiału należy interpretować raczej w sensie organizacyjnym”; trzeba się oprzeć pokusie „nadmiernego pogłębiania teoretycznego”.

2) Dążeniem programu jest wychowanie czynnej postawy wobec życia. Na terenie matematyki osiągamy to przez wyraźne wyodrębnienie utrwalonych prawd, ułożonych w przejrzysty system i stanowiących narzędzie działania, i przez przeciwstawienie ich materiałowi zadaniowemu, stanowiącemu teren praktycznego stosowania osiągniętych sprawności. Owe prawdy i pojęcia, służące jako narzędzia myśli, muszą być precyzyjnie opracowane, uczeń musi być świadom zakresu ich stosowania i pewien ich roli i miejsca w całości systemu. Liczba ich musi być jak najbardziej ograniczona, gdyż tylko to zapewni inteligentne i swobodne posługiwanie się nimi i nada matematyce charakter pola popisu dla aktywności, postawy czynnej ucznia, zaprawi go do samodzielnej wysiłku i do stosowania wiedzy w życiu.

Antoni Czekalski (Warszawa)

Z życia T. N. S. W.

Zarząd Okręgu Poznańskiego T. N. S. W. wydał w lutym drukiem krótki Komunikat. Jest to w ciągu 4 ostatnich lat 8. numer tego lokalnego czasopisma naszej organizacji. W artykule wstępnym, p. t. „Nowe drogi” wskazuje redakcja na pocieszające zjawisko, iż na terenie szkolnictwa średniego wchodzimy w okres pewnego uspokojenia i odprężenia. Zmienia się też na korzyść stosunek władz do nauczycielstwa. Zarząd Okręgowy, wychodząc z założenia, że do wytworzenia nowego typu nauczyciela konieczne jest stworzenie odpowiedniej atmosfery na terenie szkoły, opracował obszerny memoriał, który przedłożył p. Kuratorowi. W memoriale tym wskazał na brak należytego zaufania do nauczyciela i przeciążanie go nadmierną nieproduktywną pracą.

W dalszym ciągu artykuł wstępny „Komunikatu” wzywa do rozwinięcia życia umysłowego po Kołach i stwierdza bardzo pocieszający wzrost liczby Kół i liczby członków Okręgu.

Walne Zgromadzenie Okręgu, zapowiedziane na niedzielę, dnia 28 lutego, przewiduje m. inn. wnioski w sprawach ideowo organizacyjnych. Sprawozdanie budżetowe wykazuje wzrost dochodu ze składek członkowskich i ogólną nadwyżkę budżetową w kwocie 742 zł. Ma ona być częściowo przeznaczona na Fundusz szkolnictwa polskiego za granicą oraz Fundusz Bezrobocia, istniejący przy Zarządzie Okręgowym.

Prezesem Okręgu był kol. dr. K. Łuczewski, sekretarzem kol. M. Głowiński, skarbnikiem kol. A. Schmidt.

Koło Krakowskie T. N. S. W., które zapowiada Wainie Zgromadzenie na dzień 27 lutego, nadesłało nam interesujący komunikat w sprawie swej działalności odczytowej w r. 1936. Zaznaczyły się w niej wybitnie trzy kierunki, dotyczące a) aktualnych zagadnień wychowawczych i organizacyjnych, b) spraw przysłego liceum oraz c) naświetlenia życia w tz. szkole zaborczej.

Aktualne zagadnienia szkolne i wychowawcze poruszone w wykładach: Doc. U. J. d-ra L. Chmaja: „Przesady utrudniające współpracę szkoły z domem” (28.II), Prof. L. Skoczylasa: „Wychowanie katolickie” — (Sprawozdanie ze Zjazdu działaczy katolickich w Wilnie, 25.IX), doc. U. J. d-ra Z. Klemensiewicz: „Nowości ostatniej ortografii i sposoby przyswojenia ich uczniom” (10.X), Prof. B. Chrzanowskiego: „Użyteczność kart indywidualnych uczniów dla nauczycieli i wychowawców” — (16.XI) — a nadto w cyklu z pięciu wykładów na temat: „Dziecko w okre-

sie szkolnym z punktu widzenia neurologa i psychiatry" — wygłoszonych przez prof. U. J. d-ra St. Pieńkowskiego przy współudziale asystentów kliniki neurologicznej U. J. d-rów: Chłopickiego, Horodyskiego i Zakrzewskiego (18.XI, 25.XI, 2.XII, 9.XII i 16.XII).

Wszystkie te wykłady wzbudziły duże zainteresowanie i były licznie (ostatnie bardzo licznie) odwiedzane także przez osoby z poza nauczycielstwa.

Na temat liceum wygłosili referaty: Poseł dr. B. Pochmarski: „Liceum i gimnazjum jako aktualne zagadnienie społeczne” (29.V), prof. U. J. (obecny rektor) dr. W. Szafer: „Uwagi do programu biologii w przyszłym liceum” (11.I) oraz prof. L. Skoczyła: „Nauka języka i literatury polskiej w liceum” (9.V).

Uwagi Rektora Szafera miały według zawiadomienia Ministerstwa W. R. i O. P. być zużytkowane przy ostatecznej redakcji programów liceum.

W trzecim cyklu wykładów mówili: Dyr. K. Missona na temat: „W szkole przed pół wiekiem” (24.I), Wiz. K. Bzowski podał: „Wspomnienia z lat szkolnych 1888—1897” (z czasów pobytu w gimnazjum w Kielcach — 7.III), Prof. W. Trybowski mówił: „O prądach niepodległościowych w dawnej Galicji” (18.IV), a Wiz. St. Rzepiński wygłosił referat: „Uczucia patriotyczne polskiej młodzieży przedwojennej” (24.X).

Sprawy organizacyjne i zawodowe były omawiane zwykle po każdym posiedzeniu naukowym a nadto osobno na Walnym Zgromadzeniu Koła (15.II) oraz z okazji zdawania sprawozdania przez delegatów z Walnego Zjazdu w Warszawie (6.VI).

Koło w Nowym Sączu donosi nam o wznowieniu Sekcji matematyczno-fizycznej T. N. S. W.

Dnia 31 stycznia b. r. odbyło się w gimnazjum żeńskim z inicjatywy Koła zebranie wszystkich matematyków i fizyków zakładów średnich Nowego i Starego Sącza w liczbie 14. Zebrani zdecydowali zorganizowanie sekcji matematyczno-fizycznej przy Kole. Przewodniczącym Sekcji wybrano kol. F. Rapfą, a kol. St. Bernackiego sekretarzem. Potem kol. Rapf, w dłuższym wywodzie, przedstawił zebranym kolegom program i organizację pracy Sekcji i przystąpił do omówienia wniosków na konferencję rejonową fizyki w Żywcu, które jednogłośnie uchwalono. Następnie wysłuchano ciekawego referatu kol. Kudeli na temat: „Znaczenie błędów w nauczaniu matematyki”. Następne zebranie Sekcji mat.-fiz. Koła T. N. S. W. odbędzie się przy końcu lutego, na którym kol. Bernacki wygłosi referat z zakresu fizyki.

Kronika

Szkolnictwo prywatne w świetle naszej ankiety

Przeprowadzona w b. roku szkolnym przez naszą organizację ankieta, na którą za pośrednictwem kol. kol. Delegatów T. N. S. W. odpowiedziało 41 polskich prywatnych gimnazjów warszawskich, wykazała, iż wysokość uposażeń nauczycielskich, wynosząc przeciętnie około 75% norm Międzystowarzyszeniowej Komisji, utrzymuje się na ogół na poziomie dwu lat poprzednich.

Poza tym kwestionariusz ten stwierdza w szkolnictwie średnim ogólnoksz. dalszy przyrost młodzieży (zwłaszcza żeńskiej) o +13,5%, (w r. szk. 1934/35 i 1935/36 przyrost ten wynosił +10%) oraz zmniejszenie się ubytku liczby dzieci w szkołach powszechnych przy gimnazjach: ubytek ten — według naszej ankiety— w r. szk. 1934/35 wynosił w Warszawie — 17%, w r. 1935/36 — 7%, obecnie już tylko —2,5%.

Kwestionariusze, nadesłane nam w tej samej sprawie z 69 szkół prowincjonalnych, wymownie świadczą, iż dalecy jesteśmy od jednolitych dla całego Państwa zasad, regulujących warunki pracy nauczycielstwa. 17 bowiem spośród tych szkół odpowiedziało, iż stosują normy płac przyjęte w szkolnictwie państwowym, 10 — Międzystowarzyszeniowej Komisji, 10 — zgola indywidualne, pozostałe zaś nie dają na to pytanie żadnej odpowiedzi.

Równocześnie zaznaczyć należy, że przytoczone powyżej szkoły prowincjonalne wykazują, w porównaniu z rokiem minionym, nie tylko dalszy przyrost młodzieży: +12,5% w gimnazjach, ale i +2,5% — w prywatnych szkołach powszechnych przy gimnazjach.

Z żałobnej karty

Ś. p. Józef Winkowski

Tłumy dawnych uczniów, kolegów, przyjaciół zgromadziły się w sobotnie południe 13 lutego 1937 r. przy trumnie ś. p. dyrektora Józefa Winkowskiego, na cmentarzu w Krakowie.

Pół wieku pracy nauczycielskiej, w tym przeszło połowa lat trudów dyrektorskich w Cieszynie i Krakowie — to przecież i zasługa nie mała i sznur serc ludzkich, związanych życzliwością i taktem jednego człowieka, ogromny. A chociaż już 12 lat upłynęło od chwili Jego spensjonowania, nie brakło przy Jego trumnie sztandarów szkół krakowskich i młodzieży, która już Go znać nie mogła.

Może właśnie ci młodzi nie ze wszystkim rozumieli, dlaczego i b. wizytator, i ksiądz katolicki, i pastor ewangelicki z taką serdeczną wdzięcznością żegnali człowieka, który już prawie kresu lat doszedł. Nie mogli wiedzieć, że my starsi widzieliśmy w Zmarłym przede wszystkim człowieka, który był urodzonym wychowawcą. Ś. p. J. Winkowski był Polakiem, co w „zaborczej” służbie walczył właśnie z zaborcą tam, gdzie wydawał się on niewątpliwym, bezapelacyjnym zwycięzcą, w zniemczającym podówczas Cieszynie. Pastor Buzek słusznie przypominał te pozornie niedawne czasy (1901—1907), gdy nie tylko trzeba było walczyć o prawa dla prywatnego gimnazjum w Cieszynie, ale o wiarę w polskość, wiarę we własne siły wśród słabnących pod uciskiem Ślązaków.

Po kilku latach zlużował w Cieszynie dyrektora Winkowskiego inny, świetny pedagog, ś. p. dyr. Wiktor Schmidt, a powstające wtedy gimnazjum piąte w Krakowie dostało wytrawnego dyrektora. Z Krakowem był związany ś. p. Zmarły mocno, bo nie tylko długie lata kierował tu gimnazjum V (do r. 1924), ale już na emeryturze prowadził seminarium im. Münnichowej. Pracował poza tym w Towarzystwie Kolonii Wakacyjnych, w Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, w Związku Obrony Kresów Zachodnich i w „Sokole” — wszędzie wnosząc prócz przywiązania do sprawy swą pogodę i humor. Pokolenia całe uczyły się greki na Jego czytankach, pełnych pięknych, prawdziwie greckich myśli, a tysiące znały i szanowały dobroć Jego serca. Nic też dziwnego, że pogrzeb ś. p. dyrektora Winkowskiego zamienił się w manifestację. Nad trumną przemawiali: imieniem Stow. Dyrektorów i T. N. S. W. wizytator Michalski, zaś pastor Buzek i ks. prefekt Machalica z Górnego Śląska imieniem gimnazjum cieszyńskiego i dawnych uczniów. Egzekwie odprawił i kondukt prowadził ks. biskup Rospond w otoczeniu licznego duchowieństwa, a wśród uczestników żałobnej uroczystości zauważyliśmy profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego, reprezentantów Kuratorium, dyrektorów i profesorów szkół krakowskich, zwłaszcza gimnazjum im. J. Kochanowskiego, z którym Zmarły utrzymywał żywe stosunki do ostatnich czasów.

Cześć Jego zacnej pamięci!

F. B.

Ś. p. J. Winkowski, ur. w 1851 r., był najstarszym członkiem Krakowskiego Koła T. N. S. W., a do T-wa naszego należał od lat 50. Rozczulającym jest fakt, że w dniu śmierci, drżącą ręką wypełnił czek, przekazujący wkładkę do Koła T.N.S.W. za ostatnie miesiące. (Przyp. redakcji).

Ś. p. Józef Godlewski

Dnia 1 lutego b. r. zmarł w Gostyniu Pozn. po długich i ciężkich cierpieniach Józef Godlewski, profesor filologii klasycznej Gimnazjum Ziemi Gostyńskiej. J. Godlewski urodził się w r. 1884 w Bóbrce (woj. lwowskie). Gimnazjum oraz studia filologiczne ukończył we Lwowie. W czasie wojny pracował jako urzędnik w starostwie nowotarskim. Od r. 1920 pełnił funkcje nauczyciela filologii klasycznej w gimnazjum gostyńskim. W r. 1927-28 przewodniczył Kołu T. N. S. W. w Gostyniu, organizując szereg wykładów, które cieszyły się nadzwyczajnym powodzeniem wśród miejscowego społeczeństwa. Zmarły miał opinię wybitnego pedagoga i sumiennego pracownika. Pogoda ducha oraz niezwykła uprzejmość towarzyska zjednały mu serca tych wszystkich, którzy się z nim stykali i współpracowali.

Cześć Jego pamięci!

Komunikat Komisji Norm

Międzystowarzyszeniowa Komisja Norm na posiedzeniu dn. 16.II b. r. postanowiła w bieżącym roku szkolnym 1936/37 przesunąć termin powiadomienia nauczycieli o zakresie ich obowiązków w roku przyszłym na dzień 15 kwietnia 1937 r., gdyż brak dotychczas rozporządzenia, normującego udzielanie koncesji na licea, co uniemożliwia ustalenie zakresu pracy dla poszczególnych nauczycieli.

Nowe wydawnictwa

Wydawnictwa Książnicy-Atlasu:

Świat i Życie. Redakcja Świata i Życia spełniła pierwszą część swego zadania: dała w czterech pięknych tomach zbiór artykułów z najróżniejszych dziedzin wiedzy i życia, napisanych przez najwybitniejszych specjalistów polskich, artykułów uporządkowanych alfabetycznie, popularnych, żywych i barwnych, dających całości kształt wiedzy współczesnej, podany przystępnie i w sposób przystosowany do wymagań szerokich kół naszej inteligencji, a w pewnym sensie i naszej młodzieży szkolnej. Te cztery tomy stanowią interesujący przykład nowego typu popularyzacji. Na szpaltach „Świata i Życia” pisali ludzie prawdziwej nauki, którzy dotychczas popularyzacją nie zajmowali się nigdy, a którzy teraz oddali swoje cenne pióra na usługi nie specjalistów, lecz szerokich kół naszego społeczeństwa, żądnych prawdziwej wiedzy i znużonych dotychczasowymi metodami popularyzowania, tak mało pod każdym względem mających wspólnego z prawdziwą nauką. Zakończenie tomu czwartego, t. j. artykułowej części zarysu encyklopedycznego „Świat i Życie” nie oznacza jednak jeszcze zakończenia całego wydawnictwa. Zgodnie z zapowiedzią ukazał się pierwszy zeszyt tomu V, który stanowić będzie encyklopedię podręczną. Czytelnicy „Świata i Życia” znajdą w nim istotnie to wszystko, „czego nie znajdą w czterech pierwszych tomach”. Tom piąty spełniać będzie rolę podręcznego źródła informacji.

J. Földes: **Ulica Kota-Rybołowcy.** Str. 304. Z inicjatywy znanego wydawnictwa angielskiego J. Pinkera rozpisano Międzynarodowy konkurs literacki. W konkursie tym wzięło udział 13 państw, z których każde przesłało przeciętnie 400 powieści. Spośród mniej więcej 5.000 nadesłanych dzieł pierwszą nagrodę, 100.000 zł. otrzymała powieść węgierskiej literatki, Jolán Földes, p. t. „Ulica Kota Rybołowcy”. Jolán Földes, licząca 32 lata, studiowała dłuższy czas w Paryżu, mieszkając przy ulicy du Chat qui peche (Kota-Rybołowcy) w małym podrzędnym hoteliku. Hotelik ten, wtulony między inne podobne mu szare domki ciasnej uliczki, stanowi też tło jej powieści. Był on bowiem przystanią rozbitków życiowych najrozmaitszych narodowości, emigrantów politycznych, żyjących w Paryżu w nędzy i beznadziejności jutra. Wśród tych emigrantów spędziła autorka kilka lat, przeżywając wraz z nimi ich radości i troski, a potem prostym, szczerym językiem przedstawiła w swej powieści zmienne koleje ich losu. Ośrodek tej powieści stanowią przeżycia rodziny emigrantów węgierskich, a historia tych przeżyć, to zarazem dzieje ostatnich 15 lat Europy.

Wydawnictwa Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego:

Józef Chałasiński. **Szkoła w społeczeństwie amerykańskim.** 1936. Str. 591. Dr. Stanisław Skowron. **Hormony w psychofizycznym rozwoju człowieka.** 1936. Str. 176.

Odbitka z „Dziennika Wileńskiego”: Stanisław Cywiński. **Na warsztacie literatury** (Galsworthy, Mauriac, Przesmycki, Kridl, Iwaszkiewicz, Parandowski, Segeń, Łukasiewicz). Wilno. 1937.

Prenumerata z przes.: rocznie 6 zł, półrocznie 3.60. Nr. pojed. 50 gr. Ogłoszenia, str. 120 zł, 1 m/m 80 gr.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: Warszawa, ul. Bracka 18, tel. 222-26 P.K.O. 1487
Redaktor i Wvd: Maksymilian Tazbir. Nakładem: Zarządu Głównego T. N. S. W.

Druk St. Niemiry Syn i S-ka, Warszawa, Pl. Napoleona 4, tel. 676-40.

Oplata pocztowa uliszczona ryczałtem.