

SZKOŁA HANDLOWA  
NA USŁUGACH  
SPOŁECZEŃSTWA I PAŃSTWA



KRAKÓW

NAKŁADEM SZKOŁY EKONOMICZNO - HANDLOWEJ I INSTYTUTU ADMINI-  
STRACYJNO - GOSPODARCZEGO

1932





SZKOŁA HANDLOWA  
NA USŁUGACH  
SPOŁECZEŃSTWA I PAŃSTWA

3675



KRAKÓW

NAKŁADEM SZKOŁY EKONOMICZNO - HANDLOWEJ I INSTYTUTU ADMINI-  
STRACYJNO - GOSPODARCZEGO

1932

Całkowita liczba stron  
Kolejność w kolekcji  
Wrocław  
Nr. inw. **RP 3675**

**Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna  
we Wrocławiu**



WRO0140215

## PRZEDMOWA.

Zagadnieniu szkolnictwa zawodowego i wychowania gospodarczo-zawodowego młodzieży, podkreślonemu ostatnio dobitnie przez ustawodawcę polskiego w ustawie z dnia 11 marca 1932 w postanowieniach Rozdziału V. nie poświęca społeczeństwo polskie takiej uwagi i zainteresowania, na jakie zagadnienie to zasługuje. Dzisiejsze nastawienie umysłowe społeczeństwa, zwłaszcza małopolskiego wywołać może na postronnym obserwatorze wrażenie, że problem wychowania gospodarczo-zawodowego przyszłych generacyj Rzplitej P. jest dla społeczeństwa nie tylko mało ważnym, lecz również i co gorsze problemem mu obcym. Szkolnictwo zawodowe i wykształcenie w tem szkolnictwie nabywane, bywa często traktowane, jako zło konieczne, do którego dopuścić można jedynie w tych przypadkach, gdy postępy ucznia lub uczennicy w zakładzie ogólnokształcącym są niewystarczające.

Otóż przeciw takiemu stawianiu kwestji, szkoły zawodowe muszą się w sposób jaknajbardziej stanowczy bronić i to w interesie ogólnospołecznym. Stworzenie zdolnego, energicznego i należycie wykwalifikowanego zastępu pracowników gospodarczych, wyspecjalizowanych zawodowo, co stanowi właśnie obowiązek szkół zawodowych, wymaga odpowiedniego materiału młodzieży. Utrudnionem, względnie wprost niemożliwem staje się wypełnienie tego obowiązku w przypadku, gdyby młodzież kształcąca się w szkolnictwie zawodowym miała się rekrutować z pośród jednostek, które intelektualnie „zbankrutowały“ w szkole ogólnokształcącej — które dlatego tylko wpisują się do szkoły zawodowej, ponieważ w ogólnokształcącej nie uzyskały promocji. Jasnym jest, że w takich warunkach idea o gospodarczo-zawodo-

wem przenikaniu i nastawianiu społeczeństwa stałaby się utopją. Należy zatem bezwzględnie zerwać z zasadą kierowania wszystkich zdolniejszych i ambitniejszych jednostek z pośród młodzieży do szkół ogólnokształcących. Interes bowiem społeczny wymaga niewątpliwie odpowiedniej selekcji młodzieży między szkoły zawodowe, a ogólnokształcące, selekcja winna być uzależnioną od zamiłowań i uzdolnienia wykazywanych przez młodzież. Rzecz to tak oczywista, że zdaje się zbytecznym, a nawet nierozsądnym pisać o tem, a jednak..... Narzucanie indywidualnościom nie mającym żadnych danych po temu, żadnych intelektualnych elementów potencjalnych, wykształcenia klasycznego lub humanistycznego, czyli sznurowanie w takim przypadku umysłów rozwijających się w zgoła odmiennym kierunku w istne „buty hiszpańskie“ łaciny lub greki jest bowiem niestety zjawiskiem, aż nadto częstem i w konsenkwencjach swych prowadzącym do przejawu społecznego znanego pod nazwą „proletaryzacji umysłowej“.

Z takimi zasadami, jak powyżej przedstawione należy co rychlej zerwać. Leży to w interesie całego społeczeństwa, leży to również w interesie „karjery“ młodzieży, której nadmiar w szkołach średnich, ogólnokształcących i w uniwersytetach przybiera rozmiary wprost zastraszające.

Poczuwając się do obowiązku przedstawienia szerszym warstwom społeczeństwa dla użytku młodych generacyj Rzplitej P. z jednej strony ostrzeżenia, z drugiej zaś drogowskazu wskazującego na potrzebę, jeśli nie konieczność mnożenia w społeczeństwie polskiem ilości gospodarczo wykształconych obywateli, posiadających wykształcenie praktyczne — oddajemy niniejszą książkę do użytku i pod rozwagę. Składają się na nią prace różnej natury i doniosłości. Każda z nich jednak stanowi cegiełkę w gmachu, na którego szczycie zawisnąć ma napis, będący niewątpliwą dewizą wszystkich autorów poszczególnych rozpraw zawartych w niniejszej książce:

„KU GOSPODARCZEJ TEŻYŹNIE RZPLITEJ P.“

*Dyrekcja*

*Szkoły Ek. Handl. i Instytutu Adm. Gosp.*

**TOM I.**





CZEŚĆ I.

**INSTYTUT ADMINISTRACYJNO-GOSPODARCZY**  
W KRAKOWIE.



**STANOWISKO I ZADANIE ZAWODOWEJ SZKOŁY  
URZĘDNICZEJ W RZPLITEJ POLSKIEJ**



Wszelka akcja, zatem zarówno działalność rozwinięta przez osobę fizyczną (poszczególnego człowieka), jak i przez osobę prawniczą (grupę ludzi), wymaga do swego powodzenia, planowości. Planowość akcji, jej rozumowe ukształtowanie jest warunkiem podstawowym osiągnięcia zamierzonego przez nią celu. Zgodnie z powyższem założeniem stwierdzić należy, że również i warunkiem pomyślnej działalności i rozwoju wszelkiej administracji jest logicznie poprawnie ujęta jej organizacja. Oznacza to, że podstawą administracji winien być system możliwie ściśle dostosowany do celów tej administracji, jej potrzeb, warunków etc. Bez takiego bowiem systematycznie skoordynowanego, szarmonizowanego w swych zasadach porządku dotycząca administracja albo już od początku swego istnienia nie będzie w stanie podołać swemu zadaniu albo też w krótkim czasie po swem powstaniu ulegnie wypaczeniu lub rozprzężeniu. Z tą zaś chwilą stanie się właściwie zaprzeczeniem administracji wogóle, tego synonimu — w razie pojmowania pojęcia administracji w jego właściwem i jedynie rozumnem znaczeniu — ładu i porządku, gdyż będzie wówczas dzięki wewnętrznemu zamieszaniu wprowadzać to zamieszanie w stosunki przez siebie administrowane czyli w życie społeczne, publiczne. Logicznie tedy poprawnie wykreślony system winien bezwarunkowo stanowić punkt wyjściowy wszelkiej administracji, o ile oczywiście administracja ta ma odpowiadać swemu założeniu i celowi.

Wypada jednakowoż w dalszym ciągu stwierdzić, że poprawny system organizacyjny, o ile jest warunkiem istnienia dobrej administracji, o tyle nie jest jej — jedynym — warunkiem istnienia. Najlepszy bowiem nawet system nie doprowadzi do odpowiednich wyników, o ile realizujący go

ludzie nie staną na wysokości podjętego przez nich zadania. Odpowiednio niewyszkoleni, nieprzygotowani wykonawcy systemu administracyjnego są w stanie każdy system, każdą organizację, choćby nawet, powtarzam, najlepszą, doprowadzić do zniszczenia. Jako drugi tedy i również istotny warunek istnienia dobrej administracji wymienić należy odpowiednio wyszkolony, świadomy swych zadań i obowiązków personal administracyjny.

Powyższe ustalenie dotknęło sedna zagadnienia niniejszej pracy. Doświadczenia uzyskane w dotychczasowej administracji publicznej Rzplitej Polskiej uczą, że administracja Rzplitej P. choruje do pewnego stopnia, jeśli wolno użyć takiego określenia, na atrofję odpowiednio wyszkolonych sił pracowniczych, przedewszystkiem w zakresie t. zw. kategorii II. urzędników, którą składają funkcjonariusze posiadający ukończone wykształcenie średnie. W tej kategorii urzędniczej powołanej zdaniem wielu, do stworzenia właściwej podstawy, jądra korpusu urzędniczego przyszłej administracji Rzplitej P. istnieją tak jakościowe, jak i ilościowe braki. Jakościowe braki powoduje niedostateczne pod względem fachowym wykształcenie kandydatów na stanowiska urzędnicze tej kategorii, a także i częściowo niedostateczne fachowe wykształcenie osób zajmujących już obecnie stanowiska tej kategorii, gdyż są to przeważnie osoby, które ukończyły wykształcenie średnie, ogólne lub zawodowe wprawdzie, ale niedostosowane do wymogów odnośnej służby. Oczywiście skutkiem tego rodzaju braków wykszolenia nie mogą osoby te, względnie kandydaci spełniać nałożonych na nich obowiązków w takich rozmiarach i z takim rezultatem, jak się tego od nich wymaga albo wymagałoby można. Prawdziwość tego poglądu potwierdzają zarządzenia władz miarodajnych zmierzające drogą różnych kursów, wykładów, pokazów etc. do uzupełnienia braków wykszolenia fachowego personalu administracyjnego. Ilościowe braki są następstwem zbyt małej podaży kwalifikowanych sił pracowniczych do tej kategorii urzędniczej.

W rezultacie powyższego stanu rzeczy t. j. z jednej strony braku odpowiednich kandydatów na stanowiska urzędników

II. kategorii, z drugiej strony pewnej nieufności władz wobec zajmujących już etaty służbowe II. kategorii, spowodowanej niewątpliwie wyżej wspomnianymi brakami jakościowymi obecnego personelu urzędniczego II. kategorii — obsadza się obecnie przeważnie w administracji Rzplitej P. stanowiska albo siłami conceptowymi czyli siłami o wykształceniu wyższym (t. zw. I. kategoria urzędnicza) albo siłami kancelaryjnymi czyli siłami o wykształceniu niższym, elementarnym (t. zw. III. kategoria urzędnicza), które to siły kancelaryjne, jak z powyższego wynika, posiadają wprawdzie kwalifikacje naukowe gorsze od urzędników II. kategorii, jednakże posiadają tę wyższość nad temi ostatnimi, że są siłami od nich tańszymi. Ta kwestja zaś posiada duże znaczenie.

Jak widzimy, brak zatem w obecnej administracji sił o wykształceniu średnim, brak kandydatów do II. kategorii urzędniczej, brak tedy sił, które jak wyżej zauważyłem, mają stanowić trzon korpusu urzędniczego przyszłej administracji Rzplitej. W następstwie tego stanu administracja Rzplitej jest z jednej strony pod względem finansowym za kosztowną, o ile zatrudnia za wielką ilość sił conceptowych, wysoko płatnych w referatach niewymagających wyższego wykształcenia pracowników, z drugiej zaś strony, zatrudniając zbyt wielką również ilość sił nisko kwalifikowanych t. j. kancelaryjnych, jest administracją, która pod względem horyzontu myślowego (niskie wykształcenie III. kategorii) niejednokrotnie nie stoi na odpowiednim poziomie. Podkreślić wypada, że także i w tym ostatnim wypadku t. j. w wypadku zatrudnienia za wielkiej ilości sił kancelaryjnych zużywanych wówczas siłą faktu również do pracy przekraczającej zakres kancelaryjny t. j. w referatach, administracja staje się nie tylko nieodpowiednią, ale i kosztowną, gdyż administracja niedziałająca sprawnie jest w swej konsekwencji i administracją kosztowną, a niejednokrotnie nawet bardzo kosztowną.

W tej sytuacji jednym z czołowych środków wiodących do usunięcia niedomagań administracji jest pomnożenie personelu urzędniczego II. kategorii, który, o ile pod względem wykształcenia będzie stał na odpowiednim poziomie, jest



w zupełności odpowiednim do obsady większości stanowisk dzisiejszej administracji terytorjalnej. Podkreślam bowiem, że w administracji znaczna część spraw, z uwagi na ich jednostajny charakter, na ich powtarzanie się w obrębie każdego działu administracji, dozwala na ustalenie i używanie jednostajnej formy załatwień. Tego zaś rodzaju agendy nie wymagają wyższego wykształcenia funkcjonariusza. W konsekwencji powyżej przedstawionego stanu winno się w administracji zmierzać do obsadzania siłami konceptowemi jedynie stanowisk kierowniczych, stanowisk szczególnie odpowiedzialnych czy wymagających szczególnego wykształcenia (prawniczego, technicznego, lekarskiego etc.), na resztę zaś stanowisk referendarskich winno się wprowadzić element urzędniczy o wykształceniu średnim (kategoria II.) ustanawiając nad ich pracą referendarską ewentualny nadzór sił konceptowych. Siły natomiast kancelaryjne winny być ograniczone do załatwiania jedynie prac manipulacyjno-kancelaryjnych.

W tej sytuacji powstaje dla szkolnictwa zawodowego Rzplitej P. obowiązek dostarczenia administracji odpowiednio wykwalifikowanych sił zdolnych do objęcia stanowisk w II. kategorii urzędniczej i przyznać temu szkolnictwu należy, że obowiązek ten zrozumiało i oceniło i że stara się zeń wywiązać należycie. Dowodem tego istniejące już od kilku lat na terenie Rzplitej P. zawodowe szkoły urzędnicze, kształtujące takich właśnie kandydatów w zakresie wykształcenia średniego, jakich w administracji publicznej brak. Są to Instytut Administracyjno-Gospodarczy w Krakowie i Instytut Nauk Gospodarczo-Handlowych we Wilnie.

\*            \*            \*

Instytut Administracyjno-Gospodarczy w Krakowie<sup>1)</sup>, powstał jako logiczna konsekwencja uruchomionych po raz pierwszy w roku szk. 1929/30 z inicjatywy Wydziału Szkół

<sup>1)</sup> Doc. Dr. Szczęsny Wachholz „Instytut Adm.-Gosp. w Krakowie, jako nowa placówka średniego szkolnictwa fachowego“ Il. Kurjer Codz. z 12 czerwca 1931 r. — M. J. Z.: „Instytut Adm.-Gosp. w Krakowie“ „Czas“ z 19 czerwca 1931 r. — Prof. Dr. T. Wroniewicz: Wykształcenie gospodarcze urzędnika“ „Gaz. Handl.“ z 11 lipca 1931 etc.

Zawodowych Kuratorjum O. S. Kraków i Wydziału Samorządowego Województwa Krak. jednorocznych kursów specjalnych, które kształciły młodzież na 3 wydziałach, administracyjnym, kolejowym i spółdzielczym. Kursy te były dołączone do Szkoły Ekonomiczno-Handlowej w Krakowie, jako uzupełnienie studjum tej ostatniej szkoły. Okazało się, że tego rodzaju studjum jest bardzo pożyteczną nowością, zaś z drugiej strony okazało się w praktyce, że takie studjum 1-roczone jest zbyt krótkim, materiał naukowy za obfity i zbyt różnorodny, aby mógł być należycie młodzieży uczęszczającej na kursy wyłożonym i przez tę młodzież przetrawionym. Studjum jednoroczne powodowało zbyt wielkie obciążenie młodzieży pracą, to też inicjatorzy tych kursów postanowili przedstawić je w studjum trwające dłużej niż 1 rok. Pragnąc jednak stworzyć konstrukcję tego studjum możliwie najpoprawniejszą i najżywotniejszą zainicjowali założyciele wspomnianych kursów w ciągu roku 1930 i roku 1931 szereg konferencji w celu zasięgnięcia opinii czynników miarodajnych t. j. zarówno przedstawiciele zainteresowanych władz, jak i sfer pedagogicznych. I tak odbyły się konferencje: w dniu 6 czerwca 1930 w Magistracie stoł. król. m. Krakowa pod przewodnictwem Naczelnika Wydziału Samorządowego Urzędu Wojewódzkiego w Krakowie p. Ludwika Osieckiego, w dniu 8 maja 1931 w Urzędzie Wojewódzkim w Krakowie pod przewodnictwem Wojewody Krakowskiego p. Dr. Mikołaja Kwaśniewskiego przy udziale delegatów Województwa Śląskiego i Kieleckiego, w dniu 29 maja 1931 w Urzędzie Wojewódzkim w Krakowie pod przewodnictwem Wicewojewody Krakowskiego p. Mieczysława Bileka, nadto w Szkole Ekonomiczno-Handlowej w Krakowie pod przewodnictwem Wizytatora Kuratorjum O. S. Kraków p. inż. Władysława Witkowskiego konferencja pedagogiczna przy licznych udziałach reprezentantów zainteresowanych władz i instytucyj. Wynikiem tych wszystkich obrad było stworzenie na początku roku szkolnego 1931/32 Instytutu Administracyjno-Gospodarczego, jako studjum 2-letniego.

Instytut Administracyjno - Gospodarczy w Krakowie podzielony na 4 wydziały (administracyjny, kolejowy, pocztowy

i handlowy) ma za zadanie kształcenie kandydatów na urzędników II. kategorii do służby:

- 1) w rządowej administracji ogólnej i w samorządzie,
- 2) kolejowej,
- 3) pocztowej,
- 4) w przedsiębiorstwach państwowych i samorządowych oraz prywatnych różnego rodzaju.

Do Instytutu przyjmuje się młodzież obojga płci. Na pierwszy rok Instytutu mogą być przyjęci absolwenci 3-letnich szkół handlowych, osoby posiadające wykształcenie z poprzednio wymienionem równoznaczne oraz nadto osoby, które ukończyły 6 klas gimnazjum lub 3 kursy seminarjum nauczycielskiego i szkół przemysłowych. Na drugi rok Instytutu bezpośrednio mogą być przyjęci absolwenci 4-letnich szkół ekonomiczno-handlowych, seminarjów naucz., absolwenci gimnazjów wszelkich typów, pod warunkiem złożenia egzaminów uzupełniających z tych przedmiotów, które są objęte programem nauki na I roku Instytutu, a nie wchodziły w zakres poprzednich studjów kandydatów. Po odbyciu studjum 2- wzgl. 1-rocznego składają słuchacze egzamin końcowy.

Że potrzeba istnienia szkół tego rodzaju, jak omówiony wyżej w krótkości Instytut Krakowski, nie jest jedynie teoretyczną, ale również i to wybitnie praktyczną potrzebą, znajdującą należyty oddźwięk w społeczeństwie, o tem dowodzą wymownie cyfry statystyczne dotyczące frekwencji słuchaczy w Instytucie. I tak w roku szkolnym 1930/31 (ostatni rok kursów 1-rocznych) było zapisanych 128 osób, w roku szkolnym 1931/32 (pierwszy rok istnienia Instytutu) 280 osób, w roku szkolnym 1932/33, 418 osób. Dalszym dowodem istnienia potrzeby szkół w rodzaju Instytutu Krakowskiego jest fakt, że dotychczasowi absolwenci Instytutu w znacznej większości uzyskali posady w administracji rządowej i samorządowej etc. a opinie władz przełożonych o ich kwalifikacjach wydawane na prośbę i użytek Instytutu wypadają bardzo korzystnie.

Wszystkie te oznaki wskazują na niewątpliwą żywotność tego rodzaju szkół, co Instytut Krakowski, jako placówek

spełniających funkcje najpierwszej użyteczności społecznej i wróżą im jaknajlepszą przyszłość. Nadzieje co do ich dalszego pomyślnego rozwoju są tem większe, że władze szkolne, Kuratorja Zakładu oraz zainteresowane władze admnistr. i instytucje samorządowe z Wojewodą Krakowskim p. Dr. Kwaśniewskim na czele — otaczają tę placówkę troskliwą opieką — odnosząc się do Instytutu z wielką zyczliwością i dużem zainteresowaniem.

Ze swej strony Dyrekcja Instytutu w granicach możliwości stara się o zapewnienie młodzieży odpowiednich warunków do nauki, o zdobycie odpowiednich sił nauczycielskich dla szkoły, zarówno z pośród wykładowców przedmiotów teoretycznych, jak i praktycznych. Podobnie stara się i troskliwie zabiega o zapewnienie swym absolwentom pracy po ukończeniu studjum. Czyni to w przeświadczeniu, że działa dla dobra tak całości Rzplitej P. dając Jej wykwalifikowanych, rozsądnych i obowiązkowych pracowników na niwie publicznej, społecznej, jak i dla dobra tych, którzy są wychowankami Instytutu. Stworzony bowiem wspólnemi siłami władz, instytucyj i obywatelstwa krakowskiego zakład naukowy jest niewątpliwie, — jak to zaznaczył w swem przemówieniu na otwarciu roku szkolnego 1932/33 dyrektor Instytutu — „jednem ze źródeł, z których bije ożywcza siła przyszłej administracji Rzplitej P., jest nasieniem, którego owoce mogą i powinny być zdrowemi“.

*Dr. Tadeusz Wroniewicz*  
Dyrektor.



DOC. U. J. DR. SZCZĘSNY WACHHOLZ  
PROF. INST. ADMIN.-GOSP.

(WYKŁAD INAUGURACYJNY WYGŁOSZONY NA OTWARCIU ROKU  
SZKOLNEGO 1931/32 W INSTYTUCIE ADMINISTR.-GOSPOD.).

# STANOWISKO I ROLA URZĘDNIKA W SPOŁECZEŃSTWIE.



Mojem dzisiejszem zadaniem jest podanie tylko ogólnego poglądu, poruszenie tylko zasadniczych zagadnień, dotyczących stanowiska i roli urzędnika (względnie lepiej funkcjonarjusza publicznego) w społeczeństwie. Zastanowienie się nad tym problemem poprzedzić muszę krótkim wywodem, nieco ściślej z konieczności ujętym o t. zw. organach państwa.

Funkcjonarjusza publicznego określa się często mianem organu, przez co rozumie się, że ów funkcjonariusz jest pewnego rodzaju narzędziem państwa — narzędziem, które działa w imieniu państwa i w jego zastępstwie. Pojęcie to nie może być przyjętem bez zastrzeżeń. Z formalnego bowiem punktu widzenia organem państwa w szerokim tego słowa rozumieniu, jest wogóle każdy obywatel. Jeśli uprzytomnimy sobie, że państwo jest całością prawa, czyli do pewnego stopnia zamkniętym kompleksem przepisów prawnych, że jest — systemem — organizującym i porządkującym życie obywateli, gwoli nadania stałości przejawom tego życia, to dojść musimy do przekonania, że organem, czyli wspomnianem już narzędziem tak pojętego państwa jest zarówno urzędnik, jak i każdy inny obywatel państwa. Urzędnik urzeczywistnia porządek prawny, określony ustawami przez wydawanie przepisów ogólnych, wykonujących ustawy w postaci rozporządzeń, okólników etc., oraz przez wydawanie aktów o charakterze indywidualnym, czyli odnoszących się do ściśle określonych, konkretnych wypadków w postaci orzeczeń, czy zarządzeń. Ale i poszczególny obywatel przez dokonywanie t. zw. w prawie cywilnem czynności prawnych, których celem jest również regulowanie przejawów życia, urzeczywistnia, wciela w czyn ów ustawami określony porządek prawny i to znów albo w postaci ogólnej (t. zw.



umowa zbiorowa), albo w postaci indywidualnej (umowa indywidualna etc.). Zatem i ów obywatel posiada wówczas charakter organu rzeczywistniającego prawo. Pod kątem więc widzenia formalnym różnicy niema. Proszę jednak o zatrzymanie tego ustalenia w pamięci, bo posiada ono doniosłe znaczenie.

Różnica, aczkolwiek zgóry to mówię, niezbyt zawsze wyraźna, ujawni się nam dopiero wówczas, gdy ujmijemy rozważany problem z punktu widzenia jego treści. Wówczas z pojęcia organu w rozumieniu obszerniejszym potrafimy wydzielić pojęcie ściślejsze, które pokryje się z określeniem „urzędnik“. Z pomiędzy organów w rozumieniu dotychczasowym wydzielamy grupę, której członkowie w swej działalności wykazują szczególne napięcie, szczególną intensywność funkcyjną w stosunku do państwa. Cechami mniej lub więcej ściślejszymi, wyróżniającymi tę grupę są:

1) obowiązkowość funkcji i związana z tem odpowiedzialność za jej sprawowanie (t. zw. odpowiedzialność dyscyplinarna), oraz szczególna ochrona prawna, która przysługuje sprawującemu tę funkcję;

2) zawodowe wykonywanie funkcji i łącząca się z tem odpłatność usług sprawującego funkcję.

W tem oświetleniu organem państwa w ściślejszym tego słowa znaczeniu, czyli funkcjonarjuszem publicznym jest ten, kto w charakterze obowiązkowym, w sposób zawodowy i odpłatny rozwija działalność urzeczywistniającą porządek prawny, skutkiem czego w dalszem następstwie ponosi szczególną odpowiedzialność za tę swoją działalność, zwaną odpowiedzialnością dyscyplinarną i pozostaje w czasie sprawowania swej funkcji pod szczególną ochroną prawa, które go w sposób w ustawie karnej uprzywilejowany broni przed niepowołanem wmięszaniem się czyjemkolwiek w jego funkcję.

Piastowanie funkcji publicznej, zajmowanie stanowiska funkcjonarjusza publicznego jest dowodem pewnego rodzaju zaufania, jakim społeczeństwo, względnie jego część obdarza powołanego do tej funkcji obywatela. Powołanie to następuje w celu zapewnienia tak społeczeństwu, jak i jego części najniższej, t. j. poszczególnemu obywatelowi, załatwiania

określonych interesów. Są to interesy, jak już wiemy, zarówno natury ogólnej, jak i szczegółowej, wynikające ze współżycia ludzi ze sobą. Funkcjonariusz publiczny spełnia zatem w społeczeństwie niewątpliwie ważną misję, jest człowiekiem zaufania i jest powołanym do stwarzania nowych, konkretnych wartości społecznych. Z tego wynika dla niego konieczność pojmowania i ujmowania swego stanowiska w sposób pokrewny pojęciu — użyteczności publicznej, jest bowiem urzędnikiem nie na to, by wprawiać w ruch aparat urzędowy, celem okazania obywatelom jedynie i wyłącznie swej władzy, jako takiej, swego t. zw. imperium. Owa bowiem władza, ta szeroka możność stosowania przymusu została mu poruczoną w interesie ogółu, a więc w tym celu, aby zgodnie z tym interesem i jak daleko on sięga, zgodnie z najlepszym stanem swej wiedzy i sumienia nim kierował.

Okoliczności te zobowiązują urzędnika do:

1) sumiennego i troskliwego badania sprawy, która przypada mu do załatwienia,

2) równie sumiennego i troskliwego rozważenia i zastosowania do danej sprawy obowiązujących przepisów.

Wykonanie obowiązku określonego pod 1) umożliwia funkcjonariuszowi wpojenie sobie pewnych zasad, które stanowić winny niejako „główne przykazania“ stanu urzędniczego. Są nimi przede wszystkim:

a) poważne, uprzejme, a w miarę możliwości i życzliwe traktowanie stron i ich spraw,

b) staranie się o możliwie bezpośrednie znoszenie się z owemi stronami,

c) wszechstronne rozpoznawanie sprawy,

d) unikanie przewlekłości i zabójczej formalistyki, które są w stanie sprawę najaktualniejszą i najżywotniejszą zamienić w martwy, często do obrzydliwości „zaśmiecony“ kawałek urzędowy.

Wykonywanie obowiązku pod 2) określonego ułatwi urzędnikowi pilnie przepracowane studjum przygotowawcze, odbyte przed zaczęciem służby, co dla was rozpoczynających studjum w Instytucie niech będzie szczególnie ważnem za-

leceniem, a następnie rozszerzanie tej wiedzy w sposób praktyczny, doświadczalny w czasie służby.

Wspomniałem poprzednio odnośnie pojęcia organu państwa, że z formalnego punktu widzenia niema różnicy między urzędnikiem, a każdym innym obywatelem. Przypominam to stwierdzenie teraz, bo w świetle co tylko ukończonych rozważań o tem, czem urzędnik być powinien, nabiera ono szczególnego znaczenia. I tak urzędnik odczuwać winien, że około niego znajdują się nie martwe przedmioty, lecz obywatele — organy społeczeństwa, którzy spełniają dla całości społecznej również ważne zadania. Że obywatel urzeczywistniający prawo czynnością prawną w zakresie przemysłu, handlu etc., wprowadza w organizm społeczny żywe tętno twórczości, tętno obiegu, wymiany. I urzędnik ten pamiętać winien, że tak, jak różnorodność kształtowania jest wykładnikiem tego życia, tak wszelkie bezduszne szematyzowanie, naginanie, czy łamanie postaci życia pod szablonowy strychulec jest dla życia prawdziwą katastrofą. Wprawdzie owo życie, co jest prawdą niewątpliwą, formę zwłaszcza złą szybko rozsadzi i każdy szablon przetrwa, to jednak niemniejszą prawdą jest stwierdzenie, że ów szablon bezpośrednio, na krótszą metę wywołać może nieobliczalne wprost skutki.

Dotychczas mówiłem o tem, jakim urzędnik być powinien w stosunku do społeczeństwa. Odwróćmy to zagadnienie i zastanówmy się przez chwilę nad tem, jakim powinien być stosunek społeczeństwa do urzędnika. Że stosunek ten dziś nie jest takim, jakim być powinien, że w szczególności w szerokich sferach społeczeństwa niema właściwego zrozumienia i słusznego ocenienia ciężkiej, a nieraz i naprawdę ofiarnej służby funkcjonariusza publicznego, temu po części winni są sami urzędnicy dzięki nieprzestrzeganiu podanych dziś przezemnie „kanonów“ tej służby, zwłaszcza w dziedzinie znoszenia się ze stronami. Pozatem jednak zgodnie z prawdą stwierdzić wypada, że i szerokie warstwy obywatelskie nie starają się ze swej strony, ani pod względem formy, ani pod względem treści o należyty kontakt z urzędnikiem. A od tej łączności wiele bardzo zależy. Jest ona urzędnikowi prawie równie potrzebną, jak żołnierzowi w czasie wojny du-

chowa łączność z zatylem. Miejmy nadzieję, że w miarę podnoszenia się wartości osobistych urzędnika, stosunek społeczeństwa do niego ulegnie również zmianie na lepsze.

Kończąc moje wywody, może już nieco za długie i męczące, apeluję do was panie i panowie, ażebyście uwag moich nie puścili mimo uszu. Od was bowiem, jako od przyszłych urzędników, t. zw. II kategorii, czyli urzędników, na których zdaniem wielu uczonych, teoretyków i praktyków, spocznie w przyszłości główny ciężar administracji publicznej, zależy dużo. Pamiętajcie, że w historii naszej przeszłości państwowej najfatalniejszymi głoskami zapisało się hasło: „Polska nierządem stoi“ — pamiętajcie, że urzędnik stać winien zawsze na straży interesów całości społecznej, a ponad zawiści i waśni partyjne, bo jest organem tej całości właśnie, organem — Najjaśniejszej Rzeczypospolitej Polskiej.

---



MIECZYŚLAW BILEK  
WICEWOJEWODA KRAKOWSKI, PROF. INST. ADMIN.-GOSP.

(WYKŁAD INAUGURACYJNY WYGŁOSZONY NA OTWARCIE ROKU  
SZKOLNEGO 1932/33 W INSTYTUCIE ADMINISTR.-GOSPOD.).

# DONIOSŁOŚĆ MORZA W OBRODZIE GOSPODARCZYM NARODÓW, A PORT POLSKI W GDYNI



Rozsiedlanie się narodów na lądach naszego globu, ich wędrówki i walki — słowem cała historia ludzkości odbywała się pod znacznym wpływem czynników fizyczno-geograficznych.

Nawet nowoczesne wynalazki a w szczególności rozwój komunikacji zmienił pod tym względem niewiele i często obecne koleje żelazne oraz wielkie drogi komunikacyjne biegną przeważnie przez te same doliny i przełęcze, którymi od czasów najodleglejszych szły główne szlaki handlowe, przechodziły armje i odbywały się wędrówki narodów.

Od czasów najdawniejszych cywilizacji wymiana towarów odbywała się przeważnie drogą morską. Narody też, które utrzymywały się przy morzu i rozumiały, że jest ono źródłem dobrobytu stały się bogate i potężne.

Tak było i tak jest obecnie.

Przewóz morzem był i jest o wiele tańszym nawet na odleglejszej przestrzeni od przewozu wszelką inną drogą. Anglicy (Mulhall — „Dictionnary of Statistics“) obliczają, że siła 1 konia mechanicznego może wieźć:

|                                    |             |
|------------------------------------|-------------|
| po poziomej drodze bitej . . . . . | 1,6 tony    |
| koleją żelazną . . . . .           | 15 ton      |
| po powierzchni wody . . . . .      | 60—100 ton. |

Przeciętny koszt przewozu jednej tony na odległość 1000 mil angielskich wynosi:

|                                |             |
|--------------------------------|-------------|
| morzem . . . . .               | 5 szylingów |
| kanałami lub rzekami . . . . . | 20 „        |
| koleją . . . . .               | 100 „       |
| drogą bitą . . . . .           | 300 „       |

Stąd, biorąc pod uwagę historyczny rozwój stosunków gospodarczych a z nimi komunikacyjnych na całym świecie,



można powiedzieć, że handel morski pozostaje dominującym i że wszelkie drogi śródlądowe — kołowe, żelazne i wodne — stanowią w rzeczywistości tylko właściwe drogi dojazdowe do morza — do portów morskich.

Port — w nowoczesnym znaczeniu — jest wielką stacją przeładunkową, gdzie odbywa się zmiana środka przewozowego z morskiego na lądowy lub odwrotnie.

Zadaniem portu jest dokonanie owych zmian w środkach przewozowych dla wielkich mas towarów i ludzi tak łatwo, sprawnie i szybko, jak tylko jest to wogóle możliwe.

Potoki różnych towarów, stale przesuwających się po powierzchni mórz całego świata, układają się w wielkie określone szlaki handlowe.

W niektórych punktach szlaki te schodzą się — i tam powstają punkty wymiany towarów — największe porty handlowe z ich olbrzymim i skomplikowanym aparatem handlowym i przeładunkowym.

Wielkie centra handlowe regulują warunki handlu światowego, tam kształtują się ceny towarów a także stawki frachtów morskich i asekuracji.

Ich porty pełnią rolę punktów rozdzielczych.

Wchłaniają one towary całego świata i rozsyłają je do tych miejscowości, gdzie istnieje na nie popyt...

Narody, które doceniają znaczenie morza w obrocie, starają się o to, by te szlaki handlowe przechodziły przez ich porty a jednocześnie dążą, by porty te stały się punktami rozdzielczymi dla innych krajów, zachowując zysk z tych obrotów dla siebie.

Każde państwo z uwagi na swój bilans handlowy, jako jeden z głównych czynników krajowego bilansu płatniczego, jest zainteresowane, by towary wywożone były sprzedawane w innych krajach z największą korzyścią dla producenta krajowego, oraz by towary importowane kalkulowały się jak najtaniej, a koszty transportu w obu wypadkach, aby w najmniejszym możliwie stopniu szły na rzecz obcych kolei, portów, statków lub instytucji asekuracyjnych.

Koszt towarów, stanowiących obiekt wymiany między-

narodowej, składa się z kosztu towaru na miejscu jego produkcji i kosztów transportu.

Koszt transportu zaś składa się:

a) z kosztów transportu do portu,

b) z kosztów przeładunku w porcie i ew. składowego (koszta nakładowe),

c) z frachtu morskiego i asekuracji.

Ponieważ jednak cena towaru na rynkach światowych układa się niezależnie od życzeń producenta, przeto im niższe będą koszty transportu i przeładunku względnie im dłużej można utrzymać je w obrębie własnego gospodarstwa i wpływu, tym większy zarobek pozostanie w kraju i tym dalszą może być ekspansja własnych towarów.

Wielowiekowe doświadczenie narodów biegłych w rozumieniu korzyści morza znalazło wyraz w lapidarnem przysłowiu: „Handel idzie za banderą“ t. j. za własną flotą, co łączy się oczywiście z posiadaniem własnych portów.

Polacy od czasów jeszcze słowiańskich posiadali wybrzeże morskie całego t. zw. Pomorza od ujścia Wisły aż poza ujście Odry. Od połowy XII wieku, a zwłaszcza w XIV w. na Odrze i w Gdańsku sadowią się Niemcy, w okolicy Zakon Krzyżacki, tocząc uporczywe walki o posiadanie morza słowiańskiego w swej ekspansji na wschód. Wyżłobione wiekami drogi handlowe Słowian pomorskich były jednak tak silne, że po bitwie pod Grunwaldem i późniejszym utwierdzeniu zwycięstwa polskiego nad Krzyżakami, t. zw. stany pruskie w roku 1454 — oddają się pod władzę króla polskiego, stwierdzając, że normalne stosunki handlowe mogą istnieć tylko w złączeniu tych ziem z Państwem Polskiem i we wspólnem oparciu o wybrzeże Bałtyku.

Polska posiada od tych czasów ponad 1000 klm. wybrzeża, licząc Pomorze, Gdańsk, Prusy z Królewcem i Litwę z Kłajpedą, wreszcie Inflanty z Rygą.

Handel zamorski biorą jednak w swe ręce Niemcy, osiadli w Gdańsku i związek portowych miast średnio-wiecznych niemieckich kupców i żeglarzy, t. zw. Hanza, któ-

rej założenie przypada na drugą połowę XIII stulecia, a która w sto lat później osiąga skończoną organizację w jednolitej polityce handlowej, szczególnie w zakresie bezpieczeństwa handlu morskiego oraz w walce o przywileje.

Tak więc polacy w handlu zamorskim — dali się wyreńczyć pośrednikowi niemieckiemu, choć związanemu politycznie z Państwem Polskiem.

Ten stan rzeczy przetrwał aż do końca XVIII stulecia, w którym oderwanie wybrzeża złączyło się z upadkiem Państwa Polskiego.

I jakkolwiek Gdańsk, który stał się wówczas niejako uprzywilejowaną republiką kupiecką w obrębie dawnej Rzeczypospolitej, posiadał całkowicie handel i żeglugę na polskim Bałtyku, to jednak wypadki polityczne XVI i XVII wieku zmuszały Polskę często jeszcze do zajęcia bezpośredniego stanowiska w polityce morskiej.

Zabiegi o utworzenie własnej floty w latach 1557 do 1637 osiągały nawet wybitne sukcesy.

Królowie polscy — Zygmunt August w czasie ekspansji Moskwy i obrony Inflant, Stefan Batory, Zygmunt III w czasie wojny szwedzkiej, a szczególnie król Władysław IV wiele starań ujawnili w zakresie odrodzenia polskiej idei morskiej i usiłowań umocnienia się przy morzu przez budowę własnej floty i własnych portów.

Wpływ jednak Polski na Bałtyku, dochodzący szczytu po bitwie pod Oliwą w 1627 roku, przez zrezygnowanie z własnej floty i zmarnowanie zwycięstw, oraz zniszczenie Pucka, Łańcarni i Władysławowa upadł całkowicie i przeszedł w inne ręce.

Wybitny historyk polskiej marynarki Al. Czołowski pisze:

„W roku 1660 pokój zawarty w Oliwie zakończył długoletni okres wojen szwedzkich.

Dziwnym zbiegiem ta sama Oliwa, która była kolebką morskiej polityki Wazów, stała się znowu jej ostatnim etapem i grobem przyszłości na morzu“...

„Marynarka polska została tylko wspomnieniem, bandera jej znikła z widowni“...

„Koszttem Polski Gdańsk zbierał wszystkie korzyści swej zazdrosnej i bezzwzględnej polityki morskiej“...

Dymitr Solikowski, pisarz - ekonomista w r. 1573 pisał, niejako przestrzegając Naród — „Kto ma Państwo morskie a nie używa go, albo da go sobie wydzierać, wszystkie szkody na siebie przywodzi, z wolnego niewolnikiem się staje a z bogatego ubogim“...

W istocie rzeczy do zignorowania morza w całej historii przedrozbiorowej Polski przyczyniła się struktura gospodarcza kraju, brak własnego stanu kupieckiego oraz częste wojny a głównie — przewaga ekspansji wschodniej i większa łatwość w kolonizacji wschodu.

W ten sposób ujście Wisły zostało zaniedbane i pozostawione Niemcom.

Reszta polskiego wybrzeża, jakkolwiek nie poddała się germanizacji, nie leżąc jednak na głównych szlakach handlowych i, służąc tylko pomostem niemieckim z zachodu na wschód, nie doszła poza lokalnym rybołówstwem do żadnego znaczenia ekonomicznego i handlowego.

Stosunki zmieniły się z chwilą odbudowania Państwa Polskiego.

Traktat pokojowy, kończący wielką wojnę światową 1914–1918 roku, podpisany w Wersalu 28 czerwca 1919 r. w art. 27 p. 7 ustalił granice odbudowanego Państwa Polskiego.

O rok przedtem na konferencji pokojowej w Wersalu uchwalono m. innemi, że „utworzenie Polski zjednoczonej i niepodległej z dostępem do morza stanowi jeden z warunków pokoju trwałego i sprawiedliwego oraz przywrócenia panowania prawa w Europie“.

Na mocy tego traktatu Polska otrzymała „dostęp do morza“ utracony wraz z niepodległością w dwojakiej formie.

Część terytorjum dawnego polskiego Pomorza przyłączono do Państwa Polskiego wraz z wybrzeżem etnograficznie polskiem o długości 74 klm., nie licząc półwyspu Helu, przyczem na tym terenie prócz przystani rybackich Pucka i Helu o znaczeniu lokalnym i szeregu wiosek, nie dostaliśmy żadnych portów ani większych miast nadmorskich.

W dalszej części terytorjum morskiego dano nam tylko możliwość korzystania w formie pewnych praw z dróg komunikacyjnych i portu na obszarze wyodrębnionego politycznie wolnego miasta Gdańska.

Gdańsk bowiem wraz ze swym obszarem wiejskim o 1.920 km<sup>2</sup> i około 360.000 ludności połączony został unją celną i zastępstwem zagranicznym z Polską oraz oddać miał Polsce administrację kolei i dróg komunikacyjnych wraz z Wisłą.

Administrację portu gdańskiego sprawuje odrębna Rada Portu złożona w połowie z przedstawicieli gdańskich w połowie — polskich sfer gospodarczych.

Sporne kwestje między Polską a Gdańskiem rozstrzyga w I instancji Wysoki Komisarz Ligi Narodów.

Gdańsk według przeznaczenia traktatu Wersalskiego i konwencji paryskiej 1920 r. ma służyć Polsce wyłącznie funkcjami portu, jako teren zdemilitaryzowany i w stosunku do którego Polska może realizować ewentualnie sporne swe prawa na drodze międzynarodowej bez jakiegokolwiek własnej egzekutywy.

Ten więc stan międzynarodowo-prawny oraz swoiste prawno-polityczne stanowisko Wolnego Miasta Gdańska uzależniają swobodę korzystania z Gdańska od interesów i lojalności gdańszczan oraz od faktycznej siły traktatów, opartych, jak wiadomo, o moc i trwałość układu sił i stosunków między państwowych.

Gdańsk wyodrębnił się także i z obszaru walutowego polskiego, co również przy konieczności korzystania z Gdańska jako portu dla Polski stanowi pewną stratę dla naszego bilansu handlowego.

Jeżeli dodać do tego, że Gdańsk, pozostając pod wpływami Prus i Rzeszy Niemieckiej, stał się właściwie ośrodkiem narzuconej nam walki narodowej ze strony Niemiec, to stanie się zrozumiałem, jakie trudności polityczne napotykać musieli Polacy przy korzystaniu w szerszym sensie z dostępu do morza w Gdańsku.

To też w okresach, gdy Państwo Polskie przeżywało krytyczniejsze chwile te wpływy niemieckie i wrogi stosunek Gdańska ujawniał się z całą bezwzględnością.

Stąd trudności, powstałe w r. 1920 przy wyładowywaniu amunicji dla Polski wysunęły poraż pierwszy zagadnienie uniezależnienia się naszego od wyłączności portu gdańskiego.

Wówczas już Ministerstwo Spraw Wojskowych zdecydowało o przystąpieniu do budowy prowizorycznego portu w Gdyni a w listopadzie 1920 roku Komitet Ekonomiczny Rady Ministrów uchwalił wyasygnować pierwsze kredyty na tę budowę.

Jak twierdzi jeden ze znawców polskiego problemu morskiego Dr. Hilchen: „antypolska polityka Senatu Gdańskiego z obawy spolszczenia Gdańska — wyleczyła poniekąd opinię polską, nastawioną przez tradycję, z tego, że morze i kwestja morska dla Polski — to Gdańsk i że Gdańszczanie za Polaków będą pracować na morzu“.

Nowoczesne Państwo Polskie, najpierw zmuszone temi koniecznościami a potem w pogłębieniu gospodarczej doniosłości własnych dróg do morza, własnego portu i własnych dróg morskich — postawiło rozwiązanie tego zagadnienia w kilku kierunkach:

1) przygotowania technicznych możliwości przeładunkowych nad polskim morzem — tj. budowa portów wraz z linjami dojazdowymi kolejowymi,

2) budowa własnej floty, jako przedłużenia tych linii kolejowych do krajów zamorskich,

3) przegrupowanie naszego życia handlowego w kierunku korzystania z własnych portów i żeglugi z równoczesnym dostosowaniem polityki taryfowej, kolejowej i skarbowej do emancypacji naszego handlu zagranicznego,

4) budowa łącznie z portem w Gdyni miasta nadmorskiego mającego skoncentrować całą handlową obsługę nowego portu na polskim wybrzeżu.

Te zadania wykonuje Rząd Polski z udziałem sfer gospodarczych szczególnie energicznie od 1927 roku, walcząc z wielkimi trudnościami nawet na terenie międzynarodowym.

Propaganda niemiecka bowiem (nawet w formalnie podniesionym sporze na forum międzynarodowym) podnosi zarzut,

ze budowa przez Polskę własnego portu w Gdyni stoi w sprzeczności z Traktatem Wersalskim, który przeznaczył Polsce Gdańsk do wyłącznego służenia funkcjami portu i że względy polityczne tylko i niemożność zaboru i polonizacji Gdańska skłoniły Polskę do tych rzekomo zbędnych inwestycji, a wraz z niemi do odebrania Gdańskowi części przeładunku na rzecz Gdyni.

W rzeczywistości, o ile w dawnych czasach w wiekach XIV do XVIII Gdańsk mógł obsługiwać Polskę, prawie wyłącznie względnie razem z Królewcem, o tyle obecnie nie jest do pomyślenia, by jeden tylko i o ograniczonych możliwościach rozbudowy port morski wystarczył dla 32 milionowego państwa o dużych i niewyzyskanych jeszcze możliwościach rozwoju i ekspansji handlowej.

Polska zresztą przyczyniła się do wielkich nakładów w zakresie przebudowy, unowocześnienia urządzeń przeładunkowych i ogromnej rozbudowy portu Gdańskiego, którego obroty w tej chwili przekraczają cyfrę 8,500.000 ton przeładunku rocznego wobec 1,700.000 ton w roku 1913—1914, a 2,400.000 w najlepszych czasach.

Gdynia budowana intensywnie zwłaszcza po 1926 roku, stała się obecnie wielkim portem nie tylko Polski ale już 4 z rzędu pod względem liczb absolutnych obrotu portem całego Bałtyku.

Posiada ona nader dogodne warunki przyrodzone, najbardziej nowoczesne urządzenia przeładunkowe, falochrony, nabrzeża i mola z dostępem dla największych nawet okrętów o zanurzeniu do 10 metrów — rozgałęzioną komunikację z kontynentem i wreszcie postępujące w nowoczesnym urządzeniu miasto, a także szereg stałych linii okrętowych oraz — stosowną obronę na wzgórzach Oxywia wraz z portem wojennym i polską flotą wojenną.

Pierwszy statek towarowy zawinął do Gdyni latem 1924 r., a więc przed  $7\frac{1}{2}$  laty, właściwa jednak praca portu zaczęła się o 3 lata później — t. j. w połowie 1927 r.

To też tylko te 4 lata bierzemy do porównania obrotów, mianowicie:

| Rok  | Obroty        |
|------|---------------|
| 1928 | 1,957.769 ton |
| 1929 | 2,822.502 „   |
| 1930 | 3,625.748 „   |
| 1931 | 5,334.621 „   |

Ostatni rok wykazuje szczególnie intensywny wzrost obrotów portowych w Gdyni.

Zasługuje na uwagę fakt, że 1931 r. był, jak wiadomo, okresem wyjątkowego napięcia kryzysu gospodarczego, a mimo to obroty portu stale się zwiększały, tak co do ilości tonażu, jak i wartości.

Handel zamorski z obcymi krajami przez Gdynię wynosi 5,300.113 t., podczas gdy liczba obrotów towarowych portu gdyńskiego — 5,334.621 t. obejmuje również mały ruch kabotażowy (t. j. obrót Gdyni z innymi portami Polski (Puck, Tczew) i W. M. Gdanska), w 1931 r. — 5.773 t., oraz obrót z wnętrzem kraju drogą wodną (t. j. berlinkami, idącymi przez morze na Wisłę), który wyniósł 28.775 t.

Przywóz przez Gdynię w 1931 r. wzrósł minimalnie w stosunku do r. 1930 z 504.117 t. na 558.549 t., t. j. zaledwie o 9'2%. Najważniejsze bowiem ilościowo towary przywozowe — surowce hutnicze i chemiczne oraz nawozy sztuczne w zapotrzebowaniu uległy znacznemu zmniejszeniu wskutek kryzysu. — Wchodzą tu w grę złom żelazny (342.900 ton) rudy, fosforyty, tomasyna i saletra w zmniejszonych nieco obrotach.

Przywóz ryżu surowego był rekordowo duży, wynosząc 75.286 t. — a więc więcej niż w latach poprzednich. — Liczbę tę należy rozpatrywać w związku z liczbami wywozu przetworów ryżowych, gdzie w 1931 r. osiągnięto również wyjątkowo dobre wyniki — 27.658 t. — w tem 21.171 t. ryż wyłuszczoney, a 6.487 t. mąka ryżowa. — Jest to wyłącznie eksport zamorski, poza którym gdyńskie Łuszczarnie Ryżu wysłały dosyć poważne ilości (przeszło 9.000 t.) przetworów poza granicę Polski — koleją do Czechosłowacji, Austrii, Niemiec, Węgier i Rumunii. Na tle tych wszystkich danych okaże się, że wzrost przywozu ryżu surowego oraz



wzrost produkcji Łuszczarń Ryżu — pozostają w związku nie ze zwiększeniem konsumpcji krajowej ryżu, lecz ze wzrostem reeksportu. Notujemy więc tu objaw bezspornie dodatni, stanowiący bezpośredni skutek istnienia i pracy portu gdyńskiego. Przed powstaniem Gdyni obrót ryżem w bilansie handlowym Polski nie istniał prawie wcale. Obecnie Polska posiadała nie tylko nowy warsztat pracy, lecz również nowy obiekt dla handlu polskiego — przyczem gdyński przemysł ryżowy odgrywa nawet w handlu międzynarodowym tym artykułem coraz bardziej istotną rolę.

Dalej idzie import i reeksport owoców suszonych i owoców świeżych — narazie nieznaczny.

Cła preferencyjne powinny utorować drogę do usadowienia się w Gdyni w poważniejszych rozmiarach importu towarów kolonialnych — kawy, kakao, herbaty i t. p., który dotąd był bez znaczenia.

Skoncentrowanie przywozu przez Gdynię tytoniu jest już faktem dokonany.

W 1931 r. pojawiły się w Gdyni pierwsze poważniejsze partje śledzi — świeżych i solonych, ogółem 1.503 t. Są to jednak do tej chwili wyłącznie transporty próbne, wzgl. transporty zgoła przypadkowe. Jedynie import śledzi świeżych, przechowywanych w Chłodni Portowej, zaczyna nabierać cech stałości. Import tego artykułu, będącego zasadniczym surowcem dla krajowych fabryk konserw rybnych, szedł dotychczas wyłącznie przez Altonę.

Dobre zapowiedzi czynić można na 1932 r. w zakresie importu bawełny. Wynik roku ub. — 6.063 t., co odpowiada ilości ok. 30.800 bel, nie jest oczywiście bez znaczenia, nie pozwala jednak jeszcze mówić o zdobyciu bawełny dla portu w Gdyni, zostawiając większość Hamburgowi.

Jeszcze jeden tylko artykuł jest do zanotowania w imporcie przez Gdynię — mianowicie papier (1.314 t.), który równocześnie (1.730 t.) figuruje i w wywozie. Jest to w części eksport papieru polskiego, przedewszystkiem jednak, mamy tu do czynienia z reeksportem na Lewant papieru fińskiego.

Ten ciekawy tranzyt morski, będący wynikiem pracy polskich linii okrętowych został dopiero zapoczątkowany i ma dobre widoki dalszego rozwoju.

W wywozie dorobek ub. roku jest większy.

Jest to naturalne jeśli się zważy, że w obecnym okresie kryzysu — przywóz do kraju jest ograniczony i przez Państwo i przez samo społeczeństwo, które mniej konsumuje, i wreszcie przez przemysł, który ogranicza produkcję, a więc i odbiór surowców zagranicznych.

W dziedzinie wywozu węgla osiągnięto w 1931 roku 4,167.048 ton — prawdopodobnie — szczyt tego, co jest w tej dziedzinie możliwe do osiągnięcia przy obecnej konjunkturze, uwzględniając oczywiście pracę sąsiedniego Gdańska.

Wywóz cukru przez Gdynię ustalił się w 1931 r. ostatecznie. Eksporterzy cukru posiadają w porcie Gdyni 3 własne magazyny o łącznej powierzchni składowej ok. 18.000 m<sup>2</sup>. Na giełdach międzynarodowych sprzedaż cukru ze składów w Gdyni przyjęła się już całkowicie pomimo istniejących niedawno jeszcze w tej dziedzinie obaw i trudności. Skutkiem tego w roku ub. wywieziono przez Gdynię 115.529 t. cukru. Pod względem ilościowym cukier zajmuje dziś w obrotach Gdyni trzecie miejsce (po węglu i złomie).

Nowym dla portu jest wywóz ziemniaków (15.572 t.). Jest to tembardziej cenne, że dotychczas ziemniaki polskie szły do Anglii głównie przez Hamburg.

Eksport bekonów przez Gdynię stanowi jedną z najważniejszych zdobyczy w ostatnim okresie. Eksport ten, rozpoczęty w połowie 1930 r. (11.196 t.) w 1931 r. utrwalił się ostatecznie, dając bardzo poważną liczbę 51.821 t. Szczególnie dodatni moment stanowi prawie że idealna regularność tego cennego eksportu, gdzie co tydzień 3 statki stałych linii do Anglii ładują po c-a 1.000 t. bekonów.

Po bekonach idą do Anglii przez Gdynię poważne ilości szynek (w 1930 r. 1.058 t., w 1931 r. 7.608 t.).

Wywóz ptactwa biego (drobiu i zwierzyny) dał w 1931 r. zaledwie 326 t. I ten wywóz ma przed sobą dużą przyszłość,

wymaga on jednak poważnej przedwstępnej pracy organizacyjnej.

Braki organizacyjne wykazuje, jak dotąd, także wywóz masła, zdawało się tak pomyślnie zapoczątkowany w 1930 r. Wówczas w ciągu półrocza wywieziono 1.469 t., zaś przez cały rok 1931 wywieziono zaledwie 1.723 t.

Jaja o wiele lepiej niż masło wykorzystały powyższe możliwości transportowe. Wywóz jaj w 1931 roku wzrósł na 5.601 t.

Drzewo było pierwszym ładunkiem, wysłanym w 1924 r. przez Gdynię. Charakter jednak uporządkowany i mniej lub więcej stały ma ten eksport po raz pierwszy dopiero w 1931 r., kiedy to wywieziono ogółem 26.820 t. drzewa, a w tem 15.075 t. słupów telegraficznych i 11.745 tarcicy, desek i łąt. Ilości powyższe nie są jednak na skalę wywozu polskiego duże i stanowią pomimo wszystko raczej transporty próbne. Cenniejsze wyroby drzewne, jak: klepki (217 t.), dykty (66 t.), meble gięte (180 t.), wyroby koszykarskie (144 t.) — stanowią, jak wiadomo, poważny przedmiot wywozu z Polski, przez Gdynię idą dotąd w minimalnych ilościach. Jest to niewątpliwie jeden z bardziej istotnych odcinków pracy organizacyjnej portu na najbliższy okres.

Podobnie cement nie zdobył sobie dotąd pola pracy w Gdyni.

Istotną zdobycz portu ostatnich czasów stanowią sole potasowe. W 1931 r. wywieziono przez Gdynię za morze 32.962 t. soli potasowych — głównie do Holandji, Szwecji i Anglii.

Rozwija się również eksport przez Gdynię nawozów azotowych (z Mościc i Chorzowa). Zapoczątkowano eksport ten w 1930 r. — wywieziono wówczas 3.086 t. W r. 1931 wywieziono 8.909 t.

Rok ubiegły dał Gdyni możność zapoznania się z nowym dla niej masowym przeładunkiem wyrobów metalowych — mianowicie szyn kolejowych. Nasze huty żelazne przyjęły większe zamówienia szyn dla kolei holenderskich z dostawą przez Gdynię. Na poczet tego zamówienia w roku

ub. wysłano przez Gdynię 10.290 t. szyn kolejowych. Istnieją dane, że eksport ten utrzyma się i na przyszłość.

Poważną rolę pracy portu gdyńskiego w 1931 r. odegrał cynk i blacha cynkowa.

Bardzo wreszcie interesujący artykuł eksportu przez Gdynię stanowią ostatnio wyroby włókniste — tkaniny i konfekcja, idące do Anglii i do jej kolonij. Eksport ten zapoczątkowany w 1930 r. (387 t.) w roku ub. dał przeładunek 3.010 t.

Poza wymienionemi wyżej artykułami w eksporcie figurują, podobnie jak w imporcie, artykuły obrotu wybitnie drobnicowego. Wymienić tu należy: grzyby suszone (31 t.), wyroby alkoholowe (917 t.), tłuszcze zwierzęce surowe (288 t.), skóry (92 t.), obuwie (246 t.), nasiona (56 t.), olej fuzlowy (124 t.), wyroby stalowe i żelazne (966 t.) — głównie artykuły kanalizacyjne i radiatory, książki i broszury (127 t.), przędzę bawełnianą (32 t.) etc. Niejedną z tych drobnych pozycji stanowi zapoczątkowanie przyszłych obrotów na większą skalę.

Powyższy przegląd głównych towarów, będących przedmiotem obrotu portu w Gdyni powinien wyraźnie ilustrować coraz większą różnorodność pracy portu, a jednocześnie coraz większą jej skalę. Roczny przeładunek portu jest wszak rezultatem rocznej pracy milionów ludzi! Skierowanie tych ogromnych ilości na właściwe i najtańsze drogi handlowe stanowi zadanie gospodarcze nie mniejszej wagi niż właściwa organizacja samej produkcji.

Zrozumienie tej prawdy daje dopiero należyte pojęcie o znaczeniu, którego z każdym rokiem nabiera dla Polski port w Gdyni.

---



CZĘŚĆ II.

**USTAWODAWSTWO A WYCHOWANIE MŁODZIEŻY**



DR. KONSTANTY GRZYBOWSKI  
PROF. INST. ADM. GOSP.

**KRYZYS  
PRAWA KONSTYTUCYJNEGO  
A WYCHOWANIE PAŃSTWOWE**





## I.

Założeniem niemieckiej — a pod jej przeważającym wpływem i polskiej — nauki prawa konstytucyjnego od połowy XIX w. aż głęboko w drugi dziesiętek lat XX w., była teza o „apolityczności“ tej nauki. W konstrukcji naukowej objawiało się to tem, iż za jedyny przedmiot badania uważano przepisy prawa pisanego, teksty konstytucyj, za jedyną metodę interpretację logiczną tych przepisów.

Doktryna ta, której źródła znajdujemy już u Gerbera <sup>1)</sup>, pełne teoretyczne rozwinięcie u Labanda, konsekwentne zastosowanie jej założeń do wszystkich instytucyj prawa konstytucyjnego u Kelsena wypływała z dwóch głównie źródeł <sup>2)</sup>. Pierwszem było przejście do nauki o państwie i prawie konstytucyjnem metod prawa cywilnego, przejawskrawienie tych metod i ograniczenie się do nich. Drugiem była sytuacja polityczna społeczeństwa, w którem ta nauka powstawała i warstwy której była wyrazem — sytuacja społeczeństwa niemieckiego Rzeszy bismarckowskiej i burżuazji niemieckiej w państwie o hegemonji pruskiej. Po okresie, w którym

---

<sup>1)</sup> C. F. Gerber: Grundzüge eines Systems des deutschen Staatsrechts. 1864.

<sup>2)</sup> Świadomie nie wymieniam tu najświetniejszego przedstawiciela nauki niemieckiej tego okresu: G. Jellinka. Jellinek był tym, u którego najmniej występuje jednostronność prawno-logicznego (normatywnego) punktu widzenia. Ulega jej, gdy naprzykład ostro izoluje „Soziallehre des Staates“ i „Staatsrechtslehre“, ale i tu świadom jest, że nie można państwa ograniczać do jego prawnego aspektu. Nie ulega jej zupełnie np. gdy pisze o „Verfassungsänderung u. Verfassungswandlung“ lub jedną z najświetniejszych prac, drobny szkic „Der Kampf des alten mit dem neuen Recht“.

nauka niemiecka pierwszej połowy XIX w. była wyrazem liberalno-demokratyczno-nacjonalnego mieszczaństwa, w którym recypowała francuskie konstrukcje rewolucyjne o naturalnem prawie suwerenności ludu i równie naturalnem prawie narodów do samostanowienia i wyciągała z nich praktyczne konsekwencje w postaci takiej politycznej interpretacji ustrojów niemieckich, która ograniczała władzę monarchów i rozbudowywała jednolitość Niemiec — nadszedł okres kompromisu tej demokratyczno-liberalnej burżuazji i będącej jej wyrazem nauki z hegemonją pruską i konstytucją bismarckowską. Wzamian za jednolitość Niemiec, za dobrobyt gospodarczy i za demokratyczne prawo wyborcze do Reichstagu zrezygnowano z postulatów poprzedniej generacji. Zgłoszono neutralność<sup>1)</sup>. Traktowano konstytucję, nie jako prawno-polityczny wyraz jedności narodu i jego istnienia, lecz jak statut spółki akcyjnej, czy innego stowarzyszenia. Traktowano państwo, jako mechanizm, którego życie jest regulowane w formie przez konstytucję-statut przewidzianej. Wartość formy była obojętna, jej znaczenie wyczerpywało się w interpretowanej logicznie jej treści.

To stanowisko nauki niemieckiej — w ślady jej szła po większej części wiernie nauka polska — nie było jednak podzielanem przez naukę zachodnio-europejską. Nauka francuska zawsze, w swych najtypowszych przedstawicielach<sup>2)</sup>, traktowała naukę o państwie i prawo konstytucyjne jako nauki par excellence polityczne. Egzegezy norm prawnych dokonywano z punktu widzenia pewnych zasad, w konstytucji pisanej wogóle nie widniejących, lub zaledwo zaznaczonych — z punktu widzenia zasady suwerenności ludu i zasady „naturalnych“ praw człowieka. Niezależnie od treści konstytucji te zasady były jej podstawą, obowiązywały bez przerwy od r. 1789, były normami wyższego rzędu, niż normy

---

<sup>1)</sup> Por. zwłaszcza szkic C. Schmitta: Hugo Preuss. Tubingen 1931.

<sup>2)</sup> Np. Esmein lub — właśnie ze względu na banalność swego ujęcia typowy — Joseph-Barthelemy.

organizacyjne konstytucji pisanej<sup>1)</sup>). Podobnie konstytucje anglosaskie. Już sama geneza anglosaskiej demokracji: petycja ludności (czyli parlamentu) o prawa, które jej od wieków „przysługują“ i nie są w chwili ich ujęcia w dokument prawny „ustanawiane“ lecz jedynie „rejestrowane“ — wywoływała takie nastawienie teorii. Fakt, że angielskie prawo — nietylko konstytucyjne — jest w wielkiej mierze prawem zwyczajowym, i że moment „słuszności“ a więc moment polityczny zawsze silniej występuje w prawie zwyczajowym, niż w prawie pisanem, sprawiał, że ograniczenie się do logicznej interpretacji ustroju występuje w nauce anglosaskiej niezmiernie rzadko, że analiza i wartościowanie politycznych instytucji występuje tam tem silniej.

Takie polityczne traktowanie państwa i prawa konstytucyjnego pozostaje w związku z dwoma elementami. Pierwszym jest rozumowanie iż ustrój państwa — to jest realizacja prawa — a prawo to jest moralność, a moralność jest jedna i niezmienna, a więc wieczna. Konstrukcja to sięgająca po części starożytności, oparta przede wszystkim na średniowiecznej nauce o państwie, jako wykonawcy religii identycznej z moralnością i ograniczająca państwo do roli „sędziego“ w sprawach tego prawa, które nie jest przez państwo stanowione, bo jest wieczne<sup>2)</sup>. Zeświezczenie tej konstrukcji — to prawa człowieka i obywatela.

Drugim elementem, który państwu i prawu konstytucyjnemu nadaje charakter polityczny — to doktryna suwerenności narodu. Naród jest suwerenny, a więc on jest nad prawem i konstytucją a nie konstytucja dopiero

<sup>1)</sup> Nic nie ma typowszego dla tej cechy francuskiej nauki prawa konstytucyjnego, niż fakt, że w obecnie obowiązujących ustawach konstytucyjnych 1875 r. niema mowy ani o zasadzie suwerenności ludu, ani o prawach obywatelskich, a nauka francuska mimo tego jest jednomyślna w kwestji iż obowiązują „zasady“ deklaracji praw z 1789 r. — (zasady a nie sama deklaracja — to jest równie typowe, gdyż istotną jest ogólna treść a nie sformułowanie i „terminus a quo“ obowiązują).

<sup>2)</sup> Por. np. F. Kern: *Gottesgnadentum und Widerstandsrecht im früheren Mittelalter*. L. Wackernagel: *Die geistigen Grundlagen des mittelalterlichen Rechts*.

go tworzy i ustala formy jego działania<sup>1)</sup>. Suwerenny naród tworzy prawo swobodnie, wtedy, kiedy mu się podoba i jak mu się podoba, a równie swobodnie je zmienia.

Oba te elementy prowadzą do wprost odmiennych konsekwencji praktycznych. Pierwszy czyni państwo i prawo systemem sztywnym, wiecznym, niezmiennym (takim było nie tylko w teorii ale w znacznej mierze i w praktyce — państwo średniowieczne). Drugi, znając tylko jedną, lakoniczną, zasadę stałą, czyni państwo i prawo wiekuiście zmiennem i dowolnie, zależnie od woli ludu zmiennem. Oba jednak mają wspólną metodę rozstrzygania „legalności“ i „legitymizmu“ państwa. Sprawdziany legalności i legitymizmu tkwią poza prawem: w sumieniu jednostki i jej przekonaniu, co jest moralne, wieczne, niezmienne — choćby wskutek „tyranji“ (tyranja — każde bezprawie, niemoralność) nie było w praktyce dotąd stosowanem; albo też w przekonaniu jednostki, co jest wolą narodu-suwerena. W obu wypadkach naczelną zasadą ustroju tkwi poza prawem pisanem, prawo pisane może ją conajwyżej deklarować, nigdy jej nie stanowi; jego przepis może mieć tylko znaczenie deklaratoryjne, nigdy konstytucyjne.

Tam wszędzie, a więc i w Demokracji, gdzie takie założenia ustroju są uznane, nauka o państwie i prawie konstytucyjnym nie może się ograniczyć do logicznej egzegezy norm prawa pisanego, ale musi sięgnąć do tych ogólnych zasad, a więc musi być polityczną<sup>2)</sup>. Tam wszędzie, gdzie takie założenia ustroju są uznane, muszą one stać się powszechną własnością obywateli, gdyż inaczej ich sankcja — „pouvoir Constituant“ Ludu będzie tylko fikcją. W każdym ustroju demokratycznym — jeśli nie ma być fikcją — nauka prawa konstytucyjnego musi

<sup>1)</sup> Np. w sformułowaniu Sieyesa.

<sup>2)</sup> Ewolucja, która we Francji zaznaczyła się mniej silnie, gdyż kierunek czysto dogmatyczny nigdy nie był tam decydującym, a której najpełniejszy wyraz daje w Niemczech Carl Schmitt (przedewszystkiem „Verfassungslehre“ „der Hüter der Verfassung“) a obok niego Rudolf Smend („Verfassung und Verfassungsrecht“).

być polityczną i „wychowanie państwowe“, polityczne wychowanie obywateli musi objąć naukę prawa konstytucyjnego, ale punktem jej wyjścia uczynić nie pozytywne przepisy obowiązującej w danym czasie konstytucji, lecz naczelne, niezależne od prawa pisanego zasady ustroju, a na ich tle dopiero pozytywne przepisy konstytucji. Przepisy te muszą być dla celów wychowania państwowego ujmowane nie jako wartość sama w sobie, lecz jako jeden ze sposobów realizacji tych zasad naczelnych.

## II.

W XIX i XX w. występują coraz silniej i w związku z sobą trzy zjawiska. Ustroje państw europejskich demokratyzują się coraz bardziej. W miarę demokratyzacji ustrojów w konstrukcjach prawa konstytucyjnego odgrywają coraz większą rolę zasady podstawowe polityczno-doktrynalne a nie pozytywno-prawne tego ustroju. W miarę demokratyzacji ustrojów ujawnia się coraz bardziej problematyczność ich zasad naczelnych, w miarę przejmowania tych zasad do konstrukcyj naukowych — problematyczność ich staje się coraz bardziej świadomą. Na tem polega w istocie rzeczy kryzys prawa konstytucyjnego.

Współzależność tej ewolucji: wzrastającej równocześnie demokratyzacji zasad naczelnych ustroju i uświadamiania sobie, że te zasady mogą być przedmiotem dyskusji, a więc że stają się problematyczne — nie jest bynajmniej przypadkowa<sup>1)</sup>. Jak długo ustrój oparty był na uzasadnieniu tradycjonalistycznym lub charmatycznym tak długo zasady naczelne ustroju były niezależne od woli ludzkiej, nie były więc problemem. W ustroju opartym na legitymizmie tradycjonalistycznym władza czerpała uzasadnienie swej legalności w fakcie, że jest odwieczną i wola ludzka nie znaczyła nic wobec tego pozaludzkiego czynnika, jakim jest wpływ lat i wieków. W ustroju opartym na legitymizmie charmatycz-

<sup>1)</sup> Dla dalszych wywodów p. przedewszystkiem Max Weber „Wirtschaft und Gesellschaft“ str. 138 n.

nym władza czerpała uzasadnienie swej legalności w wierze, iż jest otoczona specjalną świętością, że posiada pewne niecodzienne, nadludzkie właściwości, że ma charakter sakralny, a więc również nie podlegający racjonalistycznej analizie, od woli jednostek poddanych władzy niezależny. Z chwilą gdy legitymizm oparto na suwerenności ludu a więc na woli jednostek — droga do uczynienia naczelných zasad ustroju problematycznymi stała się otwarta — a zasady te równocześnie rozszerzały się na praktykę dnia codziennego, której były sprawdzianem.

### III.

Dzieje pewnej fikcji <sup>1)</sup> wskażą, jak podstawowe zasady demokracji wchodziły stopniowo w konstrukcję naukową i jak stopniowo ich sposób realizacji — a więc podstawy prawa konstytucyjnego — stawały się problematyczne. Punktem wyjścia demokracji współczesnej był szereg identyfikacji: interes państwa jest identyczny z wolą ogółu, wola ogółu jest identyczna z wolą większości; wola większości suwerennego ludu może się ujawniać bądź bezpośrednio, bądź jest identyczna z wolą większości jego reprezentantów. Mimo całej ostrości przeciwstawienia demokracji bezpośredniej i demokracji pośredniej identyfikacje te są i tu i tam oparte na tem samym rozumowaniu.

Punktem wyjścia jest — u najświetniejszego teoretyka suwerenności ludu i „*volonté commune*“, Rousseau'a — rozumowanie: jednostki są jedynym elementem woli ogółu, niema nic między jednostkami a wolą ogółu. Jednostki są zdolne do dialektycznego izolowania wewnątrz swego sumienia tego, co jest wolą ogółu, a co jest indywidualną korzyścią i zdolne są do proklamowania tego, co jest wolą ogółu. Jeśli zaś większość wypowie się przeciw przekonaniu jednostki — to jednostka jest zdolna do stwierdzenia iż się „pomyliła“ w swej opinii o tem, co jest wolą ludu. W de-

<sup>1)</sup> Podstawą tego ustępu jest analiza konstrukcji Rousseau'a u Schmitta: *Die geistesgeschichtlichen Grundlagen des heutigen Parlamentarismus* i Heymanna: *Die Mehrheitsentscheidung*.

mokracji bezpośredniej Rousseau'a proces tworzenia się woli ludu dokonywa się w izolowanej duszy jednostki, a głosowanie ma tylko charakter deklaratoryjny — jak zresztą prawie każdy akt plebiscytarny.

W konstrukcji demokracji reprezentacyjnej pozostają dalej fikcje: jednostki są jedynym elementem woli ogółu, niema nic między jednostkami a wolą ogółu. Proces jednak tworzenia tej woli przenosi się z sumienia izolowanej jednostki na światło dzienne dyskusji. Dyskusja staje się metodą uświadamiania sobie, co jest wolą ogółu, każdy z dyskutujących reprezentantów, to znaczy mądrych i cnotliwych, każdy z osobna będących obrazem całego ludu — jest zdolny do oderwania się od interesów partykularnych, do uświadamiania sobie w toku dyskusji i pod jej wpływem co jest wolą ogółu.

Pod wpływem rozwoju stosunków społecznych i gospodarczych, pod wpływem uświadamiania sobie, iż między państwem i jednostką istnieją inne grupy, wywierające nieraz na jednostkę silniejszy wpływ, niż abstrakcyjny i ogólny interes państwa, pod wpływem narastania świadomości klasowej ulega powyższe rozumowanie — typowe dla doktryny politycznej wielkiej rewolucji francuskiej — dalszej ewolucji. Jak reprezentantami dawnego schematu tworzenia woli ludu byli ludzie okresu powstawania demokracji — Sieyes, Condorcet, Thomas Paine — tak reprezentantem nowego schematu stanie się typowy przedstawiciel uprzemysławiającej się Anglii, w której panuje burżuazja a tworzy się klasa robotnicza. Dla Johna Stuarta Milla (1861) nie wystarcza już fikcja o „balance“, który się dokonuje między interesem indywidualnym a dobrem ogółu i przeważa w duszy jednostki, lub też w toku dyskusji na rzecz dobra ogółu. Jest on świadom, iż przeciwieństwa interesów klasowych są najczęściej (nie zawsze) silniejsze niż interes państwa. Jego idealna demokracja opiera się na żądaniu <sup>1)</sup>, aby obie klasy, to jest klasa pracujących i klasa używających owoców pracy równoważyły się między sobą, mając po równej liczbie głosów

---

<sup>1)</sup> W polskim przekładzie „O rządzie reprezentacyjnym“. Kraków 1866, str. 99.



w parlamencie. Przypuściwszy, że większość każdej klasy będzie się we wszystkich czynnościach kierowała interesem li tylko klasowym, to, przecież w każdej z nich znajdzie się mniejszość, w której wzgląd ten będzie podporządkowany pod rozum, sprawiedliwość i dobro ogółu. Otóż ta mniejszość, jednej z klas, połączywszy się z drugą klasą, przemoże zawsze własną większość niegodną przewagi. Jakże już daleko jesteśmy — w połowie XIX w. — od wiary w większość, skoro mniejszość a nie większość idzie za dobrem ogółu i skoro prawo wyborcze przestaje być równe, a staje się opartem niemal na zasadzie równej reprezentacji interesów gospodarczych.

#### IV.

John Stuart Mill pisze w okresie najświetniejszego rozwoju demokracji reprezentacyjnej, jest jej najtypowszym teoretykiem — a przecież znaczy równocześnie jej schyłek. Założeniem demokracji reprezentacyjnej było: wola ludu objawia się po raz pierwszy w wyborze reprezentantów, lud jest zdolny wybrać osoby, które faktycznie będą reprezentować całość a nie części; reprezentanci są — po raz drugi — wyrazem woli ludu jako całości a nie jego części, w swej dyskusji, w swych obradach i uchwałach będą wyrazem woli ludu. Rozumowanie zaś takie, ujmujące „lud“ jako homogeniczną, jednolitą masę jednostek było możliwe tylko wtedy, jeśli się przyjmowało, że niezależnie od różnic czasu i miejsca, niezależnie od różnic pozycji socjalnej, roli gospodarczej, poziomu intelektualnego jednostek — istnieją pewne założenia ustroju w każdym czasie, w każdym miejscu, dla każdego człowieka i każdego społeczeństwa równie doskonałe, „prawa“ abstrakcyjnego „człowieka“ i równie abstrakcyjnego „obywatela“, których wyrazicielem właśnie jest „wola ludu“. Z chwilą, kiedy wkradła się wątpliwość, czy wola większości, w równym i powszechnym głosowaniu wybranej, jest identyczna z wolą ogółu, czy klasy społeczne są zdolne do abstrahowania od własnych interesów, czy właśnie w obrębie każdej z klas większość nie idzie za motywami egoistycz-

nymi — z tą chwilą zasada jednolitości zasad naczelnych ustroju, jako zgodnych z „wolą ogółu“, to jest wolą abstrakcyjnych jednostek stawiała się problematyczna.

## V.

W miarę uświadamiania sobie problematyczności rozwiązania: wola ogółu jest identyczna z wolą każdorazowej większości — powstawały następujące kwestje, (będące równocześnie wyrazem problematyczności i kryzysu współczesnego konstytucjonalizmu),

1) czy stanie się na stanowisku, że państwo jest „neutralne“ w tem znaczeniu iż każdorazowa większość ma prawo zupełne każdorazowej zmiany jego ustroju w formie, konstytucją przepisanej, czy też stanie się na stanowisku, że pewne naczelne zasady ustroju nie mogą być „legalnie zmienione“ są istotne dla państwa, dla społeczeństwa, dla kultury politycznej i moralnej i są ponad swobodnem prawem dyspozycji każdorazowej większości <sup>1)</sup>).

Demokracje XVII w., XVIII w. i nawet dość głęboko po XIX w. rozróżniały między pewnymi „niezmiennymi“ założeniami ustroju, a przepisami mogącymi być zmienionymi w formie określonej przez konstytucję. Wszelkie „deklaracje praw“ były w swem założeniu stwierdzeniem takich zasad niezmiennych i wiecznych a jeszcze w obrębie tych deklaracyj wyodrębniano pewne prawa „naturalne i niepozbywalne“ np. w deklaracji 1789 r. „wolność, własność, bezpieczeństwo, opór przeciw uciskowi“. Za niezmienną uważano niejednokrotnie formę rządu np. wedle obecnie obowiązującej francuskiej ustawy konstytucyjnej „republikańska forma rządu nie może stanowić przedmiotu rewizji konstytucji“.

Konstrukcja, iż wszystko, co jest w konstytucji, może być przedmiotem zmiany była już pewnem ograniczeniem tej niezmienności, ale była równocześnie

---

<sup>1)</sup> Carl Loewenstein: „Erscheinungsformen der Verfassungsänderung“ a zwłaszcza Carl Schmitt: Legalität und Legitimität.

zachowaniem pewnego ograniczenia zmienialności, skoro zwykła większość do zmiany nie wystarczała, skoro konstytucja była zmieniona w inny sposób, niż zwykłe ustawy.

Najczęściej dziś spotykana, zwłaszcza w przepisach o prawach i obowiązkach obywatelskich, konstrukcja: konstytucja ustala pewne zasady, które nie mogą być uchylone zwykłą ustawą, ale zwykła ustawa może ustanawiać wyjątki od tych zasad, jest wyłomem dalszym, zwłaszcza, że określenie, kiedy wyjątki stały się tak liczne, iż obaliły regułę, nie da się ściślej przeprowadzić.

Konsekwencje praktyczne zasady, iż wszystko można zmienić w formie każdorazowej zmiany konstytucji byłyby np. następujące: w drodze uchwały większości kwalifikowanej można wprowadzić ustrój sowiecki, ustrój nacjonalistyczny ograniczający prawa polityczne a nawet cywilne do osób określonego pochodzenia, ustrój syndykalistyczny. Ponieważ każde przekonanie polityczne ma równe prawo ubiegać się o uzyskanie większości potrzebnej do zmiany konstytucji — przeto nie można uprzywilejować istniejącej formy rządu w formie propagandy, dopuszczania do radja, cenzury filmowej, zakazywania pewnych partij politycznych, odróżniania partij legalnych i rewolucyjnych, (o ile te ostatnie ubiegają się o legalny wpływ na rządy).

Konsekwencją praktyczną zasady, iż pewne naczelné wytyczne ustroju nie mogą być uchylone lub zastąpione innymi w drodze zmiany konstytucji byłoby — zgodnie z tendencją anglosaską, silniejsze uwydatnienie roli opinii publicznej, jako stróża tych naczelných zasad i celowe i świadome wychowanie opinii publicznej do tej roli. Wyczerpujące wyliczenie takich zasad może być rezultatem dopiero długiej praktyki konstytucyjnej — znowu państwa anglosaskie są tu przykładem.

2) Czy stanie się na stanowisku, że państwo jest „neutralne“ wobec pewnych zjawisk życia społecznego i gospodarczego w tem znaczeniu, że uznaje się za niekompetentne do regulowania tych zjawisk, lub do wyciągania konsekwencji

z ich istnienia — czy też stanie się na stanowisku, że zjawiska te winne również podlegać interwencji państwa<sup>1)</sup>).

Pierwotne państwo liberalno-demokratyczne stało na tem pierwszym stanowisku. Na tem polegało przeciwstawienie „społeczeństwa“ (t. j. wszystkiego co nie jest państwem i kościołem) i państwa. Pierwsze było pozostawione „wolnej grze sił“ w obrębie drugiego decydowała reglementacja i przymus. Na tem samym również polegało liberalne ujęcie zasady równości. „W rzeczywistości podstawową zasadą demokracji nie jest równość, lub polityczna równowartość jednostek, lecz wprost przeciwnie, ich nieskończona nierówność, różnolitość i nierównowartość polityczna... Nie idzie o równość jednostek, lecz o niezdolność porządku prawnego do ujęcia ich nierówności“<sup>2)</sup>).

W miarę jak społeczeństwo opanowywało państwo, czyli w miarę wypierania ustroju absolutystyczno-politycznego przez ustrój demokratyczny, sfera „neutralności“ państwa malała. Państwo przestawało być neutralne w kwestjach społecznych (ustawodawstwo społeczne) w kwestjach gospodarczych (interwencjonizm gospodarczy), w kwestji nierówności jednostek (interwencjonizm społeczny i gospodarczy, ochrona mniejszości). Rozgraniczenie sfery „neutralności“ państwa i sfery ingerencji państwa w „społeczeństwo“ jest jednym z fragmentów kryzysu konstytucjonalizmu.

3) Czy stanie się na stanowisku, że państwo pozostaje „neutralne“ wobec ujawnionego wtargnięcia między państwo czyli „wołę ogółu“ a jednostkę organizacji pośrednich (partje polityczne, związki zawodowe, grupy wyznaniowe i narodowościowe) — a więc czy państwo nie będzie wyciągało konsekwencji z tego faktu — i jak dawniej — „wewnętrzny głos sumienia“ jednostki lub „dyskusja“ reprezentantów, tak

<sup>1)</sup> Eduard Heimann: Soziale Theorie des Kapitalismus. Schmitt: Der Hüter der Verfassung, str. 80 nast.

<sup>2)</sup> Hugo Preuss: Reich und Länder, str. 42.

teraz „balance“ grup, które wtargnęły między państwo a jednostkę będzie metodą uchwycenia woli ogółu? Czy też państwo będzie się starało zniszczyć te grupy i przywrócić bezpośrednio (lub przez reprezentanta) kontakt jednostki z państwem? Czy też w końcu państwo zaakceptuje tę ewolucję, ale niezależnie od takiego „rozparcelowania“ państwa na sztywne grupy będzie szukało innego a równie demokratycznego obrazu całości i „woli ogółu“?

Stanowisko pierwsze prowadzi np.: do uznania, iż reprezentanci są związani stanowiskiem partij politycznych, z których wyszli, a więc do uznania osobowości prawno-publicznej partij jako organów państwowych i do dalszej rozbudowy systemu głosowania na listy i proporcjonalnego rozdziału mandatów, — może prowadzić również do stworzenia lub uznania syndykatów, związków zawodowych, organizacyj gospodarczych jako osób prawa publicznego i rozszerzenia ich stanowiska w ustroju.

Stanowisko drugie znalazło najjaskrawszy wyraz w postulatcie przywrócenia związku między deputowanym a wyborcą. Z negatywnego punktu widzenia znaczy to, że ma zostać rozluźniony związek deputowanego z partją polityczną, a więc grupą sztywną, zorganizowaną i krępującą swobodę. Z pozytywnego punktu widzenia nie znaczy to nigdy, że ma być przywrócony „mandat imperatii“ to jest wiążąca deputowanego instrukcja lub „recall“ to jest prawo wyborców do odwołania deputowanego. Znaczy więc to jedynie, że w miejsce związku deputowanego z sztywną i krępującą grupą ma być przywrócony jego związek z grupą niezorganizowaną, płynną, a więc niekrępującą.

Stanowisko trzecie ujawnia się: w postulatcie rozbudowania „sądownictwa konstytucyjnego“ jako biurokratyczno-burżuazyjnej przeciwwagi parlamentowi; w postulatcie rozbudowy stanowiska głowy państwa jako plebiscytnego reprezentanta całego narodu a nie poszczególnych jego grup, czem w toku ewolucji stali się

członkowie parlamentu; w renesansie poglądu Sieyesa iż „wola ludu“ znachodzi wyraz nie tylko w formach prawnie określonych, który to pogląd przybiera obecnie postać wiary w „aklamację“, to jest manifestacyjną akceptację przez „Lud“ pewnych decyzji „Wodza“.

## VI.

We wszystkich powyższych wywodach wychodziłem z założenia, że pozostajemy w obrębie demokracji. Kto chciałby zakwestjonować to założenie musiałby się zdecydować na twierdzenia: 1) że wola ludu jest identyczna z błędem, 2) że celem prawa i państwa jest przeciwstawić się woli ludu, złamać wolę ludu<sup>1)</sup>. Nie widzę praktycznej możliwości — nie mówiąc o celowości — takich założeń w Polsce.

Pozostając na stanowisku demokratycznym nie identyfikuję demokracji z demokracją parlamentarną, woli ludu — z każdym rezultatem każdorazowego głosowania. Głosowania nie uważam za jedyny sposób konsultacji woli ludu. W ten sposób kryzys prawa konstytucyjnego przedstawia się jako kryzys w obrębie demokracji, kryzys metod demokracji, a nie kryzys demokracji.

## VII.

Na znaczenie roli wychowania państwowego w każdej demokracji starałem się wskazać już wyżej. Pozostaje kwestja roli i metod tego wychowania w związku z kryzysem metod demokracji.

1) W okresie kryzysu punktem wyjścia wykładu nie mogą być pozytywne instytucje ustrojowe — kryzysem objęte — lecz jego zasadnicze założenia<sup>2)</sup>. Jeżeli wychowanie państwowe

<sup>1)</sup> Heinz Marr: Klasse und Partei in der modernen Demokratie.

<sup>2)</sup> W polskiej literaturze znajdują podobne — choć z odmiennych założeń wychodzące — ujęcie stosunku „Konstytucji do wychowania publicznego“ u Min. Sławomira Czerwińskiego („O nowy ideał wychowawczy“ str. 45 nast.).

Już po oddaniu do druku mej rozprawki ukazał się w „Czasie“ z niedzieli 2/X. 1932) artykuł Min. K. W. Kumanieckiego: „Wychowanie

ma nauczyć nie tylko czci i miłości dla przeszłości państwa, ale także wiary w jego przyszłość — musi się oprzeć na akceptacji faktu, że Polska nie jest ani państwem klasowym, ani państwem nacjonalistycznym, lecz państwem demokratycznym. Nie znam jaskrawszego dokumentu demokratycznego wychowania państwowego jak słowa Masaryka do zgromadzonej na Hradczynie czeskiej młodzieży: „Witam wśród Was przyszłego prezydenta czeskosłowackiej republiki“. Uchwyciono w nim zarówno demokratyzm ustroju, jak i uwydatniono tę instytucję, która jest punktem stałym, nieobjętym kryzysem.

2) Omawianie ustroju państwa z punktu widzenia wychowania państwowego nie może być dogmatyczne, nie może wychodzić z założenia, iż demokracja jest tylko jedna — np. demokracja konstytucji marcowej, a poza nią istnieje nic, lub istnieje tylko demokracja spaczona. Wychowanie państwowe ma stworzyć nie tylko obrońcę ustroju i państwa, ale także jego przyszłego twórcę. Wychowanie państwowe powinno przedstawić różnorodność form w jakich może być realizowana naczelna demokratyczna zasada ustroju.

3) Wychowanie państwowe nie może być „neutralne“ w tym znaczeniu, iż każdy ustrój — o ile zyska większość, — będzie przedstawiało jako odpowiedni. Wychowanie państwowe powinno omawiając możliwości polityczne ustroju uwydatnić to co Niemcy nazywają „staatsbejahend“ i z tego punktu widzenia traktować siły polityczne w państwie. Wychowanie państwowe musi uwydatnić punkt stały w ustroju. Tym punktem może być instytucja Głowa Państwa, której demokratyczny i reprezentatywny charakter nie jest objęty kryzysem konstytucyjnym.

---

państwowo-obywatelskie, (garść uwag o naukach humanistycznych)“. Nie mogę z tego powodu uwzględnić w pełni jego cennych wywodów. Pragnę tylko podkreślić jeden moment, który w tym artykule tak silnie występuje, moment wieczności pewnych zasad politycznych (humanizmu klasycznego), niezależnych od przemian społeczno-ustrojowych.

---

DOC. U. J. DR. SZCZĘSNY WACHHOLZ  
PROF. INST. ADM.-GOSP.

**IDEE PODSTAWOWE WSPÓŁCZESNYCH REFORM  
SZKOLNYCH**





## I. Wstęp.

Polska ustawa z dnia 11 marca 1932<sup>1)</sup> o ustroju szkolnictwa tworząca nową organizację szkolnictwa powszechnego, średniego ogólnokształcącego i zawodowego oraz zmieniająca częściowo organizację szkół wyższych skłania do zapoznania się w celach porównawczych z ogólnymi przynajmniej wytycznymi i zasadniczym zrębem organizacyjnym szkolnictwa tych państw, które w okresie powojennym, w uwzględnieniu przeobrażeń społecznych, kulturalnych, gospodarczych etc. spowodowanych wielką wojną, zreformowały również ustrój swego szkolnictwa. Mam tu na myśli, obok Italji faszystowskiej i Federacji sowieckiej, które to organizacje z uwagi na zasadniczą przemianę ustrojową państwa, położyły specjalny nacisk na reformę szkolnictwa i dlatego zasługują na szczególne uwzględnienie w tym kierunku, reformę szkoły, którą przeprowadziły u siebie Anglja, Austrja, Francja i Niemcy. Nie bez znaczenia jest również ustrój i metody nauczania szkolnictwa Stanów Zjednoczonych A. P., które wywierają pewien wpływ na szkolnictwa w innych państwach, zwłaszcza na szkołę Federacji sowieckiej i z tych przyczyn zasługują również na uwagę.

Reforma szkolna może mieć dwojaki charakter. Może mianowicie dotyczyć intelektualnego (duchowego) nastawienia społeczeństwa, wprowadzając np. kształcenie humanistyczne, klasyczne, przyrodnicze, zawodowe etc. i tę reformę nazwał-

---

<sup>1)</sup> Dz. U. R. P. Nr. 38 ex 1932, poz. 389.

bym materialną. Może również dotyczyć metod nauczania lub organizacji instytucji szkolnych nie dotykając problemu kierunku intelektualnego i taką reformę nazwałbym formalną. Reforma zatem może być materialną albo formalną, przyczem reforma materialna będzie zazwyczaj i formalną, gdyż zmiana oblicza intelektualnego społeczeństwa pociągnie przeważnie za sobą i zmianę metod nauczania oraz organizacji instytucji szkolnych.

Z uwagi na rozpiętość, rozmiar reformy, czy to materialnej, czy to formalnej, można rozróżniać reformę zasadniczą, zwaną potocznie reformą wielką i reformą szczegółną, zwaną inaczej reformą małą.

Kierunki współczesnych reform szkolnych, które dotyczą przeważnie zarówno treści, jak i formy wykształcenia i wychowania szkolnego, są wykreślone charakterem i warunkami życia odnośnego społeczeństwa, które to warunki ze swej strony są w znacznej części ukształtowane skutkami wielkiej wojny. Wielka wojna zmieniając profil życia politycznego, społecznego, kulturalnego, gospodarczego etc. poszczególnych społeczeństw, spowodowała w następstwie tego stanu konieczność rewizji zarówno treści, jak i formy wychowania i kształcenia członków tychże społeczeństw. Program bowiem szkolny wykazywać musi w całej swej rozciągłości, o ile jest oczywiście logicznym i celowym, zgodność ideową z ogólnym, społeczno-politycznym programem danego państwa. Musi być dostosowanym do potrzeb społeczeństwa, określonych własnym poglądem tego społeczeństwa na rolę i zadania, jakie ma do spełnienia w stosunku do innych społeczeństw, względnie państw. Innymi słowami, program szkolny winien być tak ułożonym, aby oparte na nim wychowywanie i kształcenie członków danego społeczeństwa umożliwiała, czy ułatwiała temu społeczeństwu osiągnięcie takiego stanowiska w światowym zespole narodów, jakie według własnego ogólnego programu politycznego społeczeństwo to w zespole światowym chce lub ma zająć. Ponieważ wielka wojna zmieniła w znacznym stopniu dawne przesłanki ogólnych programów państwowych, powodując mniejsze lub większe przeobrażenia ustrojowo-państwowe, przeto zgodnie z temi przeobrażeniami

zaistniałymi w podstawach programów ogólnych musiały odnośne państwa przeobrazić również tak treść, jak i formę swego życia, sięgając przede wszystkim do rewizji tej instytucji, która ma decydujący wpływ na kształtowanie intelektualne społeczeństwa, t. j. do instytucji szkolnictwa.

Współczesne reformy szkolne, a przynajmniej niektóre z nich kładą wielki nacisk na stronę formalną reformy. Podają mianowicie zasadniczej rewizji przede wszystkim metody nauczania w szkołach, a potem również i organizację samej instytucji szkolnej. Pozostaje to w związku z dzisiejszymi poglądami pedagogicznymi, które do dawniejszej idei t. zw. szkoły aktywnej t. j. szkoły opartej na czynnym współudziale uczniów w nauce z nauczycielem, dołączają ideę nową t. zw. szkoły pracy t. j. szkoły podchodzącej do problemu nauki od strony zjawiska pracy, opartej o uczniowską wspólnotę<sup>1)</sup>. W tym kierunku znacznie większą rolę odgrywają, jak już wspominałem, wzory amerykańskie, które wywarły i wywierają wpływ na sowiecką szkołę pracy.

Jak już na wstępie zaznaczyłem, poświęcę przy przedstawieniu obcych ustrojów szkolnych więcej miejsca reformie szkolnej włoskiej i sowieckiej, a to z uwagi na charakter tych reform. Okazują one bowiem w sposób niezwykle pouczający, jak się wpaja w młode pokolenia nowe ideały, względnie poglądy społeczne celem trwalszego związania nowego ustroju państwowego ze społeczeństwem, a poza tem są wprost typowymi przykładami na uzgodnienie programu szkolnego z ogólnym programem państwowym.

## II. Ustrój i program szkolny w Italii faszystowskiej.

Czynniki kierownicze Italii podkreślają z całym naciskiem duchową łączność narodu włoskiego ze starożytnym Rzymem. Oznacza to, że społeczeństwo włoskie, na razie za pośred-

---

<sup>1)</sup> Karsen: „Wesen und Gestalt der Arbeitsschule“, Zylmann: „Die freien Arbeitsgemeinschaften“ w „Wesen und Wege der Schulreform“ str. 100—119 i 152—158. Hylla: „Die Schule der Demokratie“ str. 38 i n.

nictwem swej elity kierowniczej, uważa siebie za uniwersalnego spadkobiercę dawnego imperium rzymskiego, jego idei i kultury, jego dzieł i zamierzeń. Z takiego założenia wychodząc stara się elita Italji faszystowskiej o rozbudzenie w najszerszych warstwach narodu tego poczucia łączności i zrozumienia jego znaczenia. Do tego celu służy oczywiście przedewszystkiem szkoła z odpowiednio ułożonym programem nauczania. Nie jest to jednak wyłącznym celem szkoły italskiej. Obok niego, a może raczej za pośrednictwem tego *sui generis* „narkotyku“ wielkich tradycji rzymskich, nałożono szkole obowiązek kształcenia młodzieży italskiej w czci dla bohaterów i wodzów narodowych, rozbudzania w niej poczucia konieczności istnienia kierownictwa w społeczeństwie i wynikającej stąd dalszej konieczności posłuszeństwa dla tego kierownictwa. W ten sposób otrzymać ma młodzież italska nastawienie umysłowe konieczne dla przyszłego rozwoju państwa po linii tradycji starożytnej Romy.

W związku z powyższem pozostaje nastawienie szkoły italskiej z jednej strony w kierunku humanistycznym, klasycznym, z drugiej zaś strony w kierunku fachowym, technicznym. Humanizm i klasycyzm mają ułatwić krzewienie idei o rzymskim pochodzeniu narodu italskiego, rozbudzając pietyzm dla kultury i tradycji rzymskich, kierunek zaś techniczny ma przygotować młodzież do zadań, które w przyszłości wobec narodu italskiego staną, a częściowo już dziś stoją, dzięki przyrodniczym właściwościom terytorjum Italji.

Przyznać trzeba, że tak zakreślone mu programowi rozwoju narodu italskiego odpowiada zarówno organizacja szkół, jak i przedewszystkiem program nauczania w szkołach. Ustrój szkolny rozróżnia: 1) szkoły powszechne, 2) szkoły średnie 1 i 2 stopnia wraz ze szkolnictwem zawodowym i 3) szkoły akademickie.

Szkoła powszechna<sup>1)</sup> jest siedmioklasową, przyczem klasa pierwsza ma charakter przygotowawczy, zaś klasa ostatnia ma

---

<sup>1)</sup> Szkołę powszechną jako zakład wychowawczy poprzedza przedszkołe, które czynniki kompetentne Italji otaczają troskliwą opieką.

dać uzupełnienie, rodzaj syntezy nauki elementarnej. Zadaniem szkoły powszechnej jest przede wszystkim stworzenie ścisłego związku między społeczeństwem, a jego wielkimi ludźmi i dziełami, względnie faktami z ich życiem się łączącymi. Idzie tu zatem o podnoszenie, za pośrednictwem wszystkiego, co było i jest wielkim i świetnym w narodzie italskim, społeczeństwa na coraz to wyższy poziom duchowy, o rozbudzenie w nim ambicji i dumy narodowej etc. Równocześnie program nauczania kładzie silny nacisk na rozwijanie w umysłach młodzieży pociągu do wszystkiego, co w sferach idealnej i materialnej jest pięknem i szlachetnym, przez odpowiednie kształcenie jej w zagadnieniach etyczno-religijnych i estetycznych (sztuki piękne). Obowiązkowa nauka religii w wymiarze 1—2 godzin tygodniowo, ma ujmować problem religii z punktu widzenia zjawiskowego, jako przeżycia psychicznego poszczególnego człowieka, a także i całego narodu italskiego, kształcąc poczucie dla piękna zjawisk moralnych i dając w ten sposób odpowiedni podkład etyczny pod myślenie i działanie przyszłych pokoleń. Nauczanie sztuk pięknych w zakresie śpiewu i rysunków ma znów za zadanie wyrobienie zrozumienia dla piękna i harmonji zjawisk zmysłowych.

Nauki przyrodnicze zgodnie z poglądem, że nauki te nie mają charakteru ogólno-kształcącego i przedstawiają wartość tylko, jako wiedza stosowana, stanowią w ograniczonym jedynie zakresie przedmiot nauczania elementarnego, z jednej strony w połączeniu z wykładem t. zw. *nozioni varie* czyli różnych wiadomości, z drugiej przy wykładzie higieny, której zasady mają być w całej rozciągłości przyswojone młodzieży. Poza to w szkołach wiejskich naucza się nauk przyrodniczych w związku z problemami gospodarstwa wiejskiego (chów bydła, uprawa roli, nawozy etc.).

Przedmiotem wychowania elementarnego jest również nauka historii ograniczona do historii Italji, nauka języka italskiego oraz rachunków. Ćwiczenia językowe muszą być, począwszy od klasy trzeciej przez ucznia ilustrowane własnymi jego rysunkami. Poza to w nauce języka ojczystego obowiązuje uczniów przedkładanie miesięcznych opracowań, zaś od

klasy czwartej także i rocznych, w których uczniowie winni przedstawić swe spostrzeżenia etc. zebrane w tym czasokresie przy obserwacji np. rozwoju jakiejś rośliny. Opracowania te muszą być również ilustrowane rysunkami. Szczególnie ciekawą i z nauką języka ojczystego wiążącą się instytucją jest dziennik szkolny pisany przez uczniów szkoły, począwszy od klasy trzeciej. Dziennik ma zawierać opisy faktów, spostrzeżeń etc. dotyczących szkoły i życia szkolnego, jak np. pracy szkolnej, (frekwencji i przyczyn absencji, opisy wycieczek i ćwiczeń gimnastycznych, uroczystości etc.

Szkolnictwo średnie jest podzielone na dwa stopnie. Szkołami stopnia pierwszego są: a) szkoły doksztalające, b) gimnazja, c) niższy kurs instytutów technicznych i d) niższy kurs seminarjów nauczycielskich. Szkołami stopnia drugiego są: a) licea, b) wyższy kurs seminarjów nauczycielskich, c) licea przyrodnicze i d) wyższy kurs instytutów technicznych.

Szkoły doksztalające stanowią nadbudowę szkolnictwa powszechnego i obejmują naukę języka italskiego, historii i geografji, matematyki, nauk przyrodniczych, księgowości, rysunków, stenografji i jednego języka obcego.

Gimnazjum<sup>1)</sup>, które wraz z liceum obejmuje naukę średnią ośmioletnią (5 klas gimnazjum i 3 lata liceum) posiada charakter szkoły klasycznej i przygotowuje młodzież do studjum w szkołach akademickich. W gimnazjach udziela się nauki języka italskiego, łaciny, historii i geografji, matematyki, od drugiego roku nauki jednego języka obcego, zaś od klasy czwartej nauki greki. Nauki przyrodnicze stanowią przedmiot nauki dopiero w liceum.

Wyksztaleniowi zawodowemu poświęcone jest liceum przyrodnicze i wyższy kurs instytutu technicznego. Ta ostatnia szkoła pojęta w swej całości, jako zawodowa szkoła średnia, obejmuje program szkolny ośmioletni, podzielony na dwa kursy, niższy i wyższy, po 4 lata każdy. Kurs niższy obejmuje naukę przedmiotów mniej więcej tych samych, co stu-

---

<sup>1)</sup> Warunkiem przyjęcia do gimnazjum jest ukończenie 10 lat życia i 4 klas szkoły powszechnej.

djum gimnazjalne, za wyjątkiem greki. Łacina jest jednak i tu przedmiotem nauki obowiązkowej. Kurs wyższy podzielony jest na dwie sekcje, z których jedna daje wykształcenie handlowe i administracyjne, zaś druga przygotowuje do zawodów związanych z gospodarstwem na roli i administracją rolną.

Liceum przyrodnicze 4-letnie jest szkołą przygotowującą do studjum akademickiego na wydziałach przyrodniczych, i medycznych. W programie nauki tego liceum obok nauk przyrodniczych, na które siłą faktu kładzie się w tej szkole nacisk, uczy się również i łaciny.

Jak z powyższego krótkiego przedstawienia organizacji szkoły italskiej i jej programu nauki wynika, charakteryzuje szkołę italską w sposób znamieny, podkreślony już na wstępie tego rozdziału kierunek, mający na celu rozbudzenie i ugruntowanie poczucia solidarności i dyscypliny społecznej, rozbudzenie i utrwalenie poczucia łączności narodu italskiego ze starożytnym Rzymem i Rzymianami, przygotowanie społeczeństwa italskiego do wielkich przedsięwzięć technicznych, mających na celu podniesienie bogactwa i dobrobytu społecznego<sup>1)</sup>. Szkoła italska kształcąc w ten sposób przyszłych obywateli wpaja w nich równocześnie sposobem pośrednim zasady myślenia społeczno-organicznego (uniwersalistycznego), ucząc o pierwszeństwie zjawiska społeczeństwa przed zjawiskiem człowieka, o koniecznej łączności i przynależności poszczególnego obywatela w charakterze części do organizacji państwowej, o wyższości interesu ogólnospołecznego, państwowego nad interesem indywidualnym poszczególnego obywatela.

Oceniając krytycznie powyższe nastawienie szkoły italskiej podnieść należy jego strony dodatnie, polegające przede wszystkim na należytem ocenieniu i zrozumieniu wartości wykształcenia humanistycznego, względnie klasycznego, jako mojem zdaniem kierunku jedynie uzasadnionego, jeśli chodzi o położenie rzetelnych i pewnych fundamentów pod ogólne wykształcenie obywatela. W zupełnej harmonji z tym poglą-

---

<sup>1)</sup> „Europäische Unterrichtsreformen, seit dem Weltkrieg“, str. 27.



dem pozostaje wyznaczenie naukom przyrodniczym właściwego dla nich miejsca wśród przedmiotów posiadających tylko specjalne wartości pedagogiczne i naukowe, a nie ogólnokształcące. Za wybitnie dodatnią cechę szkoły włoskiej uznać również wypada jej ustosunkowanie się do zagadnień etycznych i estetycznych. Znamionuje je bowiem znów należyte ocenienie wartości idealnych, spychanych dziś niejednokrotnie na plan drugi, do rzędu jakichś wartości „nieokreślonych“, obojętnych, a nawet „wyklętych“. Znamionuje je zrozumienie tego odwiecznego uczucia właściwego, pomimo wszystko, wszystkim czasom i narodom — uczucia niedostateczności i niedoskonałości ziemskiego bytu i tęsknoty do czegoś wznioślejszego, doskonalszego<sup>1)</sup>.

Cechą ujemną i to wybitnie ujemną, wyrażającą niestety, jak się zdaje pogląd większości dzisiejszego społeczeństwa włoskiego, jest wychowywanie obywateli włoskich w poczuciu jakiejś arcy-dumy i ambicji narodowej, co grozi częściowo już dziś nieobliczalnymi następstwami w życiu międzynarodowym i utrudnia, względnie wprost uniemożliwia, jeśli chodzi o Italię urzeczywistnienie idei chrystyanizmu o braterstwie ludzi i narodów. W tem nastawieniu szkoły włoskiej przejawia się w sposób wyraźny, szkodliwy „imperjalizm“ porządku faszystowskiego, który, o ile na czas nie zostanie zahamowanym, może łatwo stać się zarodkiem upadku tego systemu, jego katastrofalnem Waterloo. Faszizm i jego kierownicy powinni, choćby tylko, jako spadkobiercy starożytnej Romy, pamiętać historję Marka Manljusza Kapitolina<sup>2)</sup>, potwierdzającą przysłowie, że od Kapitolu do skały Tarpejskiej jest bardzo niedaleko i mieć zawsze na uwadze to „memento“ odwiecznej tradycji rzymskiej.

### III. Ustrój i program szkolny Federacji sowieckiej.

Wychodząc ze założenia podstawowego, że w dzisiejszym porządku społecznym wszelka szkoła ma i musi mieć charakter klasowy, w szczególności zaś, że szkoła państw euro-

<sup>1)</sup> Eichendorff: „Geschichte der poet. Literatur Deutschlands“.

<sup>2)</sup> Plutarch: „Żywoty sławnych mężów“, I, 36 (Kamillus).

pejskich, amerykańskich etc. jest również szkołą klasową, szkołą klasy burżuazyjnej, opiera Federacja sowiecka swoją szkołę na podstawie klasowej i nazywa ją szkołą klasy proletariatu<sup>1)</sup>. Z uwagi jednak na siłę liczebną proletariatu uważa się szkołę klasy proletariatu za szkołę większości społeczeństwa, która to szkoła z chwilą ostatecznego przeobrażenia się ustroju społecznego i wyeliminowania w myśl nauki Marxa organizacji państwowej z życia społecznego stanie się szkołą ponad — względnie poza — klasową t. j. szkołą przeobrażonej, nowej całości społecznej.

Szkołę sowiecką nazywa się w przeciwstawieniu do istniejącej dziś w innych państwach szkołą nową, szkołą socjalistyczną, dynamiczną, szkołą życia etc.<sup>2)</sup>. Oficjalnie nosi ona nazwę szkoły pracy. Szkoła pracy jest organizacyjnie jednolitą i istnieje z nieznacznymi różnicami strukturalnymi we wszystkich republikach wchodzących w skład Federacji sowieckiej. Szkoła pracy ma za zadanie wychowanie elementarne młodzieży i obejmuje swym przymusem dzieci i młodzież w wieku od 8 do 17 lat. Dzieli się na dwa stopnie: stopień pierwszy obejmuje 4 lata nauki, stopień drugi 5 lat<sup>3)</sup>. Po ukończeniu stopnia wyższego mają uczniowie drogę otwartą do wyższych szkół zawodowych i szkół uniwersyteckich.

Program i metoda nauczania w szkole pozostaje w ścisłym związku z nazwą szkoły. Praca mianowicie stanowi część główną, zasadę wychowania młodzieży, zaś ogólne szkolenie elementarne oraz oparte na niem dalsze szkolenie naukowe musi pozostawać o ile możliwości w najściślejszym związku z problemem pracy. W następstwie tego założenia szkoła pracy dzieli czas nauki między warsztat pracy, którym jest, zależnie od terytorjalnego położenia szkoły, fabryka, względnie z uwagi na potrzebę zmiany rodzaju pracy, fabryki lub gospodarstwa rolne, a zakład szkolny, względnie

---

<sup>1)</sup> Łunaczarski: „Der allgemeine Stand der Volksbildung in der R. S. F. S. R.“ w „Die Arbeitsschule in Sowjet-Russland“, str. 11.

<sup>2)</sup> Astermann: „Erziehung und Bildungswesen in der Ukrainischen Sozialist. Räte Republik“, str. 134.

<sup>3)</sup> Przewidzianem jest przedłużenie czasu nauki na stopniu drugim o 1—2 lat.

klubowy dom młodzieży. Skutkiem tego wiadomości teoretyczne, podawane zresztą tylko w wymiarach niezbędnych nie stanowią nauki oderwanej, ale wynikają i łączą się ściśle z wiadomościami praktycznymi — z doświadczeniem — nabywanym przez młodzież w ciągu wykonywania pracy fabrycznej, czy rolnej. W ten sposób odrzuca pedagogia sowiecka znaczną część, zdaniem jej zbędnego balastu nauki teoretycznej, którym w szkołach europejskich młodzież się przeciąża i to w sposób, zdaniem jej, najmniej odpowiedni, bo metodą dogmatyczną. Pedagogia sowiecka jest bowiem zwolenniczką metod heurystycznej i badawczo-doświadczałnej i uważa metody, dogmatyczną i ilustracyjną za dopuszczalne jedynie w ograniczonym zakresie i to tylko o tyle, o ile dwie pierwsze z jakichkolwiek przyczyn nie dadzą się zastosować w nauce<sup>1)</sup>. Z tych przyczyn popiera pedagogia sowiecka systemy nauczania oparte na aktywności i samodzielności ucznia, przy równoczesnym położeniu silnego nacisku na odpowiednią organizację ośrodka nauczania, którego charakter, zdaniem pedagogii sowieckiej, ma znaczenie zasadnicze dla kształcenia młodzieży<sup>2)</sup> <sup>3)</sup>. W tym kierunku pozostaje pedagogia sowiecka pod wpływem zasad głoszonych przez Dr. Marię Montessori<sup>4)</sup> — pedagoga włoskiego, których to zasad dziwnym zbiegiem okoliczności pedagogia włoska nie stosuje, a przynajmniej w programach szkolnych i wskazówkach metodycznych o nich nie wspomina.

Jak z powyższego przedstawienia jasno już wynika cechuje szkołę sowiecką niezwykle silnie zaznaczony i podkreślony realizm. Jest to szkoła *par excellence* życia praktycznego. W związku z tem poświęca się większość czasu nauki na drugim stopniu szkoły pracy zagadnieniom mate-

<sup>1)</sup> Pinkiewicz „Die Grundprinzipien der Sowjetpädagogik“ w „Die Arbeitsschule in Sowjet-Russland“ str. 7 i 8.

<sup>2)</sup> Łunaczarska „Die Ausstellung der Arbeitsschule in Sowjet-Russland“ w „Die Arbeitsschule in Sowjet-Russland“ str. 16.

<sup>3)</sup> Pinkiewicz op. a. c. str. 7 i 8.

<sup>4)</sup> Sturm „Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit“ str. 67. Muchow „Dr. Maria Montessori“ w Deutsche Frauenkultur zeszyt 9 ex 1930.

matyczno-przyrodniczym. Należy tu szkolenie w zakresie zjawisk fizycznych, chemji, matematyki, biologji, geografji stosowanej. Pozatem przedmiotem nauki są zagadnienia socjologiczne, socjologiczno-historyczne, artystyczne, filozoficzne, literackie, które jednakowoż są rozważane pod wybitnie praktycznym kątem widzenia i zawsze w związku kompleksowym z jakością i rodzajem pracy warsztatowej wykonywanej w danym okresie przez uczniów. W zakres programu szkoły wchodzi również ćwiczenia sportowe, zwraca się również uwagę na wychowanie społeczne młodzieży<sup>1)</sup>. Religja, z uwagi na ideowe nastawienie całej państwowości sowieckiej, w wyniku której szkoła pracy jest szkołą bezwyznaniową, stanowi jedynie problem rozważany łącznie z innymi w dziale socjologiczno-historycznym. Nie stanowi zatem, jako taka, przedmiotu nauki, przyczem zauważyć wypada, że w ostatnich zwłaszcza latach cechuje kierownictwo szkolnictwa sowieckiego i wychowania pozaszkolnego młodzieży (związki młodych bezbożników, organizacje pionierskie etc.) wybitnie antyreligijne nastawienie, zmierzające nawet w niektórych republikach sowieckich n. p. w Georgji do tak silnego tępienia poczucia wiary i religji u młodzieży, że wakacje szkolne w ciągu roku zapadające n. p. w okresie świąt Bożego Narodzenia i Wielkiej Nocy przesuwa się na inny czas, aby w ten sposób uniemożliwić młodzieży branie udziału w uroczystościach i obrzędach religijno-kościelnych<sup>2)</sup>.

W ścisłym związku z ideją opierającą pracę szkolną na uczniowskich wspólnotach pracy pozostaje organizacja szkoły sowieckiej na podstawie szeroko ujętego samorządu szkolnego młodzieży, z czem łączy się znów nadawanie nauczycielom charakteru t. zw. pracowników szkolnych. W ten sposób szkoła staje się organizacją prowadzoną zarówno

---

<sup>1)</sup> Obszerny wywód na temat programu i metod nauczania w szkole pracy podaje Błonskij „Die Arbeitsschule“ II. Teil. Dawniejsze, rosyjskie kierunki pedagogiczne zestawia Peuckert „Russische Pädagogik“.

<sup>2)</sup> „Europäische Unterrichtsreformen“ str. 54. Obszernie akcję antyreligijną opisuje Heim „Die Kollektiv-Erziehung“ str. 71, 88—90, 95—97, oraz w dodatku, w którym zamieszcza odbitkę z niemieckiej gazety dla młodzieży „Die Trompete“ wychodzącej w Charkowie.

pod względem administracji, jak i pedagogicznym przez połączone elementy nauczycielski i uczniowski przy współudziale organizacji społeczno-partyjnych (fabryczne organizacje zawodowe etc.)<sup>1)</sup>.

Jako szkoły wyższego rzędu istnieją, jak już poprzednio wspomniałem, szkoły zawodowe i szkoły o poziomie uniwersyteckim. Do pierwszych należą: 1) szkoły zawodowe typu przemysłowego i 2) szkoły zawodowe typu rolniczego; do drugich: 1) szkoły techniczne, 2) instytuty oraz 3) różne kursy i wydziały specjalne. Kształceniu przyszłych profesorów dla wyższych uczelni są poświęcone specjalne wydziały naukowe zorganizowane odrębnie i pozostające pod wpływem naukowym Akademii Nauk.

Obok szkolnictwa dla młodzieży rozbudowała Federacja sowiecka możliwie najszerszy aparat szkolny dla kształcenia, względnie dokształcania dorosłych. Należą tu różne kursy z t. zw. wydziałami robotniczymi na czele, których zadaniem obok tępienia analfabetyzmu w szerokich warstwach społeczeństwa jest umożliwienie jednostkom zdolniejszym uzyskanie nawet wykształcenia wyższego w tempie znacznie przyspieszonym. Zaznaczam, że w latach 1926—1927 około 30% słuchaczy szkół uniwersyteckich rekrutowało się z absolwentów tych właśnie wydziałów robotniczych.

Opisana wyżej sowiecka szkoła pracy, przedewszystkiem zaś sama idea tego nowego typu szkoły, jest objawem zbyt ciekawym, z drugiej zaś strony za mało znanym, abym poprzestał na zwięzłym jedynie opisie tej instytucji i to w tej postaci, w jakiej ją w Federacji sowieckiej spotykamy. Zarówno bowiem sama instytucja szkoły pracy, jak i wynikające z niej dalsze następstwa zasługują, choćby z przyczyn co tylko podanych na obszerniejsze nieco omówienie.

Idea szkoły pracy nie jest bynajmniej owocem umyślowości sowieckiej. Sowieckie sfery pedagogiczne wytworzyły jedynie pewną odmianę szkoły pracy, pewien szczególnie typ tej szkoły. Uczyniły to przez bardzo silne zaak-

<sup>1)</sup> Heim op. a. c. str. 48 i 49. — „Europäische Unterrichtsreformen“ str. 56.

centowanie, wynikające zresztą z ideologii komunistycznej faktu, że podmiotem pracy szkolnej są uczniowskie wspólnoty, grupy szkolne, a więc nie poszczególni uczniowie oraz przez ujęcie problemu pracy w sposób w pełni realistyczny. Uczniowie bowiem pracują w zasadzie w normalnych warsztatach fabrycznych lub rolnych, a nie w specjalnych warsztatach szkolnych, jak to się n. p. dzieje w niektórych szkołach amerykańskich. Ponadto, jeśli chodzi o metodę nauczania to sowieckie sfery pedagogiczne wprowadziły do szkoły do pewnego stopnia nową metodę w postaci t. zw. systemu kompleksów.

Idea szkoły pracy jest wynikiem postępującej socjalizacji życia. Jest zdaniem Karsena<sup>1)</sup>, który rodowód szkoły pracy wyprowadza od Pestalozziego, jednym ze środków prowadzących do przeobrażenia dzisiejszego społeczeństwa w społeczeństwo oparte na podstawach solidaryzmu społecznego. Szkoła pracy przeobraża dzisiejszą indywidualistyczną szkołę w zakład zbiorowej pracy młodzieży, przyczem praca ta ma wychodzić na użytek nie tylko grupy uczniowskiej, ale również i społeczeństwa przez rozwiązywanie zadań i rozstrzyganie zagadnień mających znaczenie, przede wszystkim praktyczne, dla tego społeczeństwa. Praca szkolna wymaga w szkole pracy wybitnej aktywności grupy uczniowskiej, która przestaje być mniej lub więcej biernym słuchaczem dawnej szkoły, jak się to zresztą podobnie dzieje w t. zw. szkole aktywnej, i staje się grupą pracowników, pozostającą pod kierownictwem więcej pośrednim nauczyciela, którego charakter zbliża się do funkcji kierownika warsztatowego. Praca szkolna wykonywana jest nie dla noty i świadectwa, ale w celu przygotowania młodzieży do życia praktycznego. Przez grupowe wykonywanie tej pracy stwarza się warunki dla wszechstronnej, bo zbiorowej krytyki uzyskanych wyników pracy. Siłą faktu i logiki wymaga szkoła pracy odmiennych metod nauczania, niż szkoła dotychczasowa. W tym celu tworzy się metody nauczania w postaci różnych systemów, czy planów. Należą tu amerykańskie plany nauczania,

---

<sup>1)</sup> Karsen op. a. c. str. 111 i 112.

jak daltoński (Dalton-plan), którego autorką jest miss Helena Pankhurst pod wpływem idei Dr. Marji Montessori, jak t. zw. Winnetka-plan, Plaaton-plan, Howard-plan, dalej metoda projektów, której zasady są pokrewne sowieckiemu systemowi kompleksów<sup>1)</sup>. Wszystkie te plany, czy metody nauczania mają na celu możliwie najdalej posunięte uaktywnienie i usamodzielnienie pracy uczniowskiej, przyczem rolę nauczyciela sprowadzają do funkcji pomocniczej i nadzorczej, dalej mają na celu nadanie pracy szkolnej cechy praktyczności przez oparcie jej na szerokiej podstawie doświadczalnej i tem samem nadanie cechy plastyczności ułatwiającej rozumowe opanowanie problemów.

Niepodobna zaprzeczyć, że takie ujęcie zagadnienia wychowania i nauczania, jak to ma miejsce w szkole pracy, mieści w sobie cechy niewątpliwie dodatnie. Oparcie nauki na podstawie doświadczalnej w pełnym i właściwym tego słowa znaczeniu, ułatwia i to znacznie pojmowanie zjawisk i nabywanie wiadomości, które w dotychczasowej szkole podawane są w formie abstrakcyjnej (metoda dogmatyczna) lub popartej conajwyżej częściowo doświadczeniem dokonywanem przez wykładowcę (metoda ilustracyjna), a więc nie bezpośrednio przez ucznia. Przez wciągnięcie ucznia do pracy uzyskuje się właśnie tę bezpośredniość doświadczenia.

Praca ucznia w warsztacie zaprawia go do przyszłego pełnienia tej zdaniem mojem niewątpliwie obowiązkowej funkcji społecznej, jaką dla obywatela jest praca, hartuje go fizycznie i duchowo, daje mu trzeźwy, realny pogląd na świat, na stosunek jego, jako obywatela do społeczeństwa, na jego obowiązki i prawa wobec społeczeństwa. Praca wywiera również dodatni wpływ etyczny na ucznia, o ile oczywiście odbywa ją w odpowiednim środowisku, ucząc go przez poznanie mozołu i trudu pracy poszanowania dla dzieł i ludzi pracy.

Za cechę dodatnią szkoły pracy uważam również oparcie pracy szkolnej na grupach uczniowskich, dzięki czemu roz-

<sup>1)</sup> Karsen op. a. c. str. 103 i 106. Hylla op. a. c. str. 45—54, 203—214, 256—269. Błoński op. a. c. str. 24 i n. Heim op. a. c. str. 73 i n.

wija się z jednej strony poczucie solidarności u młodzieży, z drugiej krytycyzm w stosunku do osiągniętych wyników, co znów ma dodatni wpływ na jakość tych wyników. Zbiorowość pracy szkolnej odpowiada również dzisiejszym *par excellence* zbiorowym formom życia, przez co i w tym kierunku oddziałującej pedagogicznie dodatnio na młodzież szkolną.

Pod tym kątem widzenia, jak to właśnie przedstawiłem, jest szkoła pracy instytucją wyrosłą ze społeczeństwa, pojętego, jako pewna całość pracy społecznej i powołaną do podnoszenia tego społeczeństwa na wyższe poziomy drogą uspołeczniania pracy. Jest to wartość niewątpliwie dodatnia. Szkoła pracy posiada jednak i strony ujemne, które zwłaszcza w typie sowieckim wybijają się wyraźnie. Mam tu na myśli problem „praktyczności“ tej szkoły. Nie wszędzie bowiem i nie zawsze tylko praktyczne zagadnienia, czy wiadomości mają znaczenie, podobnie nie wszystkie zagadnienia, czy wiadomości dadzą się w takiej formie podać młodzieży, jak tego wymagają metody nauczania szkoły pracy. Istnieją dziedziny i gałęzie wiedzy, które mimo pozornej „niepraktyczności“ w stosunku do przejawów życia codziennego, posiadają pomimo tego ogromne dla człowieka znaczenie. „Industrializacja szkoły“, jak to określa pedagogia sowiecka, czyli położenie wyłączenie nacisku na zagadnienia wiedzy praktycznej, na nauki matematyczno-przyrodnicze, techniczne, dalej silnie podkreślony w sowieckiej szkole pracy problem specjalizacji technicznej młodzieży, przeczy pojęciu wykształcenia ogólnego, co spowoduje zdaniem moim może już w niedalekiej przyszłości, co poniżej będę się starał uzasadnić, prawdziwy kryzys kulturalny społeczeństwa sowieckiego.

Oprócz powyższych cech ujemnych wykazuje sowiecka szkoła pracy także i inne i to poważne błędy organizacyjne, wynikające z polityczno-społecznego charakteru tej szkoły, który to charakter jest niewątpliwie wiernym odbiciem nastawienia umysłowego obecnej elity kierowniczej Federacji sowieckiej. Według oświadczenia jednego z członków Kongresu dla oświaty ludowej, szkoła sowiecka, zwłaszcza w zakresie wykształcenia elementarnego, z uwagi na oko-



liczność, że młodzież stanowi w każdym społeczeństwie element bardzo podatny, który da się łatwo w pożądanym sposobie kształtować, jest powołaną do wpajania w tę młodzież zasad ideologii komunistycznej. W ten sposób szkoła sowiecka staje się przede wszystkim szkołą wychowania społeczno-politycznego, wymaganego przez elitę kierowniczą, oczywiście po linii materialistycznego światopoglądu. Z powyższego założenia wynikają następstwa, które uznać należy za szkodliwe dla intelektualnego rozwoju młodej generacji sowieckiej.

Wykształcenie, które kładzie główny nacisk na wiadomości przyrodniczo-matematyczne, techniczne — wykształcenie idące po linii tak ściśle pojętej i ujętej praktyczności, jak to ma miejsce właśnie w szkole sowieckiej, spowoduje moim zdaniem nadanie młodej generacji sowieckiej charakteru społeczeństwa specjalistów, których ogólne jednak wykształcenie będzie minimalnym. Wydaje mi się, że taki kierunek wychowawczy doprowadzić musi każde społeczeństwo, stanowiące dotychczas pod względem intelektualnym mniej lub więcej zharmonizowaną całość, do sięgającego podstaw rozbicia na zawodowe grupy społeczne, które z uwagi na ściśle fachowe nastawienie poszczególnej grupy ztratą z biegiem czasu nawet zdolność wzajemnego porozumiewania się. Wobec zupełnego bowiem zaniedbania wykształcenia ogólnego braknie owym grupom wogóle — tematu, czy treści — potrzebnych dla współżycia ludzi różnych zawodów. Społeczeństwo wychowane według takich zasad stanowić będzie jakieś zrzeszenie „kolumn robotniczych“, czy oddziałów specjalistów, jakieś wprost niesamowite „mrowisko“ ludzkie, kierowane dowolnie rozkazem elity rządzącej. Będzie to może i to conajwyżej przejściowo, sprawna i zdyscyplinowana organizacja robocza, ale niewątpliwie sprzeczna w zupełności z właściwą naturą człowieka, oraz charakterem i rolą społeczeństwa ludzkiego. Taką bezwzględną bowiem przemianę człowieka z istoty zdolnej nie tylko do przeżyć fizycznych, ale także i duchowych, moralnych, a więc ze zjawiska psycho-fizycznego — w jakąś część przyrody, w jakąś istotę intelektualnie zdegenerowaną, bo posiadającą

wiadomości i interesującą się zagadnieniami tylko o tyle, o ile mają one jakąś wartość dla życia praktycznego i to z ograniczeniem wynikającym ze specjalności zawodowej danego człowieka — uznać się musi za wprost występne eksperymentowanie na zjawisku człowieka i społeczeństwa.

Obawy, powstające z okazji rozważań nad kierunkiem wychowawczym i nauczania szkoły sowieckiej nabierają szczególnego znaczenia, jeśli się uwzględni stanowisko tej szkoły w odniesieniu do zagadnień abstrakcyjnych, metafizycznych, przede wszystkim zaś do problemu wiary i religii. Wykreślenie z programu szkolnego nauk, czy wiadomości mających charakter dyscyplin intelektualnych tylko dlatego, że nie przedstawiają bezpośrednio dostrzegalnych wartości dla życia praktycznego musi się dotkliwie zemścić na sprawności umysłowej człowieka wogóle.

Do problemu wiary ustosunkowuje się szkoła sowiecka jak już powyżej przedstawiłem, w pełni negatywnie. Nauka religii, jako takiej, jest nietylko z programu nauki szkolnej wykreśloną, ale nadto zmierza się wszelkimi sposobami do wytępienia wogóle wiary u młodzieży. Poprzednio przy omawianiu programu nauczania szkoły włoskiej podkreśliłem, jako cechę dodatnią tej szkoły, zrozumienie dla owego odwiecznego pędu bytu ziemskiego ku zagadnieniom metafizycznym nierozzerwalnie z psychiką człowieka związanym, ku ideom, przez które człowiek dopiero staje się człowiekiem, a z których naczelną, czołową ma na imię — Bóg. Jeśli poprzednio wspomniane gwałcenie natury człowieka, dokonywane przez szkołę sowiecką, przez spychanie go do rzędu jakiejś pszczoły, czy mrówki roboczej, działającej jedynie w ciasnym kółku swej specjalności, skazuje tego człowieka na wegetację w sferze bytu, to tępienie w nim uczuć idealnych, odbieranie mu wiary jest równoznacznem z zamykaniem mu wstępu w sferę estetyki duchowej (w sferę moralności), z pozbawieniem go trwałej i silnej podpory duchowej, którą daje i dać może jedynie wiara. Takie nastawienie pedagogii sowieckiej w kwestji wiary i religii jest nierównie donioślejszym i bardziej występnie eksperymentowaniem

na zjawiskach człowieka i społeczeństwa, aniżeli poprzednio wspomniane.

Dalszym zarzutem natury również zasadniczej, jaki podnieść można przeciwko szkole sowieckiej jest zarzut dotyczący jej organizacji wprowadzającej ustrój korporacyjno-samorządowy w odniesieniu do elementu uczniowskiego w takiej postaci, jaką wyżej opisałem. Niewątpliwie, że udzielanie młodzieży pewnych swobód, pewnych atrybucyj wewnętrzno-zakładowych w zakresie administrowania sprawami dotyczącymi i wynikającymi ze współżycia szkolnego młodzieży (pomoc naukowa, akcja zapomogowa, organizowanie wewnętrzno-zakładowych ośrodków młodzieży, poświęconych np. szczególnie kultywowaniu jakiejś gałęzi wiedzy, czy sztuki etc.) jest aktem rozsądnym i pożytecznym, a więc dodatnim rysem organizacji szkoły. W ten bowiem sposób wyrabia się w młodzieży poczucie samodzielności i co ważniejsze odpowiedzialności za działalność swoją, wyrabia się doświadczenie w życiu zbiorowym, dzięki czemu młodzież po opuszczeniu szkoły staje wobec problemów życia społecznego, publicznego z pewną dozą nabytego we współżyciu szkolnym doświadczenia. Nie można jednakowoż tej akcji usamodzielniania, szczególnie uczniów młodszych, prowadzić za daleko. Nie można w żadnym razie dopuszczać młodzieży do udziału w administracji szkoły, w jej kierownictwie naukowym i wychowawczym. Czynniki kierownicze mogą i powinny wysłuchać odpowiednio umotywowanych próśb, czy przedstawień młodzieży, ale atrybucje kierownictwa szkoły nie mogą być podzielone między czynnik nauczycielski i uczniowski z łatwo zrozumiałych powodów. Młodzież jest przecież pewnego rodzaju materiałem i to surowym, który szkoła ma dopiero przygotować do i dla życia. Trudno więc wymagać, czy spodziewać się, by współudział młodzieży w kierownictwie, czy administracji szkoły, wymagających siłą faktu i logiki dojrzałości umysłowej, doświadczenia, wiedzy etc. więc właściwości, które młodzież ma dopiero właśnie nabyć w tej szkole, mógł dać w jakiegokolwiek postaci wyniki dodatnie. Oczekiwanie czegoś przeciwnego jest niewątpliwie snuciem utopijnych, w pełni nierealnych marzeń. I dziwnym zbiegiem oko-

liczności ta właśnie pedagogja sowiecka, która szczyci się realistycznym poglądem na kwestję organizacji szkoły, metody i programu nauczania, pada, jeśli chodzi o koncepcję samorządu uczniowskiego, ofiarą „stuprocentowej“ iluzji. Samorząd młodzieży szkolnej w tej postaci i w tych rozmiarach, w jakich go sankcjonuje ustrój szkolny sowiecki, nie wytrzyma, bo wytrzymać nie może, próby ogniowej życia praktycznego i niewątpliwie prędzej, czy później ulegnie załamaniu.

Ujemną stroną szkoły sowieckiej wynikającą również z ideologii elity kierowniczej państwa jest tworzenie studjum dla dorosłych, w którym kształcenie, czy dokształcanie osób dorosłych łącznie z wykształceniem wyższym odbywa się w tempie „błyskawicznym“. Dla ilustracji powyższego twierdzenia przytaczam przykłady podane przez Astermanna<sup>1)</sup>, naukowego doradcę Komisarza Ludowego dla oświaty w Ukraińskiej Republice sowieckiej, według których słuchacze wydziału robotniczego Instytutu przemysłowego w Charkowie opanowali algebrę w ciągu 1 trimesstru t. j. w ciągu  $3\frac{1}{2}$  miesięcy, zaś słuchacze innego wydziału robotniczego, którzy nigdy nie uczyli się arytmetyki opanowali tę gałąź matematyki w ciągu 14 dni. Jest dla mnie rzeczą oczywistą, że gdyby nawet nabywanie wiedzy w tym tempie było możliwem (cyfry wyżej podane wydają mi się nieco przesadzane) i to nietylko przez grupę, czy grupy szczególnie uzdolnionych słuchaczy, ale także przez przeciętnie uzdolnionych, to w każdym razie w tak krótkim czasie nabyte wiadomości nie mogą być gruntownymi, a przedewszystkiem — trwałymi. Kształcenie dorosłych w Federacji sowieckiej wydaje mi się dlatego, nie tyle akcją oświatowo-kulturalną, ile polityczną, której celem jest wprowadzenie reprezentacji proletariatu miejskiego i wiejskiego na stanowiska, wymagające formalnych patentów z odbytych studjów, bez względu na stopień i rozmiar rzeczywistej wiedzy kandydatów, czyli bez względu na ich rzeczywiste wykształcenie.

W ostatecznej konkluzji rozważań na temat szkoły pracy,

---

<sup>1)</sup> Astermann op. a. c., str. 37.

w szczególności zaś na temat typu sowieckiego szkoły pracy, sądzę, że rozwój tej szkoły, o ile ma pedagogii dać trwałe i niezaprzeczone wartości, to musi pójść po linii, nieodzownego zresztą w życiu kompromisu, wychowania fachowego i ogólnokształcącego, praktycznego i teoretycznego. Nie może zatem iść po linii zasad ujmujących człowieka wyłącznie w charakterze mechanizmu roboczego, jak to ma miejsce w szkole sowieckiej, ale oprzeć się musi na poznaniu, że człowiek jest przede wszystkim istotą etyczno-duchową (sittliches Geisteswesen) i jako taki przebywa i przebywać musi zarówno w sferze bytu, jak i moralności. Rozwój ten jednak, jeśli chodzi o sowiecką szkołę pracy jest wprost nieprawdopodobnym z uwagi na oficjalną „religię“ Z. S. S. R. — materialistycznego światopoglądu.

#### **IV. Ustrój szkolny w Austrii, Francji, Niemczech oraz w Stanach Zjednoczonych A. P. Reforma szkolna w Anglii.**

Zgodnie z zapowiedzią podaną na wstępie, przystępuję obecnie do skreślenia ustrojów szkolnych państw wymienionych w nagłówku niniejszego rozdziału. Z uwagi na brak miejsca ograniczam opis ustroju szkolnictwa niemieckiego do przedstawienia pruskiego ustroju szkolnego według ostatniej reformy, odnośnie zaś innych państw związkowych Rzeszy niemieckiej podaję jedynie rodzaj i rozmiar wpływów, jakie reforma pruska na odnośne państwa związkowe wywarła. Na końcu wreszcie zajmę się angielską reformą szkolną.

1. Austria<sup>1)</sup>). Reformami z roku 1926 i 1927 przeobrażano ustrój i program nauczania szkół powszechnych i średnich.

Szkoła powszechna obejmuje obowiązkiem szkolnym dzieci w wieku od 6 do 14 lat życia. Jej program nauczania jest oparty na zasadach lokalności nauki, nieróżniczkowania na przedmioty i aktywności uczniów w pracy szkolnej. Zasada lokalności nauki polega na ujmowaniu zagadnień pod

---

<sup>1)</sup> Möckel: „Der Aufbau des osterreichischen Schulwesens“.

kątem widzenia ojczyzny w szerszem (państwo) w szczuplejszem (miejscowe zwyczaje i obyczaje etc.) tego słowa znaczeniu w nastawieniu na teraźniejszość. Nauka w trzech początkowych latach nie może być zróżniczkowaną na poszczególne przedmioty, za wyjątkiem nauki religii i kobiecych robót ręcznych (zasada nie różniczkowania nauki). W latach następnych przeprowadza się podział na przedmioty, jednakże winny one być nauczane w ścisłym, wzajemnym związku ze sobą. Nauczanie winno się odbywać, o ile możliwości w ten sposób, aby dzieci własną pracą i wysiłkiem dochodziły do zdobycia wiadomości pod kierunkiem i nadzorem nauczyciela (zasada aktywności).

Po ukończeniu 4 klas szkoły powszechnej i 10 lat życia może młodzież bez obowiązku składania egzaminu wstępnego przejść do t. zw. szkoły głównej (wydziałowej), w której nauka trwa lat cztery i odbywa się w dwu oddziałach równoległych. Uczniów zdolniejszych przydziela się do oddziału pierwszego, w którym od klasy drugiej udziela się nadobowiązkowo nauki jednego języka obcego. Po ukończeniu tego kursu języka obcego przysługuje odnośnej młodzieży prawo przejścia do bezpośrednio wyższej klasy szkoły średniej bez egzaminu wstępnego.

Szkoła średnia 8-letnia podzieloną jest na *a*) gimnazja klasyczne z łaciną od drugiej i greką od czwartej klasy, *b*) gimnazja realne z łaciną od drugiej i jednym, żywym językiem od piątej klasy (typ A) lub odwrotnie (typy B i C), *c*) szkoły realne z dwoma językami żywymi od drugiej i piątej klasy począwszy. Warunkiem przyjęcia do szkoły średniej jest ukończenie 4 klas szkoły powszechnej i złożenie egzaminu wstępnego.

Wykształcenie średnie młodzieży, zależnie od szkoły, jest oparte albo na idei humanistycznej (klasycznej) albo na idei realistycznej, przyczem ta ostatnia idea wychowawcza dzieli się na kierunek ściśle realistyczny wyrażony przez wychowanie w szkołach realnych i na kierunek kombinujący wychowanie realne z wychowaniem humanistycznym reprezentowany przez gimnazja realne.

Celem umożliwienia młodzieży zdolniejszej, która z ja-

kichkolwiek przyczyn nie mogła zapisać się do szkoły średniej albo wydziałowej, kontynuowania swego wykształcenia i złożenia egzaminu dojrzałości, stwarza reforma narazie na próbę szkołę przygotowawczą (Aufbauschule) 5-letnią, kształcąca tę młodzież w zakresie gimnazjum klasycznego (łacina od pierwszej, greka od drugiej klasy) albo w zakresie gimnazjum realnego (łacina od pierwszej, obcy język żywy od drugiej klasy). Obok powyższej szkoły przygotowawczej przewiduje reforma nadto jeszcze robotniczą szkołę średnią (Arbeitermittelschule) przeznaczoną do przygotowania młodzieży, która ukończyła szkołę powszechną lub wydziałową i dopełniła tem samem obowiązku szkolnego albo ukończyła już lat 17, a chce dalej się kształcić, do studjum w szkołach wyższych, uniwersyteckich. Nauka jest rozłożoną na 8 półroczy i odbywa się według programu gimnazjum realnego w godzinach wieczornych.

Obok szkolnictwa powszechnego i średniego ogólnokształcącego wprowadza reforma odpowiednio rozbudowane szkolnictwo zawodowe w postaci niższych i średnich szkół zawodowych, specjalnych zakładów naukowych rolniczych, technicznych, przemysłu artystycznego, handlowych etc. oraz kursów.

Kształcenie kandydatów na nauczycieli w szkołach powszechnych odbywa się w 4-letnich seminarjach, do których wstęp mają absolwenci trzeciej klasy szkoły wydziałowej lub czwartej klasy szkoły średniej, ogólnokształcącej. Nauczycielami szkół zawodowych stają się nauczyciele szkół powszechnych po odbyciu kilkuletniej praktyki w szkole wydziałowej i złożeniu odpowiedniego egzaminu. Kandydaci na nauczycieli szkół średnich kształcą się w szkołach wyższych, uniwersyteckich.

2. Francja<sup>1)</sup>. Powojenne reformy francuskie z lat 1923 (reforma ministra Berard), 1924 (reforma ministra Albert) i 1925 (reforma ministra de Monzie) dotyczą głównie szkół

---

<sup>1)</sup> Dufrenne: „La reforme de l'ecole primaire“ — Laue: „Das französische Schulwesen“ — Völcker: „Bildungswesen in Frankreich“. „Europäische Unterrichtsreformen“ str. 5—26.

średnich. Reforma z roku 1923 zmieniła również częściowo program nauczania w szkolnictwie powszechnym. Wreszcie reformą z roku 1919 przeobrażono organizację szkolnictwa zawodowego.

Dzieci w wieku od lat 2 do 6 znajdują opiekę i otrzymują początki wychowania w przedszkolach (*écoles maternelles*). Z przedszkolami pozostają w związku pewnego już rodzaju zakłady szkolne poprzedzające i przygotowujące do nauki w szkołach powszechnych t. zw. klasy dziecięce (*classes enfantines*), do których uczęszczają dzieci od 4 do 7 roku życia.

Szkoła powszechna (*école primaire*) obejmuje przymusem szkolnym dzieci i młodzież w wieku od lat 6 do 15 i jest programowo podzieloną na 3 kursy t. j. kurs elementarny (*cours élémentaire*), kurs średni (*cours moyen*) i kurs wyższy (*cours supérieur*). Każdy kurs dzieli się zwyczajnie na dwie klasy. Szkoła powszechna jest bezwyznaniową, jednakże prowadzi się w niej naukę moralności, w której nauczyciel świecki wpaja w dzieci zasady poszanowania dla pojęcia Boga i religii. Naukę w szkole powszechnej kończy pisemny i ustny egzamin, składany w głównym mieście kantonu przed specjalną komisją egzaminacyjną, na podstawie którego otrzymuje młodzież świadectwa ukończenia wykształcenia powszechnego (*certificats d'études primaires élémentaires*).

Kształceniu powszechnemu, wyższemu poświęcone są wyższe szkoły powszechne (*écoles primaires supérieures*), stanowiące odrębne zakłady naukowe i kursy dokształcające 1—3-letnie przy szkołach powszechnych (*cours complémentaires*). Wyższa szkoła powszechna obejmuje przynajmniej 3 lata nauki i jest podzielona na 4 sekcje, a to realną, rękodzielniczą, handlową i rolną. Przyjęcie do tej szkoły następuje w zasadzie na podstawie świadectwa stwierdzającego, że kandydat uczęszczał do klasy najwyższej szkoły powszechnej.

Szkołami poświęconymi studjum średniemu (*enseignement secondaire*) są licea (*lycées*) i kolegia (*collèges*). Licea są zakładami państwowymi, kolegia komunalnymi, przyczem



pomijając różnice administracyjno-szkolne są kolegja z uwagi na swój program nauczania i kwalifikacje personelu nauczycielskiego właściwie drugorzędnymi średnimi zakładami naukowymi. Warunkiem przyjęcia do tych szkół jest ukończenie przynajmniej 10 lat życia i 4 klas szkoły powszechnej. Nauka trwa lat 7 i jest podzielona na dwa okresy. Okres pierwszy (*premier cycle*) obejmuje klasy od 6 do 3, okres drugi (*second cycle*) klasę drugą i pierwszą oraz zależnie od wyboru ucznia jedną z dwu klas zamykających studjum średnie w postaci t. zw. klasy matematycznej (*classe de mathématiques*) lub t. zw. klasy filozoficznej (*classe de philosophie*). Po ukończeniu okresu pierwszego otrzymuje uczeń świadectwo zwane *certificat d'études secondaires du premier degré*, po ukończeniu okresu drugiego składa uczeń egzamin zwany bakalaureatem (*baccalauréat*). Bakalaureat pisemny i ustny składa się w dwu częściach t. j. po ukończeniu klasy pierwszej liceum, część pierwszą, zaś po ukończeniu klasy filozoficznej, względnie matematycznej, część drugą. Odpowiada on raczej egzaminowi wstępnemu do studjum uniwersyteckiego, aniżeli egzaminowi zamykającemu studjum średnie w rodzaju egzaminów dojrzałości. Na podstawie złożonego bakalaureatu otrzymuje uczeń dyplom (*diplome de bachelier*).

Program nauczania w szkołach średnich od ostatniej reformy ministra de Monzie rozróżnia studjum klasyczne (*humanités classiques*) t. j. sekcję A. z łaciną od klasy 6 i greką od 4, przyczem od klasy drugiej istnieje podział studjum klasycznego na sekcję A. z dalszą nauką greki i sekcję A. bez dalszej nauki greki, w której miejsce wchodzi nauka jednego, żywego języka obcego i — studjum neohumanistyczne (*humanités modernes*) t. j. sekcję B. z nauką dwu, żywych języków obcych. Dawniejsza sekcja C. t. j. połączenie od klasy drugiej studjum humanistycznego (łacina) ze studjum przyrodniczym (matematyka, nauki przyrodnicze) jest w zaniku.

Nauczycieli szkół powszechnych kształcą 3-letnie seminarja (*ecoles normales*) z tem, że ćwiczenia praktyczne w zakresie metodyki nauczania odbywają się w szkołach ćwiczeń

przy seminarjach (*ecoles annexes*) i w szkołach powszechnych, jako aplikacyjnych (*ecoles d'application*). Po ukończeniu dwu lat i złożeniu egzaminu otrzymują wychowankowie seminarjum t. zw. *brevet supérieur*, uprawniający do otrzymania posady nauczyciela szkoły powszechnej. Rok trzeci seminarjum jest poświęcony szkoleniu praktycznemu w szkołach aplikacyjnych. Do otrzymania stanowiska kierowniczego w szkole powszechnej wymaganem jest dalsze świadectwo t. zw. *certificat d'aptitude pédagogique*. Pozatem istnieją kursy specjalne np. rysunków, śpiewu, gimnastyki etc., po odbyciu których otrzymują absolwenci świadectwa specjalne (*certificats spéciaux pour les enseignement accessoires*), uprawniające do nauczania odnośnych przedmiotów.

Do kształcenia kandydatów na nauczycieli seminarjów są przeznaczone seminarja specjalne t. zw. *ecoles normales supérieures*, których jest dwie we Francji, mianowicie jedna dla mężczyzn w Saint Cloud, druga dla kobiet w Fontenay-aux-Roses. Kandydaci muszą posiadać *brevet supérieur* albo *baccalauréat* i 2 lata praktyki. Kandydaci na profesorów liceów i kolegów kształcą się w szkołach uniwersyteckich i winni złożyć licencjat (*licence*) oraz obecnie już przeważnie także i najwyższy egzamin profesorski t. zw. *agregation*, który stanowi również podstawę do powołania na profesora uniwersytetu.

Szkolnictwo zawodowe silnie rozbudowane i rozgałęzione obejmuje różne szkoły przemysłowe, ogólne i specjalne, handlowe, artystyczne, podlegające Ministrowi Oświaty, dalej szkoły rolnicze, lasowe i weterynaryjne, podległe Ministrowi Rolnictwa, różne szkoły kolonjalne podległe Ministrowi Kolonji, szkołę pocztową i telegraficzną podległą Podsekretarjatu dla Poczty i Telegrafów, szkołę dróg i mostów, górniczą, wyższą górniczą i szkoły sztygarów podległe Ministrowi Robót Publicznych etc.

Niezależnie od opisanego szkolnictwa publicznego istnieją jeszcze różne szkoły i kursy prywatne, względnie szkoły i kursy specjalne organizowane i utrzymywane przez związki samorządowe.

Na zakończenie wykładu o ustroju i reformie szkolnej

Republiki francuskiej podkreślam charakterystyczną dla tego ustroju cechę polegającą na t. zw. systemie internatowym stosowanym w odniesieniu do wychowanków szkół średnich, seminarjów nauczycielskich etc., dzięki któremu wychowankowie tych szkół pozostają przez cały czas swego szkolenia pod ciągłym i rygorystycznie wykonywanym nadzorem kierownictwa szkoły.

3. Niemcy<sup>1)</sup>. Reformę szkolnictwa przeprowadziły Prusy w latach 1924—1928. Szkoła powszechna obejmuje przymusem szkolnym młodzież od 6 do 14 roku życia. Cztery niższe klasy, jako t. zw. szkoła podstawowa (*Grundschule*), stanowią podbudowę szkolnictwa średniego. Czas nauki w szkole średniej wynosi lat 9 i obejmuje młodzież od 10 do 19 roku życia.

Reformie szkoły średniej poświęciły Prusy najwięcej uwagi, przyjmując za punkt wyjścia reformy dwa podstawowe założenia rozstrzygające o ustroju i programie szkoły średniej. Pierwsze założenie uznaje, że szkoła średnia może w sposób właściwy podołać swemu zadaniu tylko o tyle, o ile obejmuje wykład, względnie naukę przedmiotów tak powiązanych ze sobą, aby stanowiły zwarty system myślowy dający się podporządkować jednej idei kulturalnej. Drugie założenie stwierdza, że w obecnych czasach niema jednolitego ideału kulturalnego i że szczegółowe opanowanie całości kultury przez poszczególnego człowieka jest z uwagi na rozpiętość i różniczkowanie tej całości wogóle niemożliwym. W ten sposób pojęciu szkoły ogólno-kształcącej przeciwstawia się pojęcie szkoły uczącej przedmiotów związanych w całość organiczną jakąś ideą kulturalną. W wyniku tych założeń odrzuca reforma pruska zasadę jednolitej szkoły średniej, a natomiast wprowadza selekcję tej szkoły na kilka typów. I tak wprowadza a) gimnazjum, jako szkołę kształcącą w zakresie kultury starożytnej, b) gimnazjum re-

---

<sup>1)</sup> Lamla: „Die preussische Reform im Überblick“ w „Wesen und Wege der Schulreform“ str. 63—75, nadto rozprawy Utitza, Kocha, Deitersa, Hühnhausera etc. w tymże wydawnictwie. Przejrzysty wykres zreformowanej szkoły pruskiej podaje Hylla „Die Schule der Demokratie“, str. 9.

alne poświęcone studjom współczesnej kultury europejskiej w szczególności narodów angielskiego i francuskiego, c) szkołę realną o wybitnym kierunku matematyczno - przyrodniczym i d) t. zw. niemiecką szkołę wyższą (*deutsche Oberschule*) poświęconą studjum rozwoju kultury niemieckiej w związku z rozwojem kultury europejskiej. Wszystkie powyższe typy szkoły średniej uwzględniają jednak obok grupy przedmiotów nadających im ich szczególny charakter, także i pewne przedmioty ogólnokształcące. Do tych przedmiotów należą: religja, historia, filozofja, nauka o państwie i obywatelstwie, matematyka i nauki przyrodnicze, historia kultury, szczególnie starożytnej, nauka o ziemi etc.

Obok wyżej wymienionych typów szkoły średniej istnieje jeszcze, podobnie, jak w Republice austriackiej, szkoła przygotowawcza (*Aufbauschule*), której zadaniem jest przygotowanie w ciągu 6 lat młodzieży, która przez 7 lat uczęszczała do szkoły powszechnej, do studjum w szkołach uniwersyteckich. Szkoła przygotowawcza może być zorganizowaną według jednego z 4 typów szkoły średniej, w praktyce jednak przeważają szkoły przygotowawcze typu realnego i typu t. zw. niemieckiej szkoły wyższej.

W związku z selekcją szkoły średniej na wyżej wyszczególnione typy nie wydają władze szkolne programów nauczania wspólnych dla całego terytorjum Prus, lecz tylko wytyczne dla takich programów. Każda zaś szkoła na podstawie tych wytycznych układa dla siebie własny program. Zmianie zasadniczej uległy również przepisy egzaminacyjne oraz promocyjne i kwalifikacyjne. Egzamin dojrzałości jest ujęty, jako egzamin, który ma za zadanie stwierdzić umiejętności ucznia w zastosowaniu do życia ewent. umiejętność ucznia w jakimś szczególnym kierunku. Podstawą oceny kandydata przy tym egzaminie w konsekwencji jest wogóle jego osoba, jego charakter i dojrzałość umysłowa. Podobnie wielką swobodę w ocenie uczniów udzielają gronu nauczycielskiemu przepisy promocyjne. I tak postanawiają, że jeśli spodziewać się należy, że uczeń w klasie następnej będzie skutecznie pracował, że da sobie radę z materiałem szkol-

nym roku następnego, natenczas należy go uznać za zdolnego do przejścia do klasy następnej.

Reforma pruska nie została przyjętą przez wszystkie państwa w skład Rzeszy wchodzące, a nawet raczej stwierdzić należy, że w całości nie została, jak dotychczas przynajmniej, przez żadne z tych państw przyjętą<sup>1)</sup>. Przedewszystkiem bardzo konserwatywnie usposobiona Bawaria utrzymała swój ustrój szkolny oparty na przepisach wydanych jeszcze w roku 1914, wprowadzając tylko pewne zmiany podyktowane obecnymi warunkami życia. Podkreślić wypada, że Bawaria ustosunkowała się w pełni negatywnie do typu t. zw. niemieckiej szkoły wyższej, jak również nie posiada szkoły przygotowawczej. Również i Badenia pozostała wierną swym przepisom z lat 1869 i 1912 z pewnemi zmianami z roku 1915. Wprowadziła jedynie szkołę przygotowawczą oraz przeprowadza próby z poszczególnymi typami zreformowanej pruskiej szkoły średniej. Ustrój szkolny Turynji, jakkolwiek odmienny od zreformowanego pruskiego, zbliża się jednak do niego pewnem podobieństwem programów szkolnych. Więcej ulegają wpływom pruskim kierownictwa szkolne w Hesji, Saksonji i do pewnego stopnia w Wirtembergji, jakkolwiek i tu nie brak poglądów i urządzeń odmiennych. W rezultacie stwierdzić należy, że poszczególne państwa związkowe Rzeszy niemieckiej posiadają własne formy ustrojowo-szkolne, skutkiem czego ogólny obraz szkolnictwa niemieckiego tworzy rodzaj mozaiki różnych instytucyj i urządzeń szkolnych.

4. Stany Zjednoczone A. P.<sup>2)</sup>). Cechą charakterystyczną ustroju szkoły Stanów Zjednoczonych A. P. występującą we wszystkich Stanach bez wyjątku, jest zasada „stopni“ która oznacza, że każda szkoła wyższa opiera się na niższej, czyli następuje po niej, jako stopień wyższy po niższym. Niema zatem w ustroju amerykańskim szkół równoległych,

---

<sup>1)</sup> Löffler: „Die Neuordnung des höheren Schulwesens in den ausserpreussischen deutschen Ländern“ w „Wesen und Wege der Schulreform“, str. 41—52.

<sup>2)</sup> Hylla: „Die Schule der Demokratie“. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten“. Kartzke: „Das amerikanische Schulwesen“.

jak to ma miejsce w wielu ustrojach szkolnych europejskich (np. w Italji, Francji, Niemczech etc.), w których wyższe klasy szkoły powszechnej lub szkoła wydziałowa bieżną równolegle do niższych klas szkoły średniej. Zatem zasada „równoległości“ w Stanach Zjednoczonych A. P. nie istnieje.

Stopień najniższy szkolnictwa stanowi przedszkole, które kształci dzieci w wieku od 4 do 7 lat życia. Jednym z głównych zadań przedszkola jest nauczanie języka angielskiego dzieci narodowości obcojęzycznych.

Stopień następny stanowi szkoła powszechna, zwana elementarną (*Elementary School*), do której uczęszcza przymusowo młodzież w wieku od 6 do 12, względnie 14 lat życia. Szkoła elementarna typu starszego obejmuje 8 lat nauki, zaś typu nowszego lat 6. Program nauczania rozróżnia 3 grupy przedmiotów. Do grupy pierwszej wymagającej pracy pamięciowej dzieci należy czytanie, pisanie i rachunki. Do grupy drugiej przedmiotów t. zw. rzeczowych, należy nauka o ziemi, historia, historia naturalna, higjena, wiadomości z zakresu socjologii i nauki o obywatelstwie (t. zw. *Social Sciences*). Do grupy trzeciej przedmiotów należą rysunki, rękodzieła, muzyka, ćwiczenia fizyczne, gospodarstwo domowe i różne zajęcia praktyczno-zawodowe.

Stopień trzeci szkoły stanowi szkoła średnia t. zw. *Junior High School* obejmująca 3 lata nauki. Wstęp do niej mają absolwenci szkoły elementarnej. Stopień dalszy stanowi wyższa szkoła średnia t. zw. *Senior High School* również 3-letnia, po której następuje, zwykle z nią połączone 2-letnie t. zw. *Junior College*. Według typu starszego szkolnictwa średniego istnieje w miejsce powyższych szkół jedna 4-letnia wyższa szkoła średnia t. zw. *High School*, która przyjmuje młodzież po ukończeniu 8-letniej szkoły elementarnej typu starszego.

Wyższe szkoły średnie dzielą się programowo na 5 wydziałów, a to 1) wydział ogólny, 2) wydział matematyczno-przyrodniczy, 3) wydział handlowy, 4) wydział nauczycielski i 5) wydział przygotowujący do studjum uniwersyteckiego, w szczególności do t. zw. *College*, względnie *Senior College*, na którym to wydziale naucza się także łaciny.

Szkoły uniwersyteckie dzielą się na *College* lub w nowszym typie *Senior College* (2 lata) oraz na wyższe oddziały. Po ukończeniu oddziału pierwszego uzyskuje się stopień bakałarza, drugiego stopień „master“ (magister), trzeciego stopień doktora. Oddziały te są jednoroczne.

Kształceniu kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych poświęcone są dwuletnie seminarja, zwane za przykładem francuskim, szkołami normalnemi. Wstęp do nich mają kandydaci, którzy ukończyli szkołę elementarną. Ponieważ tego rodzaju studjum nauczycielskie uważa się już dziś w Stanach Zjednoczonych A. P. za niewystarczające, zaczynają w miejsce szkół normalnych powstawać 4-letnie kolegia pedagogiczne, które przyjmują absolwentów wyższych szkół średnich i nadają swym wychowankom po ukończeniu szkoły tytuł bakałarza. Kandydaci na nauczycieli w szkołach średnich muszą posiadać wykształcenie uzyskane w *College* albo inne, równorzędne.

Obok powyższych szkół istnieją różne kursy specjalne, doksztalcające etc. Pozatem istnieje szczególnie w Stanach Zjednoczonych silnie rozbudowane szkolnictwo prywatne.

W zakresie metodyki nauczania istnieją w szkolnictwie Stanów Zjednoczonych, jak o tem już była mowa poprzednio, różne kierunki, urzeczywistniane przez różne programy, plany i szkoły wzorowe. Wspólnym jednak celem wszystkich tych prób pedagogicznych, jak o tem również już była mowa, jest z jednej strony doprowadzenie do maximum napięcia aktywności pracy szkolnej młodzieży, zaś z drugiej kształcenie tej młodzieży po myśli i po linii możliwie najbardziej praktycznie ujętych wymogów życia współczesnego.

Na zakończeniu wykładu o obcych ustrojach szkolnych przedstawię jeszcze obecnie zmiany dokonane w szkolnictwie angielskiem przez reformę z r. 1918 i przepisy wykonawcze do niej z roku 1921<sup>1)</sup>). Zmiany te są następujące:

1) pozbawiono szkołę jej dawnego charakteru szkoły

---

<sup>1)</sup> „Europäische Unterrichtsreformen“, str. 38 i in. Grabert. „Die Bildungsreformen der Hauptkulturländer“ w „Wesen und Wege die Schulreform“, str. 30.

stanowej przez udostępnienie jej szerszym warstwom społecznym,

2) zreformowano wykształcenie fachowe, jako szczególnie ważne zdaniem czynników kierujących dla powojennego społeczeństwa angielskiego, przez zwiększenie nacisku na stronę praktyczną tego wykształcenia,

3) wzmocniono narodowo-społeczne nastawienie szkoły.

Wszystkie powyższe zasady są następstwem albo doświadczeń poczynionych w czasie wielkiej wojny, albo zrozumienia i należytego ocenienia skutków tej wojny, w rezultacie czego czynniki kierownicze starają się, przez dostosowanie społeczeństwa za pośrednictwem szkoły do zmienionych warunków życia, zmniejszyć doniosłość tych skutków dla narodu angielskiego, albo zgoła je uchylić. Celem reformy, jak to podała w swem sprawozdaniu Komisja dla spraw oświaty ludowej, jest wychowywanie młodzieży i ewentualnie dorosłych nieposiadających dostatecznego wykształcenia na zdolnych do życia, rozsądnych i trzeźwo myślących, znających i rozumiejących swe obowiązki wobec całości państwowej członków społeczeństwa.

Reforma podaje tylko ogólne wytyczne poleconych zmian, nie stwarzając jednak bynajmniej jakiegoś ogólnie obowiązującego całe państwo szematu, czy systemu szkolnego. Wykonanie podanych zasad pozostawia reforma władzom lokalnym w uzależnieniu od ich uznania, zależnego z kolei od warunków i wymogów lokalnych. W następstwie takiego ujęcia tak organizacje poszczególnych szkół, jak i zakresy programów nauczania są różne, zależnie od sposobu wykonania reformy przez poszczególne jednostki terytorjalne Anglii i Szkocji.

Wytycznymi wspólnymi dla całego państwa są:

1) obowiązek szkolny trwa od 5 do 14 roku życia, przyczem przepisami miejscowymi może być rozpoczęcie obowiązku szkolnego przesunięte na dzieci liczące 6 lat życia albo też zakończenie obowiązku przedłużone o 1 lub 2 lata t. j. przedłużone do ukończenia 15 względnie 16 roku życia,



- 2) tworzy się szkoły dokształcające dla młodzieży do lat 18,
- 3) rozszerza się program nauczania w szkołach powszechnych przez wprowadzenie różnych przedmiotów praktycznych, jak nauki gospodarstwa domowego, rękodzieł, ogrodnictwa etc.,
- 4) umożliwia się drogą odpowiednich urzędzeń dzieciom zdolniejszym przechodzenie ze szkół powszechnych do szkół wyższych,
- 5) zaprowadza się urządzenie mające na celu popieranie rozwoju fizycznego i higieny młodzieży.

\* \* \*

System szkolny Stanów Zjednoczonych A.P. przeciwstawia, jak widzieliśmy systemowi europejskiemu, czyli szkole opartej o zasadę równoległości, szkołę, która hołduje idei równości młodzieży wobec szkoły i jest zorganizowaną na zasadzie stopniowości poszczególnych szkół. Zasada ta, dopuszczająca młodzież do studjum średniego dopiero po ukończeniu całej szkoły elementarnej (powszechnej), a nie jej części n. p. 4 klas niższych, jak się to dzieje w ustrojach europejskich, przeciwstawia się zdecydowanie zasadzie kierującej młodzież, która ukończyła całą szkołę powszechną do szkół dających wartościowo niższe wykształcenie (szkoła wydziałowa etc.), aniżeli średnia, co właśnie jest zasadą panującą w systemach europejskich. Zasada stopni uniemożliwia taką selekcję wykształcenia młodzieży, uznając ją za szkodliwą, bo podyktowaną przede wszystkim sytuacją ekonomiczną ucznia, a nie stopniem jego uzdolnienia albo pilności. Te same względy skłoniły reformatorów szkolnych, pruskiego i austriackiego do wprowadzenia, przy zatrzymaniu zasady równoległości, nowych typów szkół w postaci szkoły przygotowawczej (Aufbauschule) i szkoły robotniczej (Arbeiterschule), umożliwiając w ten sposób młodzieży, która ukończyła wykształcenie powszechne, ukończenie bez nadmiernej straty czasu wykształcenia średniego.

O ile względy socjalne przemawiają bardzo silnie na rzecz takich idei przewodnich w systemach szkolnych, jak zasada stopni, o tyle względy pedagogiczne nasuwają po-

ważne wątpliwości co do ich wartości, jeśli chodzi o poziom nauki i nauczania przy takim systemie. Amerykańska zasada stopni doprowadza młodzież przechodzącą całą „drabinę” ustroju szkolnego włącznie z wykształceniem uniwersyteckim do wielokrotnej zmiany (Elementery School, Junior High School i Senior High School, Junior i Senior College oraz oddziały wyższe uniwersytetu) w ciągu trwania jej studjum zakładu, programu i sposobu nauki. W następstwie tych częstych zmian zakładów, czas kształcenia się w poszczególnym zakładzie jest w Stanach Zjednoczonych A. P. stosunkowo bardzo krótki ( $6 + 3 + 3 + 2 + 2 + 1 + 1 + 1$ ). Są to okoliczności, które bynajmniej nie wychodzą wykształceniu młodzieży na dobre. Dalsze zastrzeżenie powstaje w przypadku, gdy na skutek dłużej trwającego kształcenia elementarnego skraca się czas trwania studjum średniego, jak to szczególnie wyraźnie ma miejsce w szkole amerykańskiej typu starszego (8-letnia Elementery School i 4-letnia High School). Wykształcenie bowiem nawet najlepsze stopnia niższego, nie zastąpi nigdy wykształcenia stopnia wyższego, czyli, że skracanie studjum średniego, a przedłużanie w to miejsce studjum elementarnego (powszechnego), odbije się zawsze ujemnie na poziomie umysłowym młodzieży.

Takich wad, a przynajmniej wad w tych rozmiarach, nie wykazują instytucje szkolne w rodzaju austriackiej lub pruskiej „Aufbauschule” etc. o ile oczywiście nauka w nich trwa odpowiednio długo, czyli nie jest prowadzoną w takim „błyskawicznym” tempie, jak to ma znów miejsce w sowieckich wydziałach robotniczych, gdyż są instytucjami wyjątkowymi w systemie szkolnym i przeznaczonymi tylko dla młodzieży zdolniejszej, dającej zatem pewne gwarancje, co do jakości wyników. Z tych przyczyn oraz w uwzględnieniu poprzednio wspomnianego postulatu socjalnego domagającego się równości młodzieży wobec szkoły, a to celem zniesienia, względnie złagodzenia różnic wynikających ze stosunków ekonomicznych, uważam powyższe instytucje szkolne za godne zalecenia pod warunkiem oczywiście, by czas nauki w nich trwał odpowiednio długo i przyjmowaną była tylko młodzież, która wyróżnia się wartościami umysłowymi.

Istnieje powiedzenie, że nauka jest wielką arystokratką. Oznacza to, że nauka już z założenia swego nie jest dostępną dla wszystkich i nie da się z zasadami demokracji pogodzić. Nie można bowiem, za wyjątkiem wykształcenia elementarnego, zmuszać nieuzdolnionej młodzieży do wysiłków przerastających jej warunki intelektualne. Z tego wynika, że urządzenia szkolne, które mają na celu ułatwienie nauki mogą wywoływać zastrzeżenia nawet daleko idące. Uważam, że, jeżeli ułatwienia te mają za cel poprawienie wyników nauczania przez poparcie myślenia abstrakcyjnego oglądem plastycznym doświadczenia, to należy przyjąć tego rodzaju urządzenia, czy metody z uznaniem. Nie ułatwiają bowiem nauki, ale umożliwiają wszechstronniejsze, głębsze opanowanie wiedzy. Jeżeli natomiast zmierzają do ułatwienia nauki w kierunku jej demokratyzacji t. j. w celu udostępnienia jej najszerszym, choćby nawet nieuzdolnionym warstwom młodzieży, to, jako sprzeczne z nauką, wiedzą, jako taką, należy uznać je za nieodpowiednie, a nawet szkodliwe. Wywołują bowiem zjawisko społeczne znane pod nazwą „proletariatu umysłowego“.

Z podobnych względów uważam również, że za daleko posunięta zasada „praktyczności“ nauczania, jaka się przejawia w systemach szkolnych, amerykańskim, angielskim i o czym już była mowa poprzednio, w sowieckim, nie prowadzi do podniesienia poziomu intelektualnego młodzieży i społeczeństwa. Zapewne, że szkoła winna przygotowywać młodzież do życia praktycznego, że powinna kształcić tę młodzież na rozsądnych i obznajomionych z bieżącymi zagadnieniami obywateli, gdyż w razie przeciwnym młodzież wyszłaby z niej zupełnie lub bardzo mało do tego życia przygotowaną, ale nie jest to bynajmniej jej wyłącznym celem. Szkoła winna te wartości wpajać w młodzież — równocześnie — z podawaniem jej wiadomości kształcących umysł i rozszerzających horyzont umysłowy w zakresie wiedzy głębszej. Nastawienie przeciwne, nastawienie *par excellence* praktyczne, zwłaszcza szkoły średniej, doprowadza do wychowywania młodzieży na obywateli, którzy w zagadnieniach ogólnych, w problemach wymagających wszechstronnego

wykształcenia nie będą się orjentowali. Zaniedbywanie wykształcenia ogólnego, pomijanie dyscyplin naukowych, ścisłych, dlatego, jak to już w odniesieniu do szkoły sowieckiej zauważyłem, że nie przedstawiają bezpośrednio dostrzegalnych wartości dla życia praktycznego, jest arcyważnym błędem systemu szkolnego.

W związku z powyższym, jestem zdania, że systemem szkolnym dającym największe gwarancje pełnowartościowego, ogólnego wykształcenia młodzieży jest system hołdujący w szkole średniej zasadzie klasycyzmu (łacina, greka) lub humanizmu (łacina). Dyscypliny bowiem, humanistyczna i klasyczna, są z istoty swej wprost predestynowane do wzmocnienia zasięgu, ścisłości i jasności sądu u młodzieży, nawiązanie zaś łączności duchowej z kulturą helleńską i rzymską stanowi zdaniem mojem konieczną przesłankę tworzenia współczesnej kultury. To co właśnie powiedziałem nie oznacza, że cała młodzież bez wyjątku powinna otrzymać wykształcenie klasyczne lub humanistyczne, jak to w przybliżeniu miało miejsce według reformy francuskiej z roku 1923 ministra Berard'a, — ale w powyższym twierdzeniu chciałem jedynie podkreślić, że zaniedbywanie wykształcenia klasycznego lub humanistycznego na rzecz wykształcenia praktycznego, realistycznego doprowadza bezwarunkowo do obniżenia poziomu kulturalnego, intelektualnego danego społeczeństwa. Wykształcenie bowiem realistyczne zgodnie z faktem, że gałęzie wiedzy matematyczno-przyrodnicze są specjalnymi i niedającymi wykształcenia ogólnego, jest w porównaniu z klasycznym i humanistycznym ciaśniej-  
szem.

Opierając się na powyższym rozumowaniu uważam, że systemem najbardziej się do doskonałości zbliżającym z omówionych w niniejszym rozdziale jest francuski, a do pewnego stopnia i system austriacki. Oba bowiem kładą nacisk na wykształcenie klasyczne i humanistyczne młodzieży<sup>1)</sup>. System francuski jednak, zdaniem mojem, także z innych przyczyn zasługuje na uznanie, które, dodaję nawiasowo,

<sup>1)</sup> Podobnie, jak widzieliśmy, przykładem do zasady klasycyzmu wielką wagę system szkolny Italji faszystowskiej.

powodują, że system ten góruje i nad austriackim. Odpowiednia organizacyjnie i programowo rozbudowa szkoły średniej, bardzo wysoki poziom zespołu profesorskiego, internaty dla młodzieży przy zakładach naukowych, oto wszystko instytucje, które stwarzają odpowiednie w całym tego słowa znaczeniu warunki dla nauki i nauczania. Stroną ujemną tego ustroju jest zacofanie na punkcie metodyki nauczania, dla której zagadnień czynniki kompetentne, jak dotychczas przynajmniej, nie okazują większego zainteresowania, oraz ewentualnie brak instytucji w rodzaju austriacko-pruskiej *Aufbauschule*. Są to jednak wady, które dadzą się łatwo usunąć.

Pruska reforma szkolna, którą wyprzedziły i której towarzyszyły miejscami wprost entuzjastyczne opinie w fachowej literaturze niemieckiej (pruskiej)<sup>1)</sup>, nie wprowadziła do ustroju szkolnego zmian „rewelacyjnych“, jak to zapowiadano. Owe zasadnicze idee, na których reformę ustroju oparto, nie dają w zasadzie nic nowego, wyjąwszy pogląd, że wykształcenie ogólne jest w dzisiejszym stanie nauki pojęciem niedającym się wogóle osiągnąć. Otóż zdaniem moim twierdzenie to jest zbyt śmiałe i nie wytrzymuje, przynajmniej częściowo, krytyki. Niewątpliwie, że przy dzisiejszym niejednolitym, złożonym obrazie kultury istnieje potrzeba selekcji szkoły średniej i dostosowania programu nauczania do każdego rodzaju szkoły w taki sposób, aby kulturalnej idei przewodniej każdej szkoły odpowiadała odpowiednio dobrana grupa przedmiotów, jednakże pogląd ten nie jest bynajmniej nowym, a powtórnie nie uprawnia jeszcze do wysnuwania wniosku, że wykształcenie ogólne jest ideałem niedającym się nawet w przybliżeniu urzeczywistnić. Przeczy temu twierdzeniu zresztą sama reforma pruska, gdy uznaje i wprowadza w program nauczania wszystkich rodzajów szkoły średniej przedmioty ogólnokształcące, których wylicza pokaźną ilość. Wynika z tego, że o ile nie można mówić o wykształceniu ogólnym w rozumieniu ścisłym t. j. o wykształceniu obejmującym w sposób szczegółowy wszystkie

<sup>1)</sup> N. p. przedmowy Beckera i Jahnkego i zakończenie Grimmeo do „Wesen und Wege der Schulreform“.

gałęzie wiedzy współczesnej, o tyle można mówić o wykształceniu wprawdzie podporządkowanem określonej co do kierunku idei kulturalnej, jednakże obejmującym pozatem także i pewną syntezę ogólnokulturalną.

Odnosnie szczegółów reformy pruskiej zaznaczyć wypada, że nowa jej instytucja w postaci t. zw. wyższej szkoły niemieckiej jest niewątpliwie w pełni chybioną. Instytucja ta odpowiada być może w zupełności obecnemu ultranarodowemu, owianemu ideją odwetu, duchowemu nastawieniu Niemiec, szczególnie zaś Prus, jednakże pod względem naukowym przedstawia się niezwykle ubogo. Studium bowiem nastawione na jakąś apoteozę kultury germańskiej i ujmujące wszystkie inne zagadnienia pod kątem widzenia tej kultury, da młodzieży, zdaniem mojem, bardzo ograniczone, szcztkowe wykształcenie<sup>1)</sup>. W tym stanie rzeczy trudno się dziwić, że bardziej umiarkowane kraje związkowe Rzeszy niemieckiej, odnoszą się, jeśli nie nieufnie, to w każdym razie z rezerwą do reformy pruskiej.

Mając na oku powyższe niedociągnięcia reformy pruskiej wypada z wielkim uznaniem się wypowiedzieć o trzeźwości i rozsądku ustawodawcy austriackiego, który reformując swą szkołę już po wprowadzeniu w życie reformy pruskiej, nie dał się opanować idejom tej reformy, lecz szkołę swoją zorganizował swoiście i to bez porównania racjonalniej od reformatora pruskiego, a przejął tylko instytucję, która wartościowo jest obiecującą. Mam tu na myśli omówioną już i kilkakrotnie wspomnianą szkołę przygotowawczą (*Aufbauschule*)

## V. Reforma szkolna Rzplitej P. na tle ustrojów i reform innych państw

Szkolnictwo Rzplitej P. według ustawy z dnia 11 marca 1932 r. jest organizacyjnie podzielone na:

- 1) przedszkola,
- 2) szkoły powszechne,
- 3) szkoły i kursy doksztalcające,

<sup>1)</sup> Do tego poglądu zbliża się Krampe „Die Oberschule und die Aufbauschulen“ w „Wesen und Wege der Schulreform“ str. 123.

- 4) szkoły średnie, ogólnokształcące,
- 5) szkoły zawodowe,
- 6) szkoły dla kandydatów na nauczycieli,
- 7) szkoły wyższe (akademickie i nieakademickie).

Co do 1) Organizacji przedszkoli poświęcony jest art. 4 ustawy postanawiający, że „dla dzieci w wieku od lat 3 do czasu rozpoczęcia obowiązku szkolnego organizuje się przedszkola, które mają na celu wychowanie fizyczne i psychiczne przez stworzenie odpowiednich ku temu warunków“.

Co do 2) Szkoła powszechna oparta jest na przymusie szkolnym, który obejmuje dzieci od ukończonego 7 roku życia i trwa w zasadzie przez lat 7. Zadaniem szkoły powszechnej jest danie „potrzebnej ogółowi obywateli jednolitej podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowania społeczno-obywatelskiego z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego“<sup>1)</sup>. Tak określony program realizuje szkoła powszechna w 3 szczeblach, przy czym zależnie od szczebla, który realizuje, dzieli się na szkołę I. II. i III. stopnia. Szkołą I. stopnia jest szkoła, która realizuje szczebel pierwszy (elementarny zakres wychowania ogólnego) wraz z najważniejszymi składnikami programowemi szczebla drugiego i trzeciego (szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego, szczebel trzeci ma przysposabiać młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym), szkołą drugiego stopnia jest szkoła, która obejmuje program szczebla pierwszego i drugiego wraz z najważniejszymi elementami szczebla trzeciego, szkoła trzeciego stopnia realizuje wszystkie trzy szczeble. Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje, są uwzględnione w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli.

Co do 3) Młodzież, która wypełniła obowiązek szkolny, a nie uczęszcza do żadnej szkoły, podlega do 18 roku włącznie obowiązkowi doksztalcania. „Zadaniem doksztalcania jest pogłębienie indywidualnego i społeczno-obywatelskiego wychowania oraz rozszerzenie ogólnego wykształcenia w dostosowaniu do potrzeb życia gospodarczego i zawodów, w których młodzież pracuje“<sup>2)</sup> i odbywa się w szkołach doksztalcąją-

<sup>1)</sup> Art. 11. — <sup>2)</sup> Art. 15.

cych ogólnych i zawodowych oraz na ogólnych kursach dokształcających. Młodzież powyżej lat 18 oraz dorośli mogą zależnie od swej woli — a więc bez przymusu — uzupełniać swe wykształcenie w odpowiednich szkołach lub na kursach albo w instytucjach pozaszkolnych.

Co do 4) „Szkoła średnia ogólno-kształcąca ma za zadanie dać młodzieży podstawy pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa oraz przygotować ją do studjów w szkołach wyższych“<sup>1)</sup>. Szkoła ta jest podzieloną na 4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum.

„Gimnazjum jest pod względem programowym w zasadzie jednolite i obejmuje naukę języka łacińskiego“, jednakże Minister W. R. i O. P. może „tworzyć gimnazja bez języka łacińskiego“<sup>2)</sup>. „Program gimnazjum opiera się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej a uwzględnia obok wykształcenia ogólnego, praktyczne potrzeby życia“. Liceum jest podzielone na wydziały, których podstawę stanowią odpowiednio dobrane grupy przedmiotów.

Do pierwszej klasy gimnazjalnej przyjmuje się kandydatów z ukończonym przynajmniej 12-tym rokiem życia, do liceum z ukończonym przynajmniej 16-tym rokiem.

Co do 5) „Szkolnictwo zawodowe ma za zadanie przygotować wykwalifikowanych zawodowo pracowników dla życia gospodarczego przez teoretyczne i praktyczne kształcenie zawodowe z uwzględnieniem potrzebnego zakresu wykształcenia ogólnego oraz przez wychowanie społeczno-obywatelskie“<sup>3)</sup>. Szkolenie zawodowe odbywa się na kursach i w szkołach, które dzielą się na szkoły: a) dokształcające, b) typu zasadniczego i c) przysposobienia zawodowego.

„Szkoły dokształcające zawodowe dają młodzieży pracującej zawodowo, która wypełniła obowiązek szkolny i podlega obowiązkowi dokształcania“ (młodzież poniżej 18 lat nieuczęszczająca do żadnej szkoły) „niezbędne wiadomości zawodowe teoretyczne i pogłębienie wykształcenia praktycznego otrzymywanego w warsztacie pracy zarobkowej“<sup>4)</sup>. Szkoła dokształcająca trwa zasadniczo lat 3

<sup>1)</sup> Art. 19. — <sup>2)</sup> Art. 21. — <sup>3)</sup> Art. 24. — <sup>4)</sup> Art. 26.



i programowo opartą jest na pierwszym lub drugim szczeblu szkoły powszechnej.

Szkoły zawodowe typu zasadniczego dzielą się na szkoły stopnia: *a*) niższego, *b*) gimnazjalnego i *c*) licealnego. Szkoła zawodowa stopnia niższego ma charakter wybitnie praktyczny i opiera się na programie pierwszego szczebla szkoły powszechnej. Czas nauczania w tej szkole wynosi 2—3 lat. „Szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego dają obok przygotowania praktycznego przygotowanie zawodowo-teoretyczne oraz uwzględniają w potrzebnym zakresie wykształcenie ogólne“<sup>1)</sup>. Program ich opiera się na drugim lub trzecim szczeblu szkoły powszechnej. Czas nauczania trwa 2—4 lat. „Szkoły zawodowe stopnia licealnego dają, oprócz przygotowania praktycznego, głębsze przygotowanie zawodowo-teoretyczne oraz uwzględniają w odpowiednim zakresie wykształcenie ogólne“<sup>2)</sup>. Program ich opiera się na programie gimnazjum ogólnokształcącego, zależnie zaś od zawodu jest rozłożony na 2—3 lat.

„Szkoły przysposobienia zawodowego są przeznaczone dla absolwentów wszystkich szkół wszelkich stopni i dają elementy wiedzy zawodowej dla wprowadzenia w zawód“<sup>3)</sup>. Szkoły te są 1-roczone.

Poza powyższymi szkołami zawodowymi istnieją *a*) szkoły mistrzów i *b*) szkoły nadzorców. Są to szkoły przeznaczone dla wykwalifikowanych rzemieślników, pracowników przemysłowych lub technicznych i dają rozszerzenie wiedzy zawodowej. Ponadto mają być zorganizowane różne kursy, już to zawodowe, specjalne, już to zawodowe, uzupełniające.

Co do 6). Kształcenie kandydatów na nauczycieli odbywa się:

- 1) w 4-letnich seminarjach i 2-letnich liceach dla wychowawczyń przedszkoli,
- 2) w 3-letnich liceach pedagogicznych i 2-letnich pedagogiach dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych,
- 3) w szkołach zawodowych stopnia licealnego dla kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych i pomoc-

<sup>1)</sup> Art. 29. — <sup>2)</sup> Art. 31. — <sup>3)</sup> Art. 33.

nicznych w szkołach zawodowych stopnia niższego i szkołach dokształcających.

Kandydaci na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, seminarjów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli, liceów pedagogicznych i pedagogów, na nauczycieli przedmiotów zawodowych i pomocniczych w szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego i licealnego są kształceni w szkołach wyższych oraz na przynajmniej 1-rocznych kursach pedagogicznych. Kształcenie kandydatów na nauczycieli prowadzących praktyczną naukę zawodową w szkołach zawodowych odbywać się będzie w zakładach, które wskaże Minister W. R. i O. P. Kształcenie kandydatów na instruktorów praktycznych nauk zawodowych odbywa się: *a*) w szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego i *b*) w szkołach mistrzów lub w szkołach nadzorców. Dwie ostatnie kategorie kandydatów na nauczycieli muszą ponadto przejść kursy przygotowania społeczno-obywatelskiego na studjum przeznaczonym dla studentów szkół wyższych w zakresie obrony technicznej Państwa i nauki obywatelstwa oraz sprawności fizycznej albo na kursach pedagogicznych, na których pozatem otrzymują wykształcenie pedagogiczne.

Co do 7). Organizacja szkół wyższych akademickich pozostaje z małymi wyjątkami taką, jaką stworzyła ustawa z 13 lipca 1920 poz. 494/20 Dzu. R. P. w brzmieniu ustawy z dnia 16 lipca 1924 poz. 10/25 Dzu. R. P.

Organizację szkół wyższych, nieakademickich określać będą indywidualne statuty zatwierdzane przez Ministra W. R. i O. P.

Podstawę i pierwszy stopień wychowania dzieci według ustawy z dnia 11 marca 1932 stanowią przedszkola. Tem postanowieniem zapełniła reforma lukę istniejącą w dotychczasowej organizacji szkolnictwa polskiego idąc za wzorem innych państw, jak Italji, Francji, Stanów Zjednoczonych A. P. etc. Jest to postępek w stosunku do przeszłości.

Szkoła powszechna jest pod względem organizacyjnym podzieloną na 3 stopnie, zależnie od tego, który szczebel programu nauczania realizuje. Ta selekcja szkoły powszechnej niewątpliwie w pełni trafna i uzasadniona z uwagi na

wielką różnorodność kulturalną i cywilizacyjną poszczególnych ziem Rzplitej, umożliwi względnie ścisłe dostosowanie szkoły powszechnej do potrzeb miejscowych ludności. Stanowi zatem bezsprzecznie szczęśliwą i pożyteczną nowość reformy. Oczywiście, że takie ujęcie problemu nie może i nie powinno w niczem uchybiać koniecznej dążności do zrównania, czy zatarcia różnic zachodzących między poszczególnymi ziemiami Rzpltej. W chwili jednak obecnej, a także i na nienadającą się dziś w czasie określić przyszłość, taka selekcja szkoły powszechnej jest zdaniem mojem potrzebną w Rzpltej.

Obowiązek szkolny rozpoczyna się dla dziecka z chwilą ukończenia 7-go roku życia. To ustalenie dolnej granicy wiekowej obowiązku szkolnego w związku z okolicznością, że wychowywanie dzieci do lat 7 w przedszkolach nie jest obowiązkowem może mieć, jak to się zarzuca reformie, ujemne skutki, zwłaszcza w stosunku do dzieci niższych sfer społeczeństwa. Zdarzyć się bowiem może, że dzieci wobec braku przymusu uczęszczania do tych instytucyj, nie będą do nich uczęszczać, skutkiem czego zdarzyć się może, że do początku ósmego roku życia dzieci te będą pozbawione dobroczynnego oddziaływania ośrodka szkolnego i to w okresie wieku, który łatwo ulega złym wpływom zewnętrznym (problem t. zw. wychowania ulicznego). Wyraża się również obawę, że skutkiem rozpoczęcia wychowania elementarnego dziecka dopiero w ósmym roku życia osiągnięcie przez dziecko zasadniczego poziomu umysłowego odroczy się w czasie, co dla ogólnego obrazu kultury społecznej nie jest bez znaczenia. Powyższe obawy okazać się mogą w praktyce życia w znacznej większości, czy nawet w całości nieuzasadnionemi. Zależać to będzie od warunków wychowawczych przedszkoli, które to warunki, zaznaczam odrazu, zapowiadają się korzystnie, przede wszystkim z uwagi na wysoko ujęte kwalifikacje pedagogiczne personalu nauczycielskiego przedszkoli (art. 37 omawianej ustawy). Zależać to będzie w jeszcze wyższym stopniu od nadzoru, jaki właściwe władze szkolne winny roztoczyć nad frekwencją dzieci w przedszkolach. Gdyby pomimo wszystko środki te okazały się niewystarczającemi

wskazanemby było zdaniem mojem jednak wprowadzenie przymusu szkolnego także i odnośnie przedszkoli (ewent. dopiero w stosunku do dzieci, które ukończyły czwarty rok życia).

Szkoła średnia, ogólnokształcąca jest 6-letnią i obejmuje 4-letnie gimnazjum oraz 2-letnie liceum. Gimnazjum według zapowiedzi art. 21 cyt. ustawy jest w zasadzie jednolitem i obejmuje naukę języka łacińskiego, może być jednak utworzonym również typ gimnazjum bez łaciny. Liceum, jako szkoła przygotowująca do studjum wyższego, dzieli się na wydziały których podstawę stanowią odpowiednio dobrane grupy przedmiotów. Z powyższego wynika, że reforma szkolna skraca czas trwania studjum średniego, ogólnokształcącego do 6 lat. Owe dwa lata obcięte studjum średniemu, w stosunku do obowiązujących dotychczas lat 8, przenosi reforma, przynajmniej częściowo, na szkołę powszechną. Zgodnie z wywodem krytycznym podanym przy omawianiu szkoły średniej Stanów Zjednoczonych A. P. jestem i tutaj zdania, że skracanie studjum wyższego na rzecz niższego jest zmianą niecelową, zmianą negatywną. Obawiam się bowiem, że szkoła powszechna nawet przy najlepszych chęciach i wysiłkach i to nawet doborowego personelu nauczycielskiego nie potrafi stanąć na wysokości zadania tak, że owe dwa lata nauki odjęte studjum średniemu nie będą powetowane nawet w przybliżeniu innym wykształceniem. Z powołaniem się również na analizę szkoły amerykańskiej powtarzam także obecnie podniesione poprzednio zastrzeżenia przeciw tamtej szkole w jej nowszym typie, odnośnie krótkotrwałości nauki w poszczególnych zakładach. Podobny wypadek zachodzi także i tutaj. Młodzież, która ukończy studjum średnie, ogólnokształcące przejdzie w ciągu 11 lat nauki przez trzy zakłady naukowe t. j. przez szkołę powszechną, przez gimnazjum i przez liceum. Każda z tych szkół ma inny charakter, inny poziom naukowy, inne metody nauczania etc., co w konsekwencji nie da najprawdopodobniej młodzieży harmonijnej całości wykształcenia<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Taką samą obawę wyraził prof. uniw. Jana Kazimierza Oswald Balcer w swym wykładzie na posiedzeniu Towarzystwa Naukowego we Lwowie w dniu 28 czerwca 1932.

Dalsza wątpliwość powstaje odnośnie kierunku naukowego szkoły średniej, ogólnokształcącej. Program gimnazjum bowiem uwzględnia tylko naukę łaciny, zaś o grece wogóle nie wspomina. Oznaczałoby to, że studjum gimnazjalne jest humanistycznym i że nie jest przewidywanym w tym studjum typ klasyczny (łacina i greka). Sądzę, że takie rozwiązanie problemu studjum gimnazjalnego odbiłoby się dotkliwie na ogólnospołecznym poziomie kulturalnym. W każdym z poprzednio przedstawionych europejskich ustrojów szkolnych istnieją typy klasyczne szkoły średniej, ustroje zaś takie, jak francuski, włoski, austriacki, a także i pruski, kładą silny nacisk na wykształcenie klasyczne. Brak zatem typu klasycznego gimnazjum byłby niedociągnięciem reformy<sup>1)</sup>.

Za stronę wybitnie dodatnią omawianej reformy poczytać należy zwrócenie większej uwagi na problem szkolnictwa zawodowego, dziś niewątpliwie zaniedbanego i w społeczeństwie mało popularnego, aczkolwiek w pełni niesłusznie z dużą dla tego społeczeństwa szkodą. Problem szkolnictwa zawodowego stał się bowiem dla społeczeństwa polskiego wobec zmienionych wyników wielkiej wojny warunków jego życia, które stworzyły wielkie możliwości dla ekspansji przemysłu polskiego jednym z osiowych zagadnień szkolnictwa Rzplitej Odrodzonej. Oceniając w pełni tę sytuację, z drugiej strony zaniedbanie organizacyjne, na tem polu zajęła się reforma bardzo intensywnie zmianą tego stanu. Baczną również uwagę zwraca na szkoły kształcące kandydatów na nauczycieli rozumując trafnie, że przyszłość szkoły Rzplitej P. zależy w znacznym stopniu od poziomu intelektualnego i naukowego zespołu nauczycielskiego. Nie wszystkie jednak postanowienia dotyczące obu tych działów szkolnictwa są w całości poprawne. Mam tu przede wszystkim na myśli hipertrofię organizacyjną tych szkół. W tym kierunku niepodobna wogóle oszczędzić reformie zarzutu. Nadmierna bowiem różnorodność szkół stworzonych przez reformę jest zdaniem mojem wyraźna. I tak wprowadza omawiana ustawa przedszkola,

---

<sup>1)</sup> Znaczenie wykształcenia klasycznego dla kultury polskiej podkreśla dobitnie Kumaniecki „Zarys Prawa Administracyjnego na Ziemach Polski. Administracja szkolna“, str. 87.

szkoły powszechne trzech różnych stopni, gimnazja z łaciną i ewentualnie bez łaciny, licea, ogólne szkoły i kursy dokształcające oraz zawodowe szkoły i kursy dokształcające, szkoły zawodowe stopnia niższego, gimnazjalnego, licealnego, szkoły mistrzów, szkoły nadzorców, szkoły przysposobienia zawodowego, specjalne kursy zawodowe i uzupełniające, seminarja i licea dla wychowawczyń przedszkoli, licea pedagogiczne, pedagogia dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, specjalne szkoły i kursy dla nauczycieli szkół powszechnych uczących w szkołach specjalnych, kursy pedagogiczne dla nauczycieli gimnazjów, liceów etc., specjalne kursy wprowadzające w zagadnienia szkolnictwa zawodowego dla kandydatów na nauczycieli przedmiotów pomocniczych w szkołach zawodowych, którzy kształcili się według zasad przewidzianych dla kształcenia nauczycieli szkół ogólnokształcących, zakłady i kursy dla dokształcania nauczycieli wszelkich szkół, kursy uzupełniające wykształcenie ogólne dla kandydatów na nauczycieli i instruktorów szkół zawodowych, którzy ukończyli szkołę mistrzów lub szkołę nadzorców, studja dla zaznajomienia studentów szkół wyższych oraz ewentualnie kandydatów na nauczycieli prowadzących praktyczną naukę zawodową w szkołach zawodowych i kandydatów na instruktorów praktycznych nauk zawodowych, z obroną techniczną Państwa, nauką obywatelstwa i kształceniem sprawności fizycznej, szkoły wyższe akademickie i nieakademickie. Nie sądzę, aby tak rozgałęzione i zróżniczkowane szkolnictwo było nawet dziś przy znacznie posuniętej naprzód specjalizacji wiedzy i pracy naprawdę potrzebnem. Brak miejsca nie pozwala mi na szczegółowe zastanowienie się nad potrzebami, zdaniem mojem, restrykcjami ustrojowemi zreformowanej szkoły, w każdym razie jednak powtarzam, że w zakresie szkół i kursów zawodowych oraz w zakresie szkół i kursów nauczycielskich, ograniczenia takie i restrykcje ustrojowe powinny i to niewątpliwie bez szkody, a przeciwnie z pożytkiem dla całej reformy, być przeprowadzone.

Określenia zadań poszczególnych szkół, które przy streszczaniu postanowień ustawy z dnia 11 marca 1932 cytowałem zgodnie z tekstem ustawy oraz wstęp do ustawy są

miejscami zbyt ogólnymi, zbyt lakonicznymi a nawet niepoprawnymi. Dla ilustracji powyższego twierdzenia przytoczę najważniejsze moim zdaniem w tym kierunku uchybienia omawianej ustawy. I tak uważam, że niepoprawną jest stylizacja i treść art. 19 podającego zadanie szkoły średniej, ogólnokształcącej. W dzisiejszych warunkach życia społecznego zbyt cennym jest podkreślanie, że szkoła ta ma przygotować młodzież do udziału w życiu — zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa — bo nie istnieją dziś społeczeństwa stojące na pewnym, nawet stosunkowo niewysokim poziomie kultury i cywilizacji, niezorganizowane w ramy państwowe. Wszak nawet Federacja sowiecka, która teoretycznie odrzuca kategorię państwa, w praktyce jeszcze przecież ciągle i to nawet bardzo silnie pojęcie państwa podtrzymuje i uznaje. Trudno dalej zrozumieć dlaczego ta jedna właśnie szkoła średnia, ogólnokształcąca ma dawać takie przygotowanie, podczas gdy inne szkoły nie są do tego zadania powołane. Źle byłoby ze szkolnictwem w państwie i z samym państwem, gdyby tylko średnia szkoła ogólnokształcąca była powołaną do dawania przygotowania do życia w organizacji państwowej. Tak samo mało szczęśliwym jest określenie, że szkoła średnia, ogólnokształcąca ma dać młodzieży — podstawy pełnego rozwoju kulturalnego. Sądzę, że także i przede wszystkim szkoła powszechna już ucząc czytania i pisanie etc. daje młodzieży takie podstawy dla umożliwienia jej osiągnięcia pełnego rozwoju kulturalnego. Sądzę dalej, że możliwość osiągnięcia pełnego rozwoju kulturalnego zapewnia młodzieży każda szkoła ogólnokształcąca, a więc tak dobrze szkoła powszechna, jak średnia lub wyższa, a tylko szkoły specjalne, zawodowe charakteru tego nie posiadają i dlatego w stosunku do młodzieży uczęszczającej do tych szkół, jak to zresztą także i omawiana ustawa przewiduje, zachodzi potrzeba uzupełniania jej wykształcenia ogólnego. Niepoprawną jest również treść przepisu art. 15 traktującego o doksztalcaniu młodzieży liczącej poniżej 18 lat, który poleca „rozszerzenie wykształcenia ogólnego“ tej młodzieży „w dostosowaniu do potrzeb życia gospodarczego i zawodów, w których młodzież pracuje“. Tego już zdaniem moim wykształceniem ogólnym nazwać nie

można. Wykształcenie ogólne, jeśli niema zatracić swego charakteru ogólnego, a tem samem i swej istoty, może tylko uwzględniać — potrzeby życia gospodarczego, zawodowego lub innego, ale nigdy — być dostosowaniem, czyli inaczej ograniczonym przez takie potrzeby.

Ustawa z dnia 11 marca 1932 dotyczy w zasadzie tylko organizacji szkoły Rzplitej, pozostawiając problem treści szkolnictwa t. j. kwestję programów i metody nauczania dalszym zarządzeniom, których jeszcze nie wydano. Niewątpliwie, że te zarządzenia właśnie będą miały znaczenie pierwszorzędne. Bez nich bowiem nie można sobie, rzecz oczywista, wyrobić właściwego, głębszego poglądu na wartość ustroju szkolnego. One dopiero, jak wyżej zaznaczyłem i co wynika z dostateczną wyrazistością z poprzednich rozdziałów niniejszej pracy, nadają — formie — szkolnictwa, stworzonej przepisami organizacyjnymi odpowiednią treść, która to treść jest właściwie decydującą o jakości i wartości szkoły wogóle. Z tych przyczyn żałować należy, że takich przepisów „ożywiających“ formę szkoły polskiej, formę stworzoną ustawą z dnia 11 marca 1932 dotychczas nie wydano, bo pomijając inne już względy, ich brak powoduje z konieczności niezupełność i niedoskonałość oceny polskiej reformy szkolnej.

Na zakończenie analizy reformy szkoły Rzplitej P. wypada jeszcze zastanowić się nad stosunkiem idei przewodnich tej szkoły do ogólnego, społeczno-politycznego programu państwowego. Stosunek ten w każdym państwie winien polegać na zupełnej koordynacji i harmonii ideowej programów, szkolnego i państwowego. Szkoła bowiem, jako instytucja wychowawcza społeczeństwa jest przedewszystkiem powołaną do nadania takiego kierunku myślowego, takiego nastawienia duchowego członkom tego społeczeństwa, jakie czynniki kierownicze państwem uważają za wskazane z uwagi właśnie na ogólny program państwowy. Była już zresztą o tem mowa na wstępie niniejszej pracy. Pełnem zrozumieniem tej wartości szkoły odznaczają się czynniki kierownicze w nowych ustrojach państwowych. Jak widzieliśmy przy rozpatrywaniu i analizie ustroju szkolnego i programu naucza-



nia Italji faszystowskiej i Federacji sowieckiej, oba te państwa zharmonizowały w pełni idee przewodnie swej szkoły z programem państwowym. Podobny stan rzeczy istnieje w systemie szkolnym Republiki francuskiej, który przez wysoko zakreślony i nawiązany do tradycji rzymskich (klasycyzm) program szkolny ma na celu zrealizowanie idei państwowej o supremacji kulturalnej narodu francuskiego nad innymi narodami europejskimi<sup>1)</sup>. Tak samo zharmonizowaną z programem państwowym jest obecna szkoła angielska, która zrywając ze swym dawnym, stanowym charakterem, ma na celu danie młodzieży lepszego, zawodowego wykształcenia (walka o zbyt na rynku światowym) oraz wpojenia w nią zrozumienia dla obowiązków i zadań, jakie obciążają obywatela wobec społeczeństwa. Zgodnie zatem z programem społeczno-politycznym, z ideją o przewodnictwie narodu angielskiego w zakresie, przede wszystkim handlowym nad narodami całej kuli ziemskiej, stara się również i reforma szkolna o stworzenie nowych i rozszerzenie starych podstaw dla utrzymania, względnie przywrócenia narodowi angielskiemu tego przewodnictwa.

Ustalenie ogólnego programu państwowego Rzplitej. programu społeczno-politycznego napotyka na znaczne trudności. Geograficzne położenie Państwa Polskiego, jako stanowiącego przejście między Wschodem a Zachodem Europy z czem łączy się częściowe ścieranie się dwu światów kulturalnych na terenie Rzplitej P., różnice cywilizacyjne dzielące aż nadto wyraźnie wschód od zachodu Rzplitej, zastrzone długotrwałym podziałem zaborczym, — stanowią wielce nieprzychylny warunki dla stworzenia jednolitego, wyraźnego, społeczno-politycznego programu państwowego. Na terytorjum bowiem i w stosunku do ludności tak silnie zróżnicowanej pod względem kulturalnym i cywilizacyjnym znacznie trudniej o wytworzenie ogólnego programu państwowego związanego ściśle ze społeczeństwem, aniżeli w państwach kulturalnie, a także i cywilizacyjnie mniej więcej jednolitych. Oceniając jednak wszystkie przesłanki od-

---

<sup>1)</sup> „Europäische Unterrichtsreformen“ str. 5, 16 i 17.

grywające rolę w programowym obliczu jakiegoś społeczeństwa, jak położenie geograficzne kraju, jego właściwości terenowe i przyrodnicze, historję narodu, jego kulturę i cywilizację etc. oraz w nawiązaniu do tradycji I. Rzplitej P. sądzę, że można postawić tezę, że program polski winien polegać na dążeniu, z jednej strony, do uzyskania supremacji duchowej<sup>1)</sup>, (naukowej, literackiej, artystycznej etc.) — nad państwami Wschodu Europy i państwami słowiańskimi, zaś z drugiej strony do wzmocnienia, przedewszystkiem w stosunku do Wschodu Europy ekspansji gospodarczej.

Określenie stosunku zreformowanej szkoły Rzplitej P. do tak ustalonego programu państwowego jest tylko częściowo i to w przybliżeniu jedynie możliwem, a to skutkiem wspomnianego poprzednio braku programów nauczania. Te bowiem przepisy stosunek ten ostatecznie określą. W każdym jednak razie stwierdzić można, że o ile ze stroną gospodarczą programu państwowego reforma przez zajęcie się problemem szkolnictwa zawodowego się harmonizuje, to o tyle postanowienia reformy dotyczące szkolnictwa średniego, ogólnokształcącego, skutkiem poprzednio wyszczególnionych niedociągnięć w tej dziedzinie szkolnictwa, utrudniają realizację idei o kulturalnej misji Rzplitej P. na Wschodzie Europy i wśród innych narodów słowiańskich. Dużo w tym kierunku zmienić mogą wspomniane już kilkakrotnie programy nauczania, o ile przyłoży się do nich odpowiednią miarę i zgodnie z nią je ukształtuje.

Przy ocenie reformy z dnia 11 marca 1932 — jako całości — wybija się na plan pierwszy wynik czołowy reformą tą osiągnięty, mianowicie dokonanie ostatecznej unifikacji ustroju szkolnego na obszarze całej Rzplitej (z pewnemi wyjątkami wynikającemi z odrębności ustawodawczej

---

<sup>1)</sup> Istnienie podstawy do takiego duchowego, kulturalnego przewodnictwa wynika między innymi z opinij: Brücknera „Dzieje Literatury Polskiej“ Tom II, str. 496 i 497. — Chrzanowskiego „Historja Literatury Niepodległej Polski“, str. 599. — Zubrzyckiego „Historja Sztuki“, str. 403. dalej z poglądu wyrażonego w „Dziejach Literatury Pięknej w Polsce“ praca zbiorowa, Tom XXI. Encyklopedji Polskiej w wydaniu Polskiej Akademji Umiejętności, Część I. str. 450 i 561 etc.

Województwa Śląskiego). Taka unifikacja systematyki prawnej poszczególnych części Rzplitej jest celem, do którego ustawodawca zmierza we wszystkich dziedzinach życia i administracji. Nie wszędzie jednakowoż udało, względnie udaje się dojść do takiego rezultatu. W zakresie szkolnictwa wynik ten osiągnięto i fakt ten winien być należycie ocenionym. Stanowi bowiem niezaprzeczalny, nowy postępek w zacieraniu różnic, które, wywołane okresem niewoli, rozdzielają poszczególne części Rzplitej P.

Zmiany przeprowadzone dawniej w ustroju szkolnictwa przez ustawodawcę polskiego miały charakter mniej lub więcej przejściowy, gdyż, jako dokonywane w różnych czasach, pod wpływem różnych idei, przy równoczesnem częściowem utrzymywaniu zasad b. zaborczych systemów szkolnych nie dawały w ostatecznym wyniku zwartej całości. Nowy ustrój szkolny tworzy taką całość, bo ustawa z dnia 11 marca 1932 r. obejmuje szkolnictwo Rzplitej P. od podstawy (przedszkole i szkoła powszechna) do szczytu (dostosowanie szkoły wyższej do nowego systemu szkolnego).

W ostatecznym rezultacie reforma z dnia 11 marca 1932 jako całość, wywołuje, jak widzieliśmy skutki pożądane dwojakiego rodzaju. Mianowicie nadaje szkole Rzplitej P. charakter organizacji pod względem systematyczno-prawnym — zewnętrznie i wewnętrznie — jednolicie uregulowanej.

---

DR. INŻ. SONDEL JAN  
PROF. INST. ADM. GOSPOD. I INSP. ROLN.

O EKONOMJĘ W PRACY  
SPOŁECZNO-GOSPODARCZEJ  
NA WSI



Przez pracę społeczną, której wycinkiem jest praca społeczno-gospodarcza, rozumie Stamler „wolną działalność, zmierzającą ku socjalnym ulepszeniom, które przez samo jedynie działanie prawa nie mogą być osiągnięte“<sup>1)</sup>. Przez pracę społeczno-gospodarczą możemy pojmować pracę społeczną, mającą na celu podniesienie społeczeństwa a przede wszystkim największej jego warstwy, t. j. włościaństwa na wyższy poziom kulturalny i gospodarczy. Praca ta znaną jest w Rosji pod nazwą „agronomji społecznej“. Rozumie przez nią Czajajow, ekonomista rosyjski: „ein System vom öffentlichen Massnahmen, welche die Entwicklung der Landwirtschaft des Landes auf die (unter den gegebenen örtlichen und zeitlichen Verhältnissen) rationelsten Formen lenken sollen“<sup>2)</sup>. Nazwę tę przyswoił naszemu słownictwu prof. Wład. Grabski. Agronomja społeczna ma niezmiernie ważne zadanie do spełnienia, zwłaszcza u nas. Ma ona spełnić między innymi doniosłą rolę pedagogiczną, dążąc do wychowywania szerokich mas włościańskich w duchu ekonomicznym.

Wychowania tego wymagają wszystkie warstwy naszego narodu, albowiem jak słusznie podkreśla prof. Grabski: „Czy to będą sfery ludowe, czy sfery inteligencji, czy to będą rolnicy, czy przemysłowcy, bankierzy, wszędzie, gdzie stały zadania gospodarcze do spełnienia, wszędzie widzieliśmy do nich duże nieprzygotowanie, brak zdolności przewidywania,

---

<sup>1)</sup> „Recht und Wirtschaft nach der materialistischen Geschichtsauffassung“ i „Vortrag auf der ersten Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt“, Jena 1903. — cyt. prof. Dr. Surzycki „Organizacja pracy społecznej, rolniczej“, Warszawa, 1931, str. 1.

<sup>2)</sup> „Die Sozialagronomie, ihre Grundgedanken und Arbeitsmethoden“, Berlin, 1924, str. 1.

brak postępowania planowego, brak wyrobienia<sup>1)</sup>). Jeśli zatem wychowania gospodarczego wymaga całe nasze społeczeństwo, to wymaga go przede wszystkim jego warstwa najliczniejsza, to jest ludność włościańska, stanowiąca trzon naszego państwa.

Praca, o której tu mowa nabiera specjalnego znaczenia w dobie obecnego kryzysu, który coraz to ostrzejszemi kłami wbija się w organizm gospodarczy świata. Ma on obok wielu niesłychanie ujemnych stron, przynajmniej tę jedną dodatnią, że zmusza nas do zastanowienia się, czy zasady, jakimi dotychczas w pracy społeczno-gospodarczej kierowaliśmy się (o ile chodzi o ten wycinek życia społecznego) i metody które dobieraliśmy, aby dojść do celu, były właściwe, czy też nie. Kryzys zmusza nas do zrewidowania dotychczasowej naszej działalności w każdej dziedzinie, a więc również i na tym odcinku. Pod tym względem jest u nas dużo do poprawienia, chociaż naogół dosyć o tem głucho.

Jak każda działalność ludzka, tak samo i praca nad podniesieniem szerokich mas włościaństwa na wyższy stopień dobrobytu i kultury, winna się kierować pewnymi zasadami. Jest ich wiele. Trudno omawiać wszystkie, to też zwrócę uwagę na najważniejsze.

Z powodu różnych redukcji budżetowych (które się wcale jeszcze nie skończyły) w różnych instytucjach społecznych, czy rządowych, instytucje te, prowadzące akcję społeczno-gospodarczą, musiały ją ścieśnić do bardzo szczupłych granic i to w czasie, w którym ogólna sytuacja wymaga tem większego nasilenia pracy, im większe jest pogorszenie sytuacji gospodarczej.

Jakżeż wybrnąć z tego błędnego koła? Zdaniem mojem należałoby przede wszystkim sięgnąć do pierwiastka twórczego a darmego, jaki reprezentuje dobrowolna praca społeczna, w daleko większym zakresie niż dotychczas. Mam tu na myśli czynnik obywatelski sensu stricto, który w pracy tej udziału dotychczas nie brał, albo też zra-

---

<sup>1)</sup> „Wychowanie gospodarcze społeczeństwa“, Warszawa, 1929, str. 40.

ziwszy się, z niej się już wycofał (niestety coraz częstszy objaw). Stwierdził to na komisji skarbowo-budżetowej senatu w swem przemówieniu ówczesny minister rolnictwa, Dr. Janta-Połączyński, mówiąc: „Obecnie dobrowolne organizacje rolnicze przeżywają okres zaniku pracy elementu społecznego. W coraz większej mierze właściwa praca organizacji rolniczych oparta jest na funkcjonowaniu płatnego personelu. Nieliczne jednostki, pracujące bezinteresownie w organizacjach, nie są w stanie nawet roztoczyć właściwej kontroli nad personelem, który wskutek tego często ulega zbiurokratyzowaniu i oddala się od życiowych potrzeb miejscowych rolników“<sup>1)</sup>).

Tę samą opinię wypowiada prof. Dr. Surzycki: „Jest w tem przrzuceniu tej pracy społecznej na barki płatnych funkcjonariuszy społecznych duże niebezpieczeństwo zbiurokratyzowania samej pracy społecznej ze wszystkimi złemi konsekwencjami tej biurokratyzacji, to jest zmniejszenia inicjatywy, przedsiębiorczości i rzutkości pracy samych zrzeszeń, zwłaszcza wtedy, gdy sami członkowie tych zrzeszeń odgrywają coraz bardziej — bierną rolę widzów niż współdziałaczy, co doprowadzić może do powolnego przekształcania się zrzeszeń w pewien urząd, o coraz bardziej tracących charakter społecznej instytucji, a co następnie doprowadza do jego powolnego zaniku“<sup>2)</sup>).

Zasadniczo zgadzam się z wywodami tu wyrażonemi, aczkolwiek z drugiej strony nie mogę nie zauważyć, że pierwiastek społeczny, fachowy przyczynia się w wysokim stopniu do systematycznego ukształtowania pracy, która ponadto zyskuje na specjalizacji a więc na wydajności. Oprócz tego przyczynia się on niewątpliwie do tego, że okres działalności społecznej, żywiołowej przechodzi w okres działalności świadomej, jak mówi prof. Krzywicki<sup>3)</sup>).

Nie wszczynając dyskusji na ten temat, muszę stwier-

---

<sup>1)</sup> „Organizacja rolnictwa“ — przemówienie ministra rolnictwa Dra Janty-Połączyńskiego, wygłoszone na Komisji Skarbowo-budż. Senatu dn. 18/II. 1931.

<sup>2)</sup> „Organizacja pracy społecznej, rolniczej“ str. 73.

<sup>3)</sup> „Studia socjologiczne“, str. 17.



dzić, że cofanie się z pracy społecznej czynnika dobrowolnego jest niebezpieczne i dlatego należy dołożyć wszelkich starań, by do takiego stanu nie dopuścić. Praca tego czynnika zwłaszcza na odcinku wiejskim jest niezmiernie ważna. Jak wielkie ma znaczenie dla danego państwa podniesienie włościaństwa na wyższy poziom kulturalny i gospodarczy, świadczą między innymi słowa, jakie wypowiada Dr. Münziger: „In der Hebung des Bauernstandes liegt das ganze volkswirtschaftliche Problem Deutschlands begründet. Wir müssen ihn heben, nicht nur wegen der Frage der Volksernährung, sondern auch um seiner selbst willen, denn in ihm liegt die Kraft und der Jungbrunnen des Volkes, in ihm liegt alles, was wir an nationalen Sitten und Gebräuchen, besitzen, in ihm ist der Begriff Arbeitsamkeit und Pflichterfüllung mit grosser Genügsamkeit gegenüber den Lebensgenüssen, in ihm ist Zufriedenheit und Lebensernst begründet“<sup>1)</sup>. Jeśli ten problem przedstawia dla uprzemysłowionych Niemiec tak wielkie znaczenie, to cóż dopiero mówić o ważności tego problemu dla nas, będących w  $\frac{2}{3}$  krajem rolniczym. To też każda jednostka, pracująca na tym odcinku spełnia niezmiernie ważne zadanie społeczne i dlatego każda też w tej pracy wyzyskana być powinna. Mimo, że pracę społeczno-gospodarczą prowadzi się od lat, jeszcze i dziś możemy spotkać jednostki, które do pracy tej z różnych powodów mniej lub więcej się kwalifikują, jednak w tej pracy nie tkwią, czy to z braku inicjatywy czy też innych przyczyn. Jednostki te należy wciągnąć do pracy zwłaszcza dzisiaj, gdzie z braku środków finansowych kurczy się coraz więcej czynnik płatny. W ten sposób możnaby do pewnego stopnia podtrzymać pracę społeczno-gospodarczą, nie pozwalając się jej załamać, jeśli jej rozwinąć nie można. Chodzi przede wszystkim o to, aby nie cofać się z zajętych z takim trudem i mozołem — pozycj. A więc naczelną zasadą, jaka winna nam przyświecać dzisiaj w pracy społeczno-gospodarczej, to zasada wciągnięcia do niej jak najszerzego ogółu dobrowolnych działaczy społecznych.

---

<sup>1)</sup> „Probleme der bäuerlichen Wirtschaftsberatung“, Berlin, 1926, str. 7.

Czynnik płatny, jaki reprezentuje fachowy działacz społeczny (zawodowiec) winien być zatem w jak najszerszych granicach zastąpiony przez czynnik darmy, dobrowolny.

Zadanie to nie jest łatwym zwłaszcza dzisiaj, kiedy elita rolnicza (np. ziemiaństwo) obmyśliwa, jakby się utrzymać na fali życia i jakby się uchronić od ostatecznej ruiny gospodarczej. A trudno wymagać od człowieka, którego cała psychika nastawiona jest na szukanie środków na zapłacenie różnych weksli, różnych ciężarów państwowych, społecznych i t. d., aby on mógł poświęcić swój czas, zdrowie i pieniądze na pracę społeczną, tembardziej, że znaną jest rzeczą, iż droga, po której stąpa działacz społeczny jest usłana cierniami, a nie różami. Mimo ciężkich warunków czynnik obywatelski nie usuwa się jednak od pracy społecznej, bo go przecież w tej pracy widzimy. A zatem i z tego rezerwoaru intelektu społecznego można będzie i dzisiaj jeszcze zaczerpnąć, chociaż może nie tak wielkimi haustami jak poprzednio. Obok ziemianina pozostaje ksiądz, nauczyciel, akademik i inteligentny włościanin, którzy o ile posiadają chęć do pracy i pewne zamiłowanie w tym kierunku, mogą wiele dobrego zdziałać. Niestety, trzeba stwierdzić, że i ten czynnik wykazuje dziś apatię. Pozostały przy pracy silne charaktery, słabe natomiast się wycofały, narzekając zgodnie na ciężkie czasy, niepomnie słów Zygmunta Krasińskiego: „Idź i czyń, choć serce twoje wyschnie, w piersiach twoich choć zwątpisz o braci twojej — choćbyś miał o mnie samym rozpaczać — czyń ciągle i bez wytchnienia!” (Irydjon).

Należy więc rozpocząć gruntowną akcję w tym kierunku, należy zwalczać apatię, która paraliżuje wszelkie wysiłki! Odpływowi pierwiastka obywatelskiego z pracy społecznej, przeciwdziałać możemy do pewnego stopnia przez dobór lepszych metod działania, niż dotychczas. Stąd ważna jest odpowiedź na pytanie: „Jak ma postępować działacz społeczny w dzisiejszych czasach, aby jego wysiłki wydały jak najlepsze rezultaty. Tu dotknę niezmiernie ważnej strony działalności społecznika, a mianowicie konieczności wykonywania przez niego

działalności społecznej raczej pośrednio, niżli bezpośrednio. Ważną jest zatem rzeczą, aby pracownik z grona inteligencji działał raczej z ukrycia niż jawnie. A więc na czoło komórki organizacyjnej, którą powołuje do życia — niech postawi włościanina, a sam niech albo żadnej nie obejmuje godności organizacyjnej, albo niech zadowolni się jakąś niższą funkcją. Wymaga to pewnej ofiary z własnej ambicji, ale zato daje lepsze rezultaty. Sekretarz np. jest duszą organizacji, to też działacz społeczny może na tem stanowisku i w pewnych warunkach, skoro tylko potrafi umiejętnie pokierować i pracą i prezesem, daleko więcej zdziałać niż na stanowisku kierowniczem. Chodzi tu o niezmiernie ważny a stale zapoznawany przez kierowników pracy społecznej — moment wychowawczy. Chodzi o to, aby ci, wśród których pracujemy (włościanie) nie przyjmowali naszej pracy, jako coś dla nich obcego, narzuconego, lecz aby pracę tę uznali za swoją własną, a więc wypływającą z ich wewnętrznej potrzeby. Z tego źródła może jedynie wypływać strumień energii i ochoty do działania. Wytworzenie odpowiedniego nastroju psychicznego, jest „*conditio sine qua non*“ udania się pracy społecznej i osiągnięcia realnych skutków. Podobną opinię, o ile chodzi o stosunek nauczycielstwa do akcji społecznej wyraża Zygmunt Kobyliński: „Nauczyciel ze względu na trwałość poczynań organizacyjnych zbiorowego życia wiejskiego, jak również wychowawczych nie powinien ujawniać się, jako przewodnik tych prac i wykonawcą często „alfą i omegą“ powstającej organizacji wiejskiej. Chodzi o wyrobienie samodzielności i odpowiedzialności samych zainteresowanych, oparcie na trwałych podstawach i ludziach miejscowych“<sup>1)</sup>).

Tego samego zdania jest również Zenon Pietkiewicz: „Ważnym jest warunkiem, żeby włościanie mogli sami kierować swojemi spółkami, żeby czuli, że to jest ich organizacja i w pewnej mierze ognisko życia ekonomicznego.

---

<sup>1)</sup> „Pozaszkolna praca rolnicza nauczycielstwa szkół powszechnych“ z 2 mieś. „Polska oświata pozaszkolna“ nr. 6, str. 296.

W ten tylko sposób mogą się zaprawić do życia zrzeszonego, w ten sposób mogą nabrać doświadczenia, wyrobić sobie sprawność i siłę organizacyjną w zakresie życia społeczno-ekonomicznego<sup>1)</sup>).

Dotychczas pracowaliśmy raczej nad ludem a nie wśród ludu, dlatego też wciągnięcie ludu do pracy i takie nią pokierowanie, aby wypływała z potrzeby wewnętrznej samego ludu może przynieść jedynie pożądane owoce.

Postawienie więc na czele komórki organizacyjnej włościanina odpowiedniego, wytwarza tak u niego jak i u jego sąsiadów pewną ambicję, budzi samopoczucie siły i zdolności. Wieś nabiera przekonania, że potrafi i o własnych siłach czegoś dokonać! Jeśli praca społeczno-gospodarcza na wsi nie wydała u nas takich rezultatów, jakich w stosunku do nakładu pracy i pieniędzy spodziewać się należało, to również dzięki stałemu zapoznawaniu, wyrażonej tu zasady. Narzucanie się z pracą społeczną i do tego jeszcze nieodpowiednio dostosowaną, podtrzymywanie jej zapomocą subwencji okazało się z punktu widzenia wychowawczego zabójcze<sup>2)</sup>).

Trzeba umieć wzbudzić w ludzie wiarę we własne siły, trzeba umieć zapalić go do pracy nad poprawą własnego bytu, trzeba umieć przemienić ogromną energię potencjalną jaka w nim drzemie, w energię kinetyczną i pchnąć ją na pewne tory, po których ona potoczyć się powinna. Oto zadanie elity społecznej, oto praca niezmiernie doniosłej wagi u podstaw społeczeństwa i państwa.

Jak tedy widzimy, pracy społecznej samo okazywanie chęci a nawet działanie nie wystarcza — potrzeba jeszcze umiejętnego postępowania. Dlatego jeśli nakazem kategorycznym bezwzględnej powinności jest wypełnienie szczerb, jakie w pracy społeczno-gospodarczej powstały wskutek kurczenia się pierwiastka fachowego, zawodowego, pracującego pod tytułem odpłatnym — przez pierwiastek darmy, — to drugim nakazem niezmiernie ważnym jest jak najeko-

<sup>1)</sup> „Zrzeszenia wiejskie“, Warszawa, 1907, str. 97.

<sup>2)</sup> „System ten (t. zn. subwencjonowania) zabił wszelką samodzielną pracę i wyrobił wstrętne żebractwo“ — pisze Jan Biedroń (Ziolony Sztandar. Uwagi o sprawach rolniczych, Kraków, 1908).

nomiczniejsze i najcelowsze jego wyzyskanie. Jest to drugi niezmiernie ważny postulat, jaki musimy postawić zwłaszcza agronomji społecznej. Agronomja społeczna winna sobie zdawać sprawę z konieczności kierowania się w pracy społeczno-gospodarczej naczelną zasadą ekonomji, a mianowicie zasadą najmniejszego wysiłku<sup>1)</sup>, zmierzającą do tego, by przy jak najmniejszym wysiłku jak największe osiągnąć rezultaty.

„Die persönlichen und sachlichen Kräfte pflegen so beschränkt zu sein, dass dafür gesorgt werden muss, dass die Arbeit die grösste soziale Wirkung auf jede aufgewandte Einheit von Kräften und Mitteln ergebe, d. h. sozial möglichst rentabel sei“<sup>2)</sup> pisze Czajanow, oddając tę samą myśl.

Przez ten pryzmat powinniśmy popatrzeć zwłaszcza dzisiaj na całokształt pracy społeczno-gospodarczej na wsi. Skoro pracy tej bliżej się przyglądniemy, skonstatujemy snadnie, że zasada ta była i jest stale zapoznawaną. Wskutek tego wiele energii społecznej spala się daremnie i wiele środków finansowych się marnotrawi<sup>3)</sup>. Jestem święcie przekonany, że przez opracowanie i zastosowanie metod pracy, któreby uwzględniały tę zasadę, możnaby daleko więcej i to przy mniejszym nakładzie energii społecznej i środków finansowych osiągnąć, niż to ma miejsce obecnie. Moglibyśmy rezultaty conajmniej podwoić. Dla dowodu — kilka przykładów. Jedną z metod pracy nad podniesieniem rolnictwa jest np. przeszczepiona do nas z Ameryki metoda konkursów rolniczych. Bierze w niej udział rocznie kilkadziesiąt tysięcy młodzieży wiejskiej na terenie Polski, a kilka tysięcy na terenie naszego Województwa. Idą na to (dziś daleko skromniejsze) znaczne fundusze rządowe i samorządowe. Czy jed-

<sup>1)</sup> „Założenie ekonomiki“, prof. A. Krzyżanowski, str. 96.

<sup>2)</sup> „Die Sozialagronomie...“ von Alex. Tschajanov, Berlin 1924, str. 9.

<sup>3)</sup> „Wiele wysiłków idzie na marne z powodu braku wykształcenia pedagogicznego i społecznego, niezajomości metod organizacyjnych, nieprzemyślenia związku między nauką i życiem“ — pisze H. Orsza-Radlińska w „Studjum Pracy Kulturalnej“ — (patrz również „Zasady organizacyjne pracy oświatowej“. Polska Oświata Pozaszkolna, 1924).

nakże praca ta jest prowadzona według jakiegoś należycie powziętego planu? Bynajmniej! Przeprowadza się ją w tych gminach, w których przypadkiem zgłoszą się chętni, a więc przypadkowość a nie plan decyduje<sup>1)</sup>. Skutek jest ten, że jeden konkursista jest odległy od drugiego o parę kilometrów — jedna gmina, gdzie się akcję prowadzi, od drugiej o parę mil. Przeprowadzenie niezbędnej kontroli tych prac w terenie i to kilka razy w ciągu kilku miesięcy jest rzeczą niesłychanie trudną i żmudną, pochłaniającą wiele zdrowia i czasu inspektorów rolnych, oraz wymagającą pieniędzy w formie djet i kosztów podróży ze źródła rządowego czy samorządowego. A czyby nie można było tej akcji planowo rozmieścić w powiecie koncentrując ją co parę lat w innej części powiatu? Oczywiście, żeby można, tylko należałoby pokonać różne trudności. Jeżeliby np. ktoś w powiecie odpowiedzialny za tę akcję chciał w ten sposób tę pracę nastawić, spotka się ze strony jakiegoś członka Zarządu O. T. R. czy Komisji rolnej (jeżeliby według planu wypadło, że w jego gminie dopiero za parę lat akcję przeprowadzać się będzie) z zarzutem: „A to w mojej gminie tego roku nic się nie będzie robić? To od czego ja tu siedzę“? I przed tym argumentem musi ugiąć się instruktor rolny, wskutek czego akcja musi wykazywać zamiast planu — przypadkowość, zamiast koncentracji energii i pracy — jej rozpraszanie. A to kosztuje dużo sił społecznych i zdrowia społeczników i dużo pieniędzy, na których nadmiar chyba nigdy, a zwłaszcza dzisiaj nie mamy powodu narzekać.

Ale niestety, nietylko akcja konkursowa szwankuje pod tym względem. To samo można powiedzieć o każdej innej akcji społeczno-gospodarczej (z małymi wyjątkami). Weźmy np. doświadczenia polowe. Ta sama historia! Zakładanie sadów — to samo! — gnojownie wzorowe — również i t. d. Może większą trochę planowością odznacza się praca hodowlana o ile pominiemy konkursy wychowu, do których

---

<sup>1)</sup> Odnośnie do planowości w propagandzie, która w pracy społeczno-gospodarczej odgrywa b. ważną rolę — patrz „Propaganda, jej metody i znaczenie“, Władysław Baliński, Warszawa, 1930.

planowości odnosi się to samo, co wyżej o planowości konkursów powiedziałem. Ale i tu spotykamy braki, które powinny być bezwzględnie usunięte.

Weźmy pod uwagę np. pracę asystentów kontroli mleczności u bydła. Ponieważ jest ich stosunkowo mało jak na potrzeby, przydziela się im większą ilość sztuk, nieraz zbyt wielką, do przeprowadzenia kontroli. W tych warunkach każdy krok asystenta winien być celowym, a sama praca winna być tak nastawioną, by jak największe dała rezultaty. Niestety nie zawsze tak jest. Zakres terytorjalny działania Koła jest tak nieraz nieszczęśliwie wyznaczony, że asystent może spełniać nałożone nań obowiązki jedynie kosztem jakości pracy. Zapoznaną jest zasada: „*non multa sed multum*“, albo niemiecka „wenig aber gründlich“. Trudno wymagać od asystenta gruntowności w pracy, jeżeli on ma np. odległość o 14 klm. od centrum swej działalności 3 sztuki (przykład wzięty z praktyki). Czy nie lepiej z nich w tym wypadku zrezygnować? Oczywiście, że tak i kierownicy tej akcji napewno o tem wiedzą, jednak postępują czasem wbrew zasadzie zdrowego rozsądku — zmuszeni pójść na rękę wpływowym gospodarzom, którzy wywierają na nich odpowiednią presję moralną. Można by przytaczać cały szereg szczegółów z tego zakresu — wszystkie one potwierdziłyby w całej osnowie wyrażone przezemnie zapatrywania, że w pracy społeczno-gospodarczej kierujemy się raczej odruchowością, przypadkowością, niż planowością i systematycznością. Dzieje się to zaś dlatego, że w pracy tej nie przestrzega się zasad naukowej organizacji pracy, która w coraz większym zakresie staje się podstawą ekonomji tak w życiu wewnętrznym państwa, jak i w stosunkach międzynarodowych. Rozumieć przez nią należy zgodnie z definicją uchwaloną na Zebraniu Polskiego Komitetu Naukowej Organizacji Pracy w dniu 10/V 1930 r. na wniosek Prof. Adamckiego — „sposoby postępowania oraz zabiegi techniczne przy kierowaniu działaniem tak oddzielnych jednostek jak i ich zespołów, oparte na poznaniu i zastosowaniu praw zależności pomiędzy przyczynami i skutkami, odkrywanych metodą doświadczalno-naukową a mające na celu osiągnię-

cie najwyższego wyniku użytecznego przy najmniejszym nakładzie czasu, pracy ludzkiej, energii przyrody i wogóle wszystkich środków wytwórczych<sup>1)</sup>. Ona zatem zajmuje się realizacją zasady najsilniejszego wysiłku. Dążąc przede wszystkim do usunięcia wszelkiego marnotrawstwa czasu, pracy ludzkiej i energii przyrody. Wiele marnotrawstwa czasu, pracy i środków wykazuje praca społeczno-gospodarcza. O niektórych brakach już wspominałem — poruszam dalsze — przykładowo.

Ileż to energii społecznej i środków finansowych marnotrawi się np. przez brak koordynacji wysiłków poszczególnych instytucyj<sup>2)</sup> i jednostek. Odnośnie do instytucyj zajmujących się agronomją społeczną wprowadziła trochę ładu instrukcja Ministerstwa Rolnictwa z 21. stycznia,

<sup>1)</sup> Patrz „Przegląd Organizacji“, Warszawa 1930, str. 166.

Ponieważ obok wyrazu „naukowa organizacja pracy“ słyzy się coraz częściej wyraz „racjonalizacja“, dlatego chciałbym przy tej sposobności podkreślić, co prof. Adamiecki rozumie pod jednym i drugim wyrażeniem. Wyraz „racjonalizacja“ zaczął wchodzić w użycie pod wpływem różnych autorów i działaczy niemieckich — zamiast wyrazu „naukowe zarządzanie“ („scientific menagement“, używane w Stanach Zjedn.) lub „naukowej organizacji“ (organisation scientifique) używanej zwykle na kontynencie europejskim. Przez „racjonalizację“ rozumie prof. Adamiecki wszelkie sposoby, zmierzające do udoskonaleń we wszelkich dziedzinach, a więc i we wszystkich czynnościach oraz procesach gospodarczych. Jest ona pojęciem ogólnem i dlatego zdaniem prof. Adamieckiego „nie ma żadnego słusznego powodu zastępować wyrazem tym takie nazwy, jak naukowa organizacja, normalizacja, lub tym podobne, określające ściślej pewne metody lub przedmioty, tak samo, jak nie ma powodu do zastąpienia wyrazu stół wyrazem mebel“ a w dalszym ciągu: „Nie można mieć w zasadzie nic przeciwko używaniu racjonalizacja, jako określającego pojęcie ogólne, nie można jednakże zastępować nim nazwy naukowa organizacja“.

(Patrz „Przegląd Organizacji“, 1930, str. 16, art. prof. Adamieckiego p. t. „Naukowa organizacja czy racjonalizacja“?).

<sup>2)</sup> Na ujemne skutki braku współpracy Tow. Rolniczych z Izdami Rolniczymi i samorządem terytorjalnym zwraca również uwagę inż. Józef Dybowski, dyrektor Pom. Tow. Roln.: „Osłabione rozdwojeniem i wzajemnem zwalczaniem się zrzeszenia rolnicze nie były w stanie obronić skutecznie najistotniejszych nawet interesów produkcji rolnej“. („Rolnictwo“ z lipca 1929, str. 48).



1929 r. Przed wydaniem wyżej wzmiankowanej instrukcji panował chaos w tej dziedzinie pracy. Dźwiganiem rolnictwa zajmował się w powiecie samorząd terytorjalny, (czynnik społ. sensu largo), organizacje społeczno-gospodarcze (a więc czynnik społeczny sensu stricto) a także starosta (czynnik rządowy) wkraczał często w tę dziedzinę pracy i starał się pracować gospodarczo, co przez władze naczelne było bardzo chętnie widziane. Legitymację do tej akcji dawało mu do pewnego stopnia stanowisko przewodniczącego Sejmiku Powiatowego.

Skutek jednak pracy w mowie będących czynników był ten, że rozpoczęła się wzajemna rywalizacja, która pociągnęła za sobą wzajemne tarcia i zwalczania się. Walka ta przybierała objawy niepokojące zwłaszcza tam, gdzie pracowały dwie organizacje, o zupełnie analogicznych celach. Walka ta stawała się niebezpieczną zwłaszcza na terenie narodowościowo mieszanym, gdzie dwie organizacje polskie dokładały wszelkich starań, aby się wzajemnie osłabiać wobec organizacji mniejszościowych, a które wcale zycziwem okiem tej „kollaboracji pracy“ się przyglądały. Na to wzajemne zwalczanie się czerpały organizacje fundusze ze skarbu państwa w formie subwencji. To też instrukcja wzmiankowana podzieliła kompetencje działalności czynnika rządowego, samorządowego i społecznego i starała się wszędzie doprowadzić do koordynacji.

Chociaż wiele dobrego zdziałano w ostatnich trzech latach w tej sprawie, to jednakże dalecy jesteśmy od stwierdzenia, iż dziś istnieje już taka harmonja między poszczególnymi instytucjami społecznymi, że niema już marnotrawstwa energii.

Weźmy dla przykładu organizacje młodzieży. Jest ich kilka i niezawsze a właściwie z reguły nie harmonizują ze sobą i wzajemnie prac kulturalno-oświatowych nie uzgadniają. Niema między nimi żadnego podziału pracy, każda z nich robi wszystko, choć podzieliwszy się poszczególnymi dziedzinami pracy, mogłyby daleko więcej, daleko lepiej działać. Mamy również inne organizacje o pokrewnych celach, które wzajemnie ze sobą konkurują i niszczą zbyt

wiele energii społecznej, chociaż na luksus jej niszczenia nasz naród pozwolić sobie nie powinien. Brak koordynacji, brak należytego podziału pracy obniża jej efekt i sprzeczny jest z zasadą gospodarności.

Ale i działacze tej samej instytucji nie przestrzegają zasady należytego podziału pracy, który prowadzi do wyrobienia większej kwalifikacji, wyrobienia się pracownika w pewnym specyficznym kierunku, a przez to do zwiększenia wydajności pracy. Ta zasada ekonomiczna winna być bezwzględnie przestrzegana tak przez jednostki zbiorowe, jak i fizyczne, jeśli praca ma przynieść jak największy efekt przy jak najmniejszym wysiłku. Już Adam Smith rozpoczął swe dzieło „O bogactwie narodów“ wywodami na temat błogosławieństwa ekonomicznego podziału pracy. Na podziale pracy opiera się dzisiaj zrationalizowany przemysł i bez podziału pracy niema właściwie postępu.

Podobnie jak w innych dziedzinach pracy, również i pracę społeczną winno się w możliwych granicach znormalizować. Zdaję sobie dokładnie sprawę z trudności, lecz otuchy dodaje nam Harrington Emerson, który podnosi w swej pracy<sup>1)</sup>, że zasady organizacji pracy można zastosować również dobrze do tworzenia państwa jak i budowania życia gospodarczego.

Dalszą zasadą, którą podmiot społeczny kierować się winien to dobór najwłaściwszych ludzi i środków w pracy. Wskutek zapoznawania przez podmiot społeczny tej zasady również wiele środków finansowych i energii społecznej zmarnowano niepotrzebnie, to też i ta zasada winna być bezwzględnie przestrzegana.

Również ważną zasadą pracy społecznej jest zasada porządku. Już Goethe powiedział:

„Gebraucht der Zeit, sie geht so schnell von hinnen  
Durch Ordnung lehrt euch die Zeit gewinnen“.

Dużo czasu, bardzo drogiego czasu marnuje się w pracy społecznej przez zapoznawanie i tej zasady. „Time is mo-

<sup>1)</sup> „Dwanaście zasad wydajności“, Warszawa, 1926.

ney“ — mówi Anglik i mówi słusznie. Czasu nie umiemy oszczędzać, chociaż go kupić nie można i dlatego sparafrazowałbym przysłowie angielskie „Time is more than money“. Ilekć to czasu marnuje działacz na czekaniu nim zbiórą się ludzie na zebranie, albo, bo brak mu odpowiedniego środka lokomocji, aby dostać się na miejsce przeznaczenia. Czasu się niestety nie ceni, co już nieraz każdy z nas aż nadto dużo sposobności miał do stwierdzenia. Ilekć to produktywnej pracy możnaby dokonać w czasie, który ginie bezpowrotnie zmarnowany. Jeśli zatem grono pracowników z tego czy innego powodu kurczy się, to ciężar gatunkowy marnotrawstwa wzrasta niepomierne. Przez dobrą organizację, przez przestrzeganie zasad naukowej organizacji pracy także i w agronomji społecznej możnaby niesłychanie wiele zaoszczędzić kapitału najdroższego, jakim jest czas. Na wielką stratę czasu i środków finansowych naraża również dwoi stość rozkazodawstwa. Instruktor rolny np., który nie wie kogo ma służyć, czy starostę, czy prezesa O. T. R. — nie słucha zwykle żadnego, lawirując między jednym a drugim, co oczywista jak najfatalniej odbija się na wynikach jego pracy. Nieprzestrzeganie podstawowej zasady administracyjnej, by organ rozkazodawczy był stale obecny naraża zwłaszcza instytucje społeczne na znaczne straty czasu, energii i środków materialnych.

Brak stosowania nagród za wydajność przyczynia się również do niewyzyskania w całej pełni w sposób jak najskuteczniejszy pracy agronoma społecznego.

Już Liviusz powiedział, że niema nic takiego czegoby ludzie nie usiłowali osiągnąć, jeśli przedsięwzięcie obiecuje wielką nagrodę. „Wszystko co jest czułe na nagrodę żyje, a wszystko co na nią jest nieczułe jest martwe. Śmieszni są ci, którzy wskutek swej ciemnoty starają się zniszczyć zasadę nagrody za wydajność i usunąć ją ze stosunków ludzkich<sup>1)</sup>. Za wynagrodzeniem odpowiednio do zasług przemawia również stara rzymska zasada „*suum cuique tribuere*“.

---

<sup>1)</sup> H. Emerson: „Dwanaście zasad wydajności“, str. 297, Warszawa, 1926.

Wynagrodzenie winno być według wykonanej pracy. Zasada ta nie obowiązuje w urzędach, dlatego ich wydajność jest słaba. System płac równych, który tu obowiązuje, jest pozbawiony wszelkiego rozumnego stosunku między pracą a jej wynikiem, jest sprzeczny z poczuciem sprawiedliwości. Nagroda za wydajność powinna być tego rodzaju, aby ten, który ją otrzymuje widział jej zależność od wyników swej pracy. „Ten kto odjąłby ideały świata pracującemu, kto pozbawiłby człowieka pobudki w postaci osobistej nagrody za jego wydajność, zamieniłby ludzi w zwierzęta pociągowe“ — oto uwagi, jakie na temat wynagrodzenia za osobiste usługi snuje H. E. Są one słuszne i obowiązujące również i w pracy społeczno-gospodarczej. Pracę np. instruktorów winno się oceniać według wyników osiągniętych na terenie ich pracy i w pewnym przeciągu czasu. Zdania tego jest również prof. Grabski, który w pracy swej „Reforma agronomii społecznej“ stwierdza, że nikt u nas nie mierzy użyteczności instruktorów rolnych podniesieniem się plonów z ha w rejonie ich pracy. A przecież o tem czy kto jest dobrym administratorem we większym majątku decyduje to, jakie daje on plony i dochody“. Aczkolwiek może porównanie między agronomem społecznym a administratorem nie bardzo szczęśliwe, to jednak sama myśl mierzenia użyteczności instruktora rezultatami jego pracy jest słuszna. Pewnie że nie zawsze będzie to sprawiedliwe, bo dużo zależy w tej pracy nietylko od osobistych zdolności i dzielności pracownika, wiele zależy od okoliczności, które w jednym miejscu mogą być więcej, w innym mniej korzystne, ale bezwzględna sprawiedliwość nie istnieje i zawsze ktoś musi wyjść z pewną krzywdą. Daleko większe korzyści odniosłoby jednak społeczeństwo jeśliby się wyniki pracy pracowników społecznych, zawodowych oceniało według konkretnie osiągniętych rezultatów. Pracownikom to może nie na rękę, a nawet instytucje społeczne, które zatrudniają pracowników społecznie pracujących nie zachwycają się takim postawieniem kwestji, jednak sprawę tę musi się postawić w ten a nie inny sposób, jeśli się pragnie aby zasady wydajności pracy znalazły swe zastosowanie również na terenie pracy społeczno-gospo-

darczej<sup>1)</sup>. W instytucjach społecznych jest dużo marnotrawstwa, które jest jak wiadomo największą przyczyną zbytek wolnego postępu kultury. Dużo marnotrawstwa widzimy np. na wsi u naszego chłopca, który wskutek tego — choć pracuje w pocie czoła i odżywia się możliwie licho, zbiera jako nagrodę ciernie i osty.

„Wydajność nietylko nie jest niebezpieczeństwem dla tych, którzy sprzedają swój czas i pracę, ale przeciwnie jest dla nich najlepszą ucieczką i najpewniejszym zabezpieczeniem przed cofaniem się wstecz i klęską“. „O wydajnego pracownika sama praca się ubiega, nieproduktywny robotnik napróżno o nią prosi“. „Naród wydajny współzawodniczy z powodzeniem z innym narodem, posuwa się naprzód, podczas kiedy nieprodukcyjny upada i zwolna ale nieubłagane traci grunt pod nogami“<sup>2)</sup>. Zasad tych jest więcej. Nie chcąc rozszerzać zbytnio ram niniejszego artykułu powstrzymuję się od ich omawiania jak np. stabilizacji pracowników, zgrania personelu, dyscypliny, hierarchji, centralizacji, sprawiedliwości, zdrowego rozsądku, gruntownej orientacji i t. d. Zasady te dadzą się podciągnąć po trzy zasadnicze prawa ekonomiczne a to: prawo podziału pracy, koncentracji i harmonji<sup>3)</sup>. Są one proste tylko że niestety

<sup>1)</sup> Zdaję sobie dokładnie sprawę z trudności dokonywania „pomiarów“ czyli stwierdzenia efektu pracy działacza społeczno-gospodarczego. Same sprawozdania wygotowane przez pracownika — nie wystarczą. Powinno się ustalić pewne współczynniki agronomji społecznej i stopni jej nasilenia i t. d. „Die Praxis der Berichte muss besondere Koeffizienten und Ausdrucksmittel für die Intensität der agronomischen Arbeit, die Wirkung ihrer Propaganda, ihres sozialen und ökonomischen Erfolges finden. Von all diesen ungelösten Fragen der Methodik ist besonders schwierig die, wie die ökonomische Wirkung der sozialagronomischen Arbeit zu erfassen ist“ — pisze Czajanow w rozdziale XIII. „Die Verzeichnung der sozialagronomischen Arbeit und Messung ihres Erfolges“ („Die Sozialagronomie“, str. 90) podkreślając trudności stwierdzenia: „Wieviel Rubel hat jeder Rubel, der für die Sozialagronomie ausgegeben worden ist, der Volkswirtschaft eingebracht“ (str. 90) — niemniej jednak pewien system mierzenia efektu pracy agronoma społecznego winien być opracowany.

<sup>2)</sup> H. E.: „Dwanaście zasad wydajności“.

<sup>3)</sup> Patrz prof. K. Adamiecki „Nauka organizacji i jej rola w życiu gospodarczym“, Warszawa 1932, str. 22.

rzeczy najprostsze jak mówi Luigi Bazzetti<sup>1)</sup>, najtrudniej przenikają do umysłu ludzkiego. Przyczyną tego jest choroba płynąca z inercji przyzwyczajenia, która to choroba jest jego zdaniem najgorszą jaka dotknęła ludzkość.

Zastosowanie powyższych zasad przyczyniłoby się w wysokim stopniu do potania i ekonomiczniejszego prowadzenia pracy społeczno-gospodarczej u nas. Należałoby w tym celu agronomję społ. postawić na odpowiednim poziomie, a za przykład mogłyby nam służyć Stany Zjedn. Ameryki północnej<sup>2)</sup>. Należałoby przystąpić do przeprowadzenia odpowiednich badań w tym kierunku. Winien się tem zająć przede wszystkim Instyt. Nauk. O. P. w porozumieniu tak z instytucjami gospodarczymi jak i z poszczególnymi działaczami społecznymi, aby 1) zbadać skuteczność istniejących, 2) wynaleźć takie metody pracy społecznej lub tak je zmodyfikować, aby praca dawała jak największy efekt użyteczny. Tej rzeczy u nas się nie docenia, to też słusznie pisze inż. prof. K. Adamiecki: „Niestety naród nasz odzyskawszy wolność wolał politykować niż pracować. Zaczęliśmy robić eksperymenty niezgodne z najelementarniejszymi prawami ekonomji. Deklamowano wprawdzie często na temat „pracy“, ale na serjo nikt o niej nie myślał, W zaciętrzewieniu partyjnym woleliśmy szukać winowajców pogarszającego się stanu ekonomicznego na prawo i na lewo, aniżeli spojrzeć w oczy prawdzie, która jest jasna jak słońce, że bez pracy wydatnej niema dobrobytu, a więc nie sama praca lecz jej wydajność jest podstawą dobrobytu“<sup>3)</sup>.

Mamy w Polsce Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej<sup>4)</sup> jednak zajmuje się ono raczej opieką niż pracą, albowiem na wielką ilość różnych ustaw o ochronie pracy nie mamy

---

<sup>1)</sup> „Kilka uwag o naukowej organizacji pracy“. Przegląd Organ. Nr. 11, 1929.

<sup>2)</sup> Patrz „Nauka o społecznym gospodarstwie agrarnem w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej“ — Dr. A. Żabko-Potopowicz „Rolnictwo“ z marca 1931. Tom II. Zeszyt 3, str. 458—481.

<sup>3)</sup> „Przegląd Organizacji“, 1929, str. 158.

<sup>4)</sup> Zwane obecnie Ministerstwem Opieki (patrz. Dz. U. Nr. 64 poz. 597 z dnia 27. VII. 932).

ani jednej ustawy, któraby była wydana w obronie wydajności pracy. Na znaczenie należytego jej zorganizowania zwrócił uwagę między innymi Fayol, podnosząc w referacie, wypowiedzianym w Międzynarodowym Biurze Pracy w Genewie, we wrześniu 1924 roku, że straty jakie ponoszą społeczeństwa przez złą organizację pracy przenoszą sumę kapitału narodowego i okazują się więcej zgubnymi niż straty wskutek wojny poniesione <sup>1)</sup>).

\* \* \*

Instytut Administracyjno-Gospodarczy w Krakowie ma w swym programie również zaznajomienie przyszłych pracowników administracyjnych z zasadami i techniką pracy społecznej, od której nikomu, kto tylko jako tako się na działacza kwalifikuje, usunąć się nie wolno. Byłoby to „*delictum sociale omissionis*“. W okresie zmagania się państwa i narodu o utrwalenie swego bytu i zapewnienie jasnej przyszłości, w którym najbardziej potrzeba podniesienia poziomu kultury i oświaty szerokich mas, kto tylko z galerji przypatruje się temu, co się dzieje na scenie życia, od niego się wyklucza, a dla tych co życie to tworzą nie przedstawia żadnej wartości, staje się zupełnie nieużytecznym czynnikiem —

---

<sup>1)</sup> „Przegląd Organizacji“, 1929, str. 332.

„Z ekonomicznego punktu widzenia wadliwa organizacja przedsiębiorstw i państwa stanowi jedną z największych bolączek. Jest ona od samej nawet wojny zgubniejsza. Stwierdzić to można łatwo prostym rachunkiem. Wojna powoduje co lat pięćdziesiąt stratę ćwierci, jednej trzeciej, lub połowy nawet bogactwa narodowego. W ciągu tegoż okresu pięćdziesięcioletniego szkody, sporządzane złą organizacją przedsiębiorstw i państwa, są bez porównania większe. Straty te nie są z pewnością mniejsze niż 20% całorocznej produkcji, o ile się uwzględni straty poniesione nietylko z racji niedostatecznej wydajności przedsiębiorstw, z powodu trwonienia pieniędzy podatników, ale i z tytułu utrudnień zarobkowych, wpływających z przeszkód, stawianych ekonomicznemu rozwojowi kraju. Następstwa spostrzeże z łatwością każdy. Dla okresu pięcioletniego strata równa się wartości całorocznej produkcji, dla okresu pięćdziesięcioletniego przewyższy ona wartość całego kapitału narodowego. Tak tedy w ciągu jednego półwiecza następstwa złej organizacji okażą się bardziej zgubnymi niż wojna“.

powiada słusznie Dr. Uhma<sup>1)</sup>. Jeszcze dobitniej podkreślił to w swym przemówieniu wygłoszonym w Komisji Skarbowo-budżetowej Senatu 18. II. 1931 r. ówczesny minister rolnictwa Dr. Janta-Pończyński: „Kto wszakże nie daje ani jednego ani drugiego (to znaczy, że ani o swój warsztat pracy nie dba ani nie pracuje społecznie) i w ten sposób nikomu nie jest potrzebny, bo ani społeczeństwu, ani państwu, ani wreszcie samemu sobie, ten niech sobie zda sprawę, że jest już tylko przeżytkiem, szcątkową formą życia“. Minęły czasy, kiedy urzędnik administracyjny był jedynie „gryziórką“, biurokratą, którego poza jego aktami cały świat zresztą nic nie obchodził. Dzisiaj życie wymaga od urzędnika również uspołecznienia.

To też odpowiadając temu niezmiernie ważnemu postulatowi I. A. G. włączył do swego programu pracę społeczną ze szczególnem uwzględnieniem pracy społeczno-gospodarczej, zapoznając słuchaczy i słuchaczki tak teoretycznie jak i praktycznie z jej zasadami jak i z zasadami naukowej organizacji pracy, zmierzającej do usunięcia wszelkiego marnotrawstwa i dążącej do osiągnięcia jak największego efektu użytecznego wszelkiej pracy z możliwie jak najmniejszym jej nakładem. Jest to zasada najmniejszego wysiłku, podstawowa zasada ekonomii, którą winno się przejąć przede wszystkim nasze społeczeństwo, potrzebujące tak bardzo wychowania gospodarczego. Wychowanie to — jak powiedział w swym referacie, wygłoszonym w r. 1930, w Izbie Przemysłowo-Handlowej w Krakowie Dr. Roger Bataglia — winno się opierać nie na liberalizmie ani solidaryzmie kolektywistycznym, lecz solidaryzmie kapitalistycznym, który uznaje potrzeby osiągania zysków przedsiębiorczych, własność prywatną środków produkcji jak i konieczność kapitalizacji prywatnej, lecz który wymaga równocześnie podporządkowania prywatnych interesów gospodarczych interesowi gospodarczemu całości.

---

<sup>1)</sup> Dr. Uhma: „Społeczna rola warstw oświeconych w Polsce“, ref. wygł. na Zjeździe Okręg. T. S. L. we Lwowie, 1926.



Instytut A.-G. w Krakowie, zaprawiając między innymi swych wychowanków do możliwie wydajnej pracy społecznej oraz dążąc do wychowania ich w duchu wypowiedzianego przez Dr. Rogera Battaglię postulatu, przyczynia się w pełni do spełnienia szczytnych zadań, jakie sobie zakreślił. Z tego też powodu winien się spotkać z odpowiednią oceną naszego społeczeństwa.

---

CZEŚĆ III.

**OGÓLNE ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE**



ANTONI EUZEBJUSZ BALICKI  
PROF. SZKOŁY EKON.-HANDL. I INST. ADM.-GOSP.

# Z ZAGADNIEŃ ŻYCIA SZKOLNEGO



## Ocena zachowania się młodzieży.

Istnieje spory zastęp pedagogów, bardzo poważnych i bardzo subtelnych, którzy za największą przykrość w spełnianiu swego zawodu uważają moment klasyfikowania uczniów, wydawania niejako pisemnego wyroku za ich postęp w nauce i zachowanie się... Tak bardzo przejęci są odpowiedzialnością za ten czyn przed pokojem własnego sumienia, tak lękają się popełnienia jakiegoś w tym wypadku poważniejszego błędu czy grubszej pomyłki, — któraby mogła zażywić na psychice i charakterze wychowanka, — że tylko z konieczności spełniają ten obowiązek, uważając go za prawdziwą w sprawach pedagogiki *dura necessitas* i *malum necessarium*...

Nie dla polemiki z tem stanowiskiem wspominam o tego rodzaju subtelnych a myślących pedagogach-nauczycielach, lecz o wadze i znaczeniu, jakie przypisują kwestji klasyfikowania uczniów.

Istotnie. W życiu szkolnem jest to jeden z najważniejszych momentów tak dla młodzieży jak też i nauczycieli. Dla młodzieży, — bo od wyniku klasyfikacji (zwłaszcza końcowej) niejednokrotnie zależy jej dalsza, a nawet najdalsza przyszłość. Od tej to klasyfikacji zawisło również dalsze ustosunkowanie się młodzieńca czy dziewczyny do szkoły i wychowawców, ich wiara w prawdę i uczciwość lub niesprawiedliwość, jako zjawiska głównie panujące na świecie. Klasyfikacja w pierwszym rzędzie wpływa w wieku młodym — obok innych czynników — na ustalanie się charakteru prawnego, jasnego czy ponurego, mściwego i zawistnego. Od niej zależy często utrwalenie się głównej barwy usposobie-

nia — ona (oczywiście nie sama jedna, ale w olbrzymim zakresie) — decyduje czasem nieodwołalnie o umiłowaniu pracy i odczucia rozkoszy z niej płynącej, jak również o podporządkowaniu swej woli ogólnie przyjętym prawom, zabezpieczającym w życiu człowieka ład i porządek, równowagę i szczęście.

I dla nauczyciela również chwila klasyfikowania jest ważną i odpowiedzialną. W niej bowiem musi nauczyciel wznieść się na możliwie najwyższy stopień obiektywizmu, wejść w porozumienie wyłącznie z najgłębszym swym przekonaniem i bacznym sumieniem. Musi uświadomić sobie, że od tego aktu, którego dokonywa on sam, zależy zaufanie do jego osoby i stanowiska mnóstwa jednostek, a więc młodzieży, jej rodziców, krewnych, — słowem całego społeczeństwa, które, opierając się na tych właśnie przesłankach, wyrabia sobie sąd o wartości nie tylko już danej jednostki, ale całej szkoły i — co za tem idzie — całego stanu nauczycielskiego. Co więcej i co groźniejsze: opinia ta często nie jest natychmiastową, lecz wydaje swój osąd w latach późniejszych, gdy z młodzieży porobią się dorośli, samodzielni obywatele, krytycznie już umiejący analizować i oceniać sposób i metody uczenia, chowania i klasyfikowania przez liczne rzesze nauczycieli. Ten późniejszy sąd w społeczeństwie — jest bezpośrednim sprawcą i przyczyną albo wywyższenia i honorowania stanu nauczycielskiego, albo lekceważenia go i bagatelizowania z krzywdą oczywiście dla ogółu pedagogów a wielkiem niebezpieczeństwem dla przyszłości narodu.

Przy klasyfikowaniu wydajemy sąd o uczniu, biorąc pod uwagę całość kształt jego życia przez nas zaobserwowany i skontrolowany. A więc oceniamy jego postępy w nauce, zdolności orientacyjne, stopień inteligencji, jakość a także ilość nabytej wiedzy, pilność i ochotę w wykonywaniu obowiązków, następnie to, co dawniej podpadało pod nazwę „obyczaji“ ucznia, a obecnie nazywamy jego „zachowaniem się“.

O klasyfikowaniu z postępów w nauce dzisiaj mówić nie będziemy. Dotkniemy natomiast w rozważaniach naszych innej sprawy, mianowicie kwestji t. zw. zachowania się ucz-

niów i uczenic oraz wskaźników, pomagających do ich możliwie jak najsprawiedliwszego ocenienia czyli sklasyfikowania.

Na pojęcie „obyczaj” czy „zachowanie się” — składa się cały szereg czynników i zjawisk. Nie jest ono bynajmniej tak proste i łatwe do określenia, jak się to może mniej świadomym na pierwszy rzut oka wydaje. Pamiętajmy, że, oceniając czyjeś t. zw. zachowanie, bardzo łatwo możemy ulec złudzeniu czy pozorom czysto *zewnętrznej* postawy, ruchu, gestu i brzmienia słowa danego osobnika.

Bardzo często wydajemy zatem swój sąd o tym lub owym człowieku wyłącznie niemal na podstawie rysów, cech czysto zewnętrznych, które szybko i łatwo podpadają tylko pod nasze zmysły. Szorstkość gestu, ostrość tonu niejednokrotnie utożsamia się w życiu z brakiem serca, egoizmem duszy... — i odwrotnie: słodycz mowy, ugrzecznienie czysto zewnętrzne, formalne, — za wytworność i szczyt kultury duchowej!

Jeżeli tego rodzaju omyłki popełniają w życiu ludzie dorośli w stosunku do dorosłych, nic dziwnego, że tem częściej zdarzać się one mogą w szkole, gdzie stosunek nauczyciela do młodzieży z przyczyn natury czysto formalnej bywa i musi być luźniejszy, niż pomiędzy dorosłymi w życiu codziennem i towarzyskiem. Pamiętajmy, że my młodzież widzimy niemal wyłącznie w szkole, rzadko poza szkołą wśród swobodnej zabawy i zajęć. Z natury rzeczy ta młodzież już przez sam pobyt w murach zakładu i obecność nauczyciela zostaje *nastawiona* na inny stopień i rodzaj swych funkcji duchowych. Dostęp do wnętrza jej duszy, do jej pełnego tajemnic życia, trosk, marzeń, postanowień, pragnień, sądów, dążeń, słowem całego szeregu przeżyć, — nie jest tak łatwy i prosty. Przy niektórych usposobieniach wprost niemożliwy. I dlatego tak często w ocenianiu tych młodych ludzi opieramy się niemal wyłącznie na tem tylko, co łatwe do schwycenia i zauważenia.

Podpowiadanie na godzinie, nieuwaga, nieusprawiedliwione absencje, brutalne czy ordynarne słowo, spażnianie się na lekcję, przeszkadzanie rozmową podczas godziny, śmiechy, krzyki, bieganina po korytarzach, u chłopców home-ryckie bójki, mecz futbolowy, gdzie piłkę nożną z powodze-



niem zastępuje szkolna gąbka lub kula zmiętych papierów — oto najpospolitsze zjawiska i grzechy, — grzechy najdroższych bezgrzesznych lat dzieciństwa i pierwszej młodości, — które przez nas zaobserwowane wpływają — często niemal jedynie — na ostateczne sklasyfikowanie „zachowania się“.

Nota z obyczajów za tego rodzaju „przestępstwa“ bywa bardzo niska, bo „odpowiednia“, a nawet „nieodpowiednia“. A przecież wyraz „odpowiednie“ a zwłaszcza „nieodpowiednie“ ma swą pełną treść i zawartość. Jako cenzura zamyka w sobie sąd i wyrok. Zapytać się tedy trzeba, czy tego rodzaju pisemny wyrok wydany np. za nieusprawiedliwienie kilkunastu czy kilkudziesięciu godzin — opuszczonych przez uczennicę wzorowo się prowadzącą, która z powodu katastrofalnych mrozów do szkoły nie przyjeżdżała, usprawiedliwienia wskutek tego nie przywiozła ani matki do zakładu nie wysłała — czy tego rodzaju cenzura odpowiada rzeczywistości, czy ona jest uzasadnioną oceną wszystkich tych czynności uczennicy czy ucznia, które w sumie mówią o ich charakterze i świadczą o ich wartości moralnej choćby tylko na terenie szkolnym?

O cóż zatem chodzi? Chodzi mojem zdaniem o rzecz doniosłej wagi a zasadniczą — o przesunięcie kryterjum klasyfikowania za „zachowanie się“ na zupełnie inną platformę oceny, na inne podstawy. Podstawą zaś tą nie mogą być jedynie i wyłącznie błędy i przewinienia ucznia, nierozzerwalnie związane z jego wiekiem, temperamentem, ustrojem i ewolucjami młodego organizmu, owe uchybienia i przekroczenia popełniane bardzo często w stanie podświadomym, bezmyślne i nieodpowiedzialne — lecz podstawą i główną platformą, na której oprzemy ocenę naszą i ostateczny sąd za „zachowanie się“ — będzie ocenianie postępu, jaki uczeń czyni (lub nie czyni) w pracy nad sobą samym, w łamaniu swej słabej lub fałszywej woli, w podporządkowywaniu się obowiązującym prawom — słowem za postępy w karności, — podobnie, jak klasyfikujemy go i oceniamy za postępy w nauce poszczególnych przedmiotów.

My mamy młodzież kształcić i wykształcić na człowieka pełnego wewnętrznej harmonii. Czyli — jak mówi B. Nawroczyński w rozważaniach na temat „Kształcenia i wykształcenia” — „wykształcenie powstaje z najściślejszego zespolenia się indywidualności wychowanka z głęboko przez niego przyswojonym obiektywnym duchem”.

I dalej: „Uszlachetniając indywidualność rozwijającej się jednostki ludzkiej, wykształcenie jest sokiem żywotnym dla tworzącego się jej charakteru, dla organizującej się jej osobowości”. Stąd przykaz dla nauczyciela: „Zadaniem nauczyciela wychowawcy jest stwarzać możliwie jak najbardziej pomyślne warunki dla procesu narastania wykształcenia a przez to wywoływać ten proces i nim kierować. Im przytem więcej będzie miał miłości dla dorastającej pod jego wpływem do swego przeznaczenia istoty ludzkiej, im więcej poszanowania dla jej odrębności, tem lepiej wywiąże się ze swego zadania...”

Tak ujmuje sprawę jeden z najwybitniejszych współczesnych myślicieli w zakresie pedagogiki i wychowywania młodzieży.

Przedewszystkiem z dotychczasowych rozważań wypływa dla nas wniosek jeden, bezwzględnie pewny. Oto za wszelką cenę unikać nam należy jakichś zgóry ułożonych między sobą umów czy szablonów, według których oceniać będziemy „zachowanie się” i kłaść za nie takie a nie inne stopnie.

My mamy przed sobą materiał żywy, nad wyraz zmienny i różnorodny, jednostki pochodzące z najrozmaitszego środowiska. Ich czynności, choć podobne do siebie, przecież zawisłe są od tak biegunowo różnych pobudek i motywów, iż ustanawiać dla oceny czynów i postępowania młodzieży jeden schemat czy szablon, byłoby ze strony pedagogów błędem trudnym do wybaczenia. Mówi o tem całkiem wyraźnie prof. Uniw. w Poznaniu Antoni Danysz: „Ze stanowiska wychowawczego normowanie kar naprzd jest zupełnie fałszywe. Przepisy karne, czyli t. zw. prawa szkolne, powinny być jak najogólniejsze, a przedewszystkiem nie powinny krępować indywidualnej działalności pedagoga. Nie symp-

tyczne są wszystkie normowania karności szkolnej naprzód przepisami powstałymi za zielonym stolikiem. Prawodawstwu szkolnemu nie wolno naśladować w tej mierze prawodawstwa karnego publicznego, ponieważ ich cele są zupełnie inne...“

W pracy naszej nad młodzieżą — poza podawaniem jej wiedzy — baczmy przede wszystkim na to, aby była karną. Nie oznacza to nic innego jak tylko wysiłek nasz, prowadzący do wyrobienia u niedojrzałej i wątpliej jeszcze duchowo i umysłowo młodzieży woli. Wyrabiamy zaś tę wolę za pomocą wdrażania młodzieży do posłuszeństwa obowiązującym prawom tak ogólnoludzkim, jakoteż tym najbliższym — szkolnym, które zresztą do tego samego celu zmierzają. Uczymy ją pokonywać w sobie zachcianki i pożądania, przynoszące szkodę jej i otoczeniu. Uczymy zwalczać egoizm i egocentryzm, a w to miejsce stawiamy harmonijne współzycie z otoczeniem i podporządkowanie interesów własnych dobru zbiorowemu, słowem, wychowujemy człowieka, który potrafi utrzymać i podtrzymać porządek społeczny. Ucznia, który tym naszym zadaniom czyni zadość, nazywamy karnym, czyli takim, którego karać nie potrzeba.

Wyjątkowo zdarzają się jednostki, które pod każdym względem odpowiadają naszym wymaganiom. Zaryzykowalbym jednak twierdzenie, że takich jednostek w szkole wśród młodzieży niema, a nawet istnieć nie mogą. Byłoby to coś anormalnego, niezgodnego z życiem i jego objawami wśród młodych. Najlepszy i najwzorowszy uczeń czy uczenica musi popełnić i popełnia coś takiego, co, teoretycznie biorąc, narusza porządek społeczny w szkole, co wykracza przeciw karności. Albo gdzieś kiedyś podpowie szeptem swemu ulubionemu koledze, albo wyjątkowo zapomni zeszytu, albo zapomniawszy go, przerażony już tym samym faktem, pod przymusem nieodpornym lęku przed następstwami za to zapomnienie, porywa w chwili zaburzenia psychicznego cudzy zeszyt i podaje za swój, albo znów spóźni się raz na jakiś czas na godzinę — słowem i najlepszy uczeń czy uczenica przechodzi przez różne dole i niedole życia szkolnego.

Czy wobec tych przewinień i jawnego zresztą naruszenia

praw szkolnych i ładu wypowiemy zdanie, że młodzież nasza wogóle nie jest karną i że na najwyższą notę za zachowanie się właściwie nie zasługuje żadna jednostka?? Wykluczone!!

Na to mamy młodzież powierzoną swojej opiece i na to winniśmy być wychowawcami, lekarzami i znawcami duszy ludzkiej, aby właśnie tego rodzaju usterki, błędy i grzechy usuwać, naprawiać, dusze i charakter młodych z narastających grzybów i pleśni oczyszczać, wydobywając na wierzch brylantowy kryształ!

Z jednymi istotami przychodzi nam to łatwo, szybko, bez trudu, z innymi znów uczenicami czy uczniami wolniej, ciężiej, czasem nawet tak ciężko, iż poczynamy wątpić...

I oto — za tę podatność i posłuszeństwo, z jakim młodzież poddaje się naszym zabiegom i trudom prowadzenia będziemy ją oceniali i klasyfikowali, wydając swój sąd ustnie lub (co ważniejsze!) pisemnie w formułach i cenzurach zostawianych nam do dyspozycji.

Przy prowadzeniu zaś i kształtowaniu u młodzieży jej woli, charakteru, kierować się będziemy zawsze życzliwością i miłością dla niej, wielką wyrozumiałością połączoną atoli z rozumną surowością.

Życzliwość i miłość w prowadzeniu a potem klasyfikowaniu młodzieży w szkole u pedagogów istnieć musi. Bez niej załamię się pojęcie i wartość szkoły — w to miejsce nastąpić musi pojęcie kasarni i to z czasów najbezmyślniejszego militarizmu. Ta miłość podyktuje pedagogowi wychowawcy przede wszystkim tę wielką prawdę, iż pod żadnym warunkiem nie wolno pozbawiać młodzieży jej własnej woli i naginać do posłuszeństwa serwilistycznego, które może charakter młodzieńca całkowicie wypaczyć.

Ma też słuszność Danysz, gdy mówi, „że przy wykonywaniu karności trzeba młodzieży zostawić jej młodzieńczą wolę, jeżeli taka samodzielność nie okaże się szkodliwą dla jej umysłowego rozwoju... Niepotrzebne ustawiczne wkroczenie w sferę woli młodzieży bałamuci ją i zniechęca do wychowującego...“

Ta rozumna wreszcie miłość każe pedagogowi-wychowawcy przewidzieć ewentualne przekroczenia i zawczasu usunąć powody do nich wiodące — nie czekać na spełniony czyn, aby dopiero później oceniać go i karać.

Przy ostatecznym zaś klasyfikowaniu ta rozumna miłość każe kierować się wyłącznie dobrem jednostki i ogółu a zapomnieć o osobistych urazach, choćby one były nawet dotkliwe i przykre.

Tak postępując, zyska sobie dotyczący pedagog tylko ze strony młodzieży wdzięczność i przywiązanie, któremi to środkami zręcznie operując, więcej wśród niej zdziała wychowawczo niż groźbą i karami.

Z miłością i życzliwością idzie w parze wyrozumiałość. Ta zaś wyrozumiałość opierać się winna na gruntownej znajomości psychologii, znawstwie duszy młodych i umiejętności rozróżniania zjawisk życia młodzieży przelotnych i chwilowych od tych, które zaczynają być objawem utrwalających się na stałe zdecydowanych cech charakteru.

Obserwowanie zaś tych zjawisk jest rzeczą pierwszorzędnej wagi o dużej doniosłości dla dalszego duchowego rozwoju wychowanka. Przykład to wyjaśni: Często zjawiskiem w szkole jest np. odpisywanie zadań. Niewątpliwie rzecz ta wykracza przeciw karności ucznia. Ale odpisywanie odpisywaniu nie równe. U pewnych jednostek wypłynęło ono z kompletnej niezaradności, nieumiejętności w podejściu do tematu; dalej z powodu uprzedniego wyolbrzymienia sobie niebezpieczeństwa, jakie nastąpi w formie „niedostatecznej“ cenzury w razie złego wykonania, zwłaszcza, jeżeli profesor daje to zadanie tuż przed klasyfikacją i od jego rezultatu czyni zależnym wynik klasyfikacji... U innych znów jednostek odpisywanie zadania nastąpiło z powodu utrwalającego się lenistwa, braku zainteresowania się dla prac szkolnych, niechęci do intensywniejszego myślenia.

Ta sama rzecz, to samo zjawisko, a przecież zupełnie inne w swej genezie i znaczeniu. W pierwszym wypadku danego ucznia czy uczenicy nie piętnowałbym karą i obniżaniem noty za zachowanie się z powodu odpisywania za-

dań. Tu w pomoc musi przyjść pedagog jako lekarz. Powinien zanalizować przyczynę choroby i dać lekarstwo w postaci pobudzenia wiary we własne siły — udzielić nadto wskazówek, jak się do danego tematu uczeń ma zabrać.

W drugim wypadku mamy już do czynienia ze zjawiskiem poważnym, świadczącym, że dana jednostka jest na drodze do pasożytnictwa, do pojmowania życia, jako pracy i wysiłku tylko drugich, z których ona łaskawie będzie pożywać owoce... Tu trzeba interwencji wychowawcy szybkiej a energicznej, tu czasami można nawet zastosować umiejętnie cały szereg pedagogicznych kar, które atoli nie mają być czemś w rodzaju pomsty, ile raczej profilaktyką przed dalszemi tego rodzaju czynami. Mają być — jak się wyraża Danysz — „lekarstwem, które chorobę usuwa, lecz organizmowi nie szkodzi“.

Musi też pedagog-wychowawca w prowadzeniu a potem w ocenianiu i klasyfikowaniu kierować się szlachetną surowością. Nie sprzeciwia się ona pojęciu miłości, owszem z niej całkowicie wypływa. A ta surowość zasadza się na tem, że nie przechodzimy obok różnych uchybień i przekroczeń młodzieży mimo — ślepi i głusi, lecz reagujemy na nie właśnie z miłości dla źle i nieopatrznie czyniących. Ta sprawiedliwa surowość każe nam czynić różnice wśród tłumu uczniów i uczenic, nie pozwoli pod jeden strychulec pociągać ogółu choćby jednej klasy tylko, — lecz każe odmierzać sprawiedliwość według stopnia pracy i wysiłku duchowego danego ucznia czy uczenicy. Ta sprawiedliwa miłości pełna surowość zezwoli i domagać się będzie nawet usunięcia ze szkolnego środowiska jednostki takiej, która w pracy nad ulepszeniem swej duszy i swego charakteru nie tylko nie postępuje naprzód, lecz owszem, wysiłek i trud pedagogów ma za nic, przez co wpływa gorsząco i ujemnie na otoczenie. Wtedy właśnie — w tym wyjątkowym wypadku — z miłości dla ogółu młodzieży i jej duchowego dobra, ta rozumna surowość każe bezapelacyjnie daną jednostkę z dotychczasowego środowiska usunąć, tak, jak ze względu na bezpieczeństwo zarażenia drugich chorobą usuwamy osobnika, u którego stwierdzono istnienie zarazków zakaźnych...

Rozumnej i sprawiedliwej surowości zaden pedagog-wychowawca lękać się nie powinien. Choćby niedojrzała młodzież z początku jego postępowania nie rozumiała i lękała się groźnego Jowisza, wnet, bo po najbliższych miesiącach nabierze do niego instynktownego zaufania, otoczy szacunkiem, a w życiu późniejszym z prawdziwą czcią o nim wspominać będzie, podrywując sobie natomiast z tych, którzy nad całym szeregiem spraw obojętnie lub zbyt pobłażliwie przechodzili do porządku dziennego.

Kształcimy zatem charakter młodzieży stale i wytrwale, bacząc pilnie na jej najsłabsze strony; oceniamy zaś i klasyfikujemy ją za pracę dokonywaną w tym kierunku nad sobą samą oraz za tej pracy rezultaty i wyniki.

Popełnienie przez młodzież czynu nieodpowiedniego nie upoważnia nas zatem do wydania na świadectwie wyroku potępiającego w formie cenzury „zachowanie się nieodpowiednie“. Czyn bowiem sam w sobie jest tylko pewnem zjawiskiem. Ocenimy go należycie, gdy poznamy możliwie dokładnie jego przyczyny i pobudki, oraz dalszy stosunek jednostki do popełnionego czynu.

Jeśli dana jednostka ten czyn skwalifikuje jako zły i niegodny, jeśli da pełne zadośćuczynienie dobrowolne a nie nakazane, jeśli dalszem prowadzeniem okaże i udowodni, że istota tego czynu jest jej niemiłą i obcą — wtedy to chwilowe zapomnienie się, — w swoim czasie niewątpliwie przez wychowawcę wytknięte i pedagogicznie ukarane, — nowych konsekwencyj za sobą pociągać nie powinno.

Tu dotykamy może największej bolączki naszej młodzieży i niewłaściwego postępowania niektórych niedoświadczonych nauczycieli.

Oto za popełniony przez jednostkę uczniowską czyn ujemny — karzą ją nie raz lecz kilkakrotnie. Uczeń odpisał zadanie: Dotyczący profesor pisze mu za to stopień „niedostateczny“ — kara jedna! Zapisuje ten fakt do dziennika — kara druga! Gniewa się na ucznia sam i notuje go sobie specjalnie w pamięci — kara trzecia! Gospodarz klasy — na podstawie notatki w dzienniku — ucznia strofuje, napomina — kara czwarta! Informuje o tem dom — kara piąta!

Wreszcie przy klasyfikacji za to, że ten uczeń zadanie odpi-  
sał — a więc szkołę i nauczyciela oszukał — obniża mu  
się notę z zachowania. Kara szósta!

Byłyby to rzeczy zabawne, gdyby nie to, że u młodzieży  
wrażliwszej i więcej nerwowej są wprost bolesne! Kto wie,  
czy w tego rodzaju postępowaniu nie leży także jedna z przy-  
czyn niechęci naszego społeczeństwa (a może i nienawiści!)  
do stanu nauczycielskiego. Pewna część nauczycieli (oby jak  
najmniejsza!) grzeszy w stosunku do młodzieży skłonnością  
do wyolbrzymiania jej przewinień, zaniedbań, uchybień i grze-  
chów... Czy temu winne stargane nerwy nauczycieli, czy  
brak rozumienia życia i temperamentu młodych — nie wiem  
i w tej chwili tego nie dociekam. Fakt atoli pozostaje faktem!  
W ślad za tem idzie wychowawczo bardzo szkodliwa pa-  
miętność za popełnione przewinienia, nierzadko uzewnętr-  
niająca się w pewnego rodzaju zaciętości i niepotrzebnem  
wypominaniu uczniowi grzechów, które były, — przeszły, —  
zostały już ukarane i zmazane. To wszystko razem, a prze-  
dewszystkiem zapominanie o tem, że za jedno przewinienie  
raz tylko można karać — sprawia, że młodzież zamiast mieć  
do swych wychowawców zaufanie i wiarę w ich sprawie-  
dliwość, stroni od nich a noty z „zachowania“ bardzo często  
uważa za mylne, niesprawiedliwe a nawet sprawiające ból  
i rozgoryczenie...

Jakżeż zatem, w jaki sposób i na podstawie jakich  
przesłanek będziemy oceniali zachowanie się naszej mło-  
dzieży przy klasyfikowaniu w ogólności, a końcowem, osta-  
tecznem w szczególności? Czy na podstawie pewnej ilości  
nieusprawiedliwionych godzin, czy uwag zapisanych w ka-  
talogu? Czy na podstawie zapamiętanego szeregu pewnych  
uchybień, mniejszej lub większej wagi? Czy wytworzymy  
jakieś normy i prawidła oceniania i klasyfikowania??

Wszystko to niewątpliwie może być punktem wyjścia  
przy klasyfikowaniu za „zachowanie się“; jednakowoż za  
główny pedagogiczny przykaz uważałbym — w myśl tego,  
co powiedziałem — klasyfikowanie stanowczo indywidualne,  
bez cienia szablonu i jakiegoś oschłego zmechanizowania tej  
czynności. Ustanowienie normy, że np. za tyle a tyle godzin



nieusprawiedliwionych należy się nota „odpowiednia“, a za ilość od poprzedniej wyższą cenzura „nieodpowiednia“, — albo postawienie kwestji, że kto był raz w dzienniku zapisany lub otrzymał jakąś szkolną karę, ten nie może już mieć na świadectwie noty z zachowania „bardzo dobrej“ lub „dobrej“, uważam takie rozstrzygnięcie sprawy za niewłaściwe, niepedagogiczne i, co za tem idzie, niesprawiedliwe. W każdym wypadku, przy każdej jednostce sąd o niej, wyrażony notą z „zachowania się“ powinien być uzasadniony i umotywowany.

Tu nawiasowo chciałbym dotknąć przygodnie dwóch spraw, mających bezpośredni związek z klasyfikowaniem młodzieży za „zachowanie się“, — mianowicie o sprawie nieusprawiedliwiania godzin i — zapisywania do katalogu. Niejednokrotnie na konferencjach zaskoczeni jesteśmy propozycją uchwalenia noty „odpowiedniej“ lub nawet „nieodpowiedniej“ przy uczniu lub uczennicy, która naogół przedstawia się nam korzystnie i która pod względem karności nie dawała powodów do poważniejszych utyskiwań. Jako motyw wniosku słyszymy odpowiedź: „Ma 30, 50 lub więcej godzin nieusprawiedliwionych“. Istotnie, na pierwszy rzut oka powodów wystarczający — ale tylko na pierwszy rzut oka. Przy bliższem atoli rozpatrzeniu tej sprawy, musimy przyznać, że ta sprawa już uprzednio kwalifikowała się do zbadania i należytej oceny. Dla człowieka obcego, który bierze świadectwo ucznia do ręki, jest rzeczą zupełnie niepojętą, jak ten uczeń może mieć kilkadziesiąt godzin nieusprawiedliwionych. Pierwsze pytanie, jakie przy tej sposobności zadaje, — dotyczy kwestji porozumienia się szkoły z domem, dotyczy opieki wychowawcy. Godziny usprawiedliwia gospodarz klasy na podstawie świadectwa domu. Jeśli dom tego świadectwa ustnie lub pisemnie nie dostarcza, zmusza się go częstotliwem wzywaniem, by to uczynił. Jeśli nie uczyni przez szereg miesięcy, aż do dnia końcowej klasyfikacji, — to ocenę za „zachowanie się“ i wogóle sklasyfikowanie ucznia winno się raczej zawiesić, odłożyć choćby na czas powakacyjny, niż dopuszczać do pospiesznego a bardzo mało trudu kosztującego postawienia noty „nieodpowiedniej“.

Jeśli absencja następuje za wiedzą domu, winna być usprawiedliwioną, gdyż dzieckiem i młodzieńcem rządzi przede wszystkim dom. Jeśli dom toleruje lekkomyślne opuszczanie obowiązków szkolnych, można na niego w tym kierunku wpłynąć perswazją i obrazem zgubnych dla młodzieńca lub dziewczyny następstw, względnie można nawet zagrozić nieprzyjęciem ucznia do zakładu. Jeśli zaś absencja nastąpiła bez wiedzy domu, to trzeba po porozumieniu się z nadzorem i opieką zacząć badać i ratować zagrożoną jednostkę. Powody bowiem absentowania się mogą być różne, — począwszy od lekkomyślnego przedkładania zabawy z kolegami na błoniach ponad ślęczenie w zamkniętych izbach szkolnych, — aż do lęku przed nieumieniem, klasyfikacją, aż do ogólnej apatii, anormalnego stanu psychicznego, zniechęcenia do życia — tak częstego w wieku, z którym mamy do czynienia. Jasne, że w tych rozmaitych wypadkach pospieszymy sami lub za pomocą domu do ratowania zagrożonej jednostki. Jeśli jednostka dana naszym zabiegom się podda, i więcej lekcji opuszczać nie będzie, — tamte uprzednio opuszczone godziny przyjmujemy jako usprawiedliwione, wytłumaczone. Jeśli zaś zabiegi nasze spotkają się z trwałym uporem, buntem i lekceważeniem, — nic nie stoi na przeszkodzie, aby ową jednostkę ze szkoły usunąć jako niebezpieczną dla otoczenia.

Unikać zatem będziemy nieusprawiedliwiania godzin na świadectwie i obniżania za to noty z „zachowania się“ z tej prostej przyczyny, że przez tego rodzaju postępowanie możemy łatwo dopuścić się niesprawiedliwości, a na siebie i nasz stan ściągnąć słowa ostrych i motywowanych zarzutów.

Również na baczne rozpatrzenie zasługuje kwestja „zapisywania“ do katalogu dziennika. Do czego mają służyć te uwagi? Jeśli do podania szczegółów dotyczących charakterystyki uczennicy lub ucznia — to dlaczego nie notuje się tam rysów dodatnich, tylko same ujemne? Dlaczego nie spotkamy uwagi, że uczennica ta a ta jest dobrze wychowaną i pełną kultury towarzyskiej, bo pospieszyła podnieść profesorowi, — tak nauczycielce-kobiecie jak i męczczyźnie — ołówkę ze ziemi?

Pełno natomiast uwag wyłącznie ujemnych. A więc nie w celu charakterystyki wpisuje się te ujemne notatki. Zatem może celem poinformowania gospodarza klasy? Tak, to jest powód, ale z pewnymi zastrzeżeniami. Jeśli uczący na godzinie powiadamia gospodarza i prosi go, czy życzy sobie, aby zbadał to lub inne zjawisko — wtedy wszystko w porządku. Od tego jest gospodarz klasy. A więc uwagi: XY. stale jest nieobecny na pierwszej lub ostatniej godzinie, — Zet nie uczęszcza na lekcje gimnastyki, — uczennica A chodź brudna, nieuczesana, a koleżanki nie chcą i nie mogą koło niej siedzieć... — to tego typu uwagi są nawet bardzo wskazane, gdyż dają pole do interwencji, a świadczą o zainteresowaniu się nauczycieli młodzieżą.

Natomiast uwagi konstatujące jakiś chwilowy wybryk, zapomnienie się, czy uchybienie — jako sporadyczne i przemijające zjawisko — może raczej istnieć w dzienniku nie powinny. Raz dlatego, że do usunięcia tego rodzaju niewłaściwości powołany jest głównie i wyłącznie nauczyciel, na którego godzinie tego rodzaju wypadki się zdarzają, a powtórę, że wogóle do wychowywania, usuwania zła i naprawiania powołani są wszyscy uczący a nie tylko ten, któremu przypadł ten duży trud prowadzenia klasy.

Wzgląd przytem trzeci, najważniejszy. W naszych stosunkach i warunkach wyrobiło się wśród młodzieży przekonanie, że zapisanie do dziennika jest już samo w sobie karą! Ta zaś kara pociągnie za sobą najprawdopodobniej dalszą i to niejedną...

Są profesorzy, wytrawni pedagogowie, którzy wogóle (lub niesłychanie rzadko) do katalogu, czy dziennika, uwagi wpisują. Twierdzą — i słusznie! — że toby im ubliżało, gdyby nie mogli utrzymać karności na swej godzinie bez pomocy, jak również, interwencji gospodarza. Jeśli zaś spotkają się ze zjawiskiem ujemnem ważniejszym, mającym znaczenie ogólniejsze, informują o tem gospodarza klasy ustnie.

Mam wrażenie, że to jest najracjonalniejsza droga postępowania. Nagminne zapisywanie młodzieży do katalogu ma przedewszystkiem ten skutek, że uczniowie i uczennice

z tem się prędko oswajają, zwłaszcza jeśli te uwagi zupełnie nie wpływają na wynik i ocenę ich zachowania się. Weźmy przykłady z naszej rzeczywistości: Uczenica J. ma uwagi: 1) Bezczelnie podpowiada, 2) rozmawia. Otrzymuje jednak stopień z „zachowania się” — „bd.” — Uczenica K.: 1) ustawicznie gada, 2) przy zadaniu bezczelnie podpowiada, proszę o przesadzenie, 3) pisze na franc. zadanie niemieckie. Nota ze „zachowania się” — „bd.” — Uczeń An.: Odpowiada arogancko. „Zachowanie się” — „bd.” — Uczeń Wr.: 1) nie spełnia swoich obowiązków, 2) rozmawia na lekcji, 3) zachowuje się nieodpowiednio. Po dzwonku wrzeszczy przed klasą. Obyczaje — „bd.” — (Autentyczne!)

To chyba wystarczy. Nie chcę z tego wyciągać żadnych wniosków dotyczących nas nauczycieli i wzajemnego oglądania się na nasze sądy, notatki, uwagi. Pozwolę sobie tylko zadać pytanie retoryczne: jaki wpływ mogą mieć na młodzież owe uwagi, wpisane do katalogu przez jednostki dojrzałe i odpowiedzialne wraz z ostateczną oceną w postaci noty „bd.” za zachowanie się? Wszak to najkrótsza droga, wiodąca naszą młodzież do lekceważenia wpisywanych uwag, jak niemniej wartości i powagi naszego klasyfikowania.

Byłbym więc za tem, aby wpisywania uwag — ile się da — poniechać. Sprawy poważne poruczać do zbadania, ustalenia i ewentualnego ukarania gospodarzowi klas. Jak najmniej w szkole korespondować! Widujemy się tak często, że ustnie możemy załatwić sprawy pierwszorzędnej wagi.

Po tej dygresji na temat nieusprawiedliwiania godzin i wpisywania do katalogu uwag i to ujemnych — przejdźmy do sposobu ustalania cenzur za zachowanie się.

Do tej czynności winniśmy przystępować (zwłaszcza gospodarze klas) dobrze przygotowani! Cenzura każda, jaką proponujemy winna być przemyślana i umotywowana. Niestety niema ich dużo; owszem, stanowczo zamało, co słusznie podkreśla Dr Zagajewski w rozprawie „O klasyfikacji i świadectwach”, nawołując, że „powinniśmy nie tylko znacznie rozszerzyć skalę ocen, ale wprowadzić do świadectw choć odrobinę charakterystyki ucznia... Należałoby np. — mówi

dalej — podać, w jakim kierunku uczeń okazuje szczególne uzdolnienia i zamiłowania, określić sposoby i środki, którymi osiągnął wyniki (usiłna praca, uwaga w szkole, doświadczenia, lektura itd...)“ Żądanie bardzo słuszne, zasługujące na głębszą rozwałę. Narazie atoli operować musimy tylko czterema notami: bardzo dobry, dobry, odpowiedni i nieodpowiedni.

Kto zatem i jaką z tych cenzur otrzyma? Jakiej metody będziemy się trzymali, unikając oczywiście szablonu a klasyfikując indywidualnie?

Podstawą oceniania winny, mem zdaniem, stać się rezultaty i osiągnięty poziom w pracy nad ulepszeniem swego charakteru, opanowaniem woli przez uczniów. Rezultaty i poziom — widoczne w karnem ustosunkowaniu się do ładu i porządku społecznego, którego częścią jest życie szkolne.

Przyznamy zatem za zachowanie się stopień „bardzo dobry“ tej i takiej jednostce, u której postępy w kierowaniu swoją wolą są tak wybitne, tak mocne i trwałe, że możemy ją podać drugim za wzór. Wyrabiająca się bowiem wola każe być owej uczenicy czy uczniowi posłuszną wobec nakładanych przez życie praw, każe dalej spełniać sumiennie przyjęte na się obowiązki.

Takich jednostek w klasie może być więcej lub mniej, są to klasowe świeczniki, które płoną jasno, wskazując swem światłem drogę dla drugich. Poza temi i tego rodzaju jednostkami stopnia „bardzo dobrego“ zbyt pochopnie innym czy ogółowi udzielać nie będziemy. Ta nota musi mieć swą treść i walor, znaczenie i powagę. Argumenty, zwłaszcza przy uczenicach, że ona zawsze miała „bardzo dobre zachowanie“, że będzie płakać, że to przecież panienka (!) — powodzenia u nas mieć nie powinny. Szafując tą najwyższą notą zbyt hojnie, pobłażliwie, czułościowo, obniżamy jej znaczenie, i osłabiamy pracę i wysiłek duchowy u młodzieży.

Duży natomiast procent uczniów i uczenic otrzymać może cenzurę z zachowania się dobrą. Przyznamy ją tym jednostkom, które nad sobą wyraźnie pracują, u których panuje przewaga stron jasnych nad ciemnymi, które jednak jeszcze się w poczuciu karności i wyrobieniu silnej woli nie

ustaliły, wskutek czego za wzór i drogowskaz pewny i bezpieczny jeszcze służyć dla innych nie mogą. Dostaną tę cenzurę zwłaszcza jednostki te, które, kiedyś pełne wad i przywar, pod naszym kierunkiem szybko się z nich leczą, wytrwale i stale pokonywują w sobie słabość, wyzwalając się z pod przewagi zachcianek i pożądań a poddając dyrektywom dobrej woli.

Trzeci stopień z zachowania t. zw. notę „odpowiednią“ — otrzymują ci uczniowie i te uczennice, które w pracy nad sobą okazują jeszcze bardzo nikłe, ledwo widoczne postępy. Nasze uwagi, słowa pouczania przyjmują z niechęcią lub obojętnością. Często popadają w ten sam błąd. Nie okazują zbyt dużego wysiłku i natężenia, by pokonać w sobie niemoc, by spełnić w pewnej wydatnej części i mierze nałożone na nich obowiązki. Tych będzie w klasie także pewien procent, powinien atoli być stosunkowo nieduży, zwłaszcza tam, gdzie i gospodarz klasy i wszyscy uczący energicznie pobudzali do życia i czynu wolę młodzieży.

Zostaje stopień „nieodpowiedni“. Komu się należy? Myślę, że przy uchwalaniu tego zwłaszcza stopnia, trzeba być bardzo ostrożnym. O jednostce, która ten stopień otrzymuje, musimy być przekonani, że w jej duszy pierwiastki dodatnie jeszcze nie wzięły góry nad ujemnymi, że jednostka ta nie poddała się karnie naszemu prowadzeniu i wysiłkom naszym, że raczej podnosi przeciw prawom i porządkowi społecznemu bunt i sprzeciw, który narazie szkodzi jej samej, ale wnet szkodzić i zagrażać będzie otoczeniu... To mając na uwadze, klasyfikujemy całe zachowanie się dotyczącego ucznia czy uczennicy jako „nieodpowiednie“, którą to notą chcemy przede wszystkim ostrzec i zaznaczyć, że jeszcze jeden dalszy krok na tej drodze, a dotyczący uczeń nie będzie się nadawał do przebywania w danym środowisku. Notę „nieodpowiednią“ winien poprzedzić skrupulatny proces, zasadzający się na obiektywnej analizie całokształtu życia chłopca czy dziewczyny.

Nota „nieodpowiednia“ winna być nie tyle karą, ile ostrzeżeniem, sygnałem alarmowym dla ucznia i jego domowego nadzoru. Dlatego przy tak pojętej i uzasadnionej nocie

„nieodpowiednie zachowanie się“ winno prawie zawsze iść w parze z zagrożeniem ze strony szkoły, iż, jeżeli nie nastąpi natychmiastowa poprawa i zwrot na prawo, dany uczeń, jako zgubny i szkodliwy przez swój wpływ dla otoczenia, musi być dla dobra ogółu z dotychczasowego środowiska usunięty.

W ten dopiero sposób, wyczerpawszy wszystkie możliwe środki pedagogiczne, doszlibyśmy do zastosowania tego rzadkiego, najostrzejszego kroku, jakim jest wydalenie ucznia z zakładu.

Jeszcze parę słów o samym przebiegu konferencji klasyfikacyjnej. Winna ona być (zwłaszcza we wnioskach za „zachowanie się“) przez gospodarza przygotowana, aby szła zdecydowanie i szybko. Profesorowie, mający zastrzeżenia co do pojedynczych uczniów, winni je zgłosić i podać zawczasu do wiadomości gospodarza klasy, aby ten mógł zarzuty zbadać, ocenić, słowem: uczynić to, co niekoniecznie stosownie nazywamy śledztwem. O rezultacie swych badań i wniosków powinien gospodarz powiadomić dotyczącego profesora i uzgodnić z nim (lub nimi), stopień oceny ucznia. Nie powinno natomiast mieć miejsca na konferencji „zaskakiwanie“ komisji klasowej cytowaniem faktów nieznanych i nowych. Gdyby się to — niestety — zdarzyło, trzeba przytoczone fakty zbadać, klasyfikowanie z „zachowania się“ raczej odroczyć, niż pod wrażeniem słów oskarżyciela wydawać natychmiastowy ujemny wyrok.

Przez tego rodzaju postępowanie zyskamy dla siebie tylko szacunek i poważanie, rozciągające się na cały nasz stan. Klasyfikowanie bowiem jest aktem dużej doniosłości. Winno ono odbywać się pewnie i sprawnie, a nastąpi to wtedy, gdy mamy w swoim sumieniu i przekonaniu podstawę mocną i trwałą do zbudowania możliwie najsprawiedliwszego sądu.

---

DR MAKSYMILJAN JÓZEF ZIOMEK  
PROF. INST. ADM. GOSP.

# PROPAGANDA CZYTELNICTWA





## Czy i dlaczego?

- Nazwiska żyjących pisarzy polskich?
- Bałucki, May, Chodźko, Żeromski, London.

Takie pytanie zadano przy egzaminie wstępnym kandydatom do szkoły podchorążych sanitarnych i takie otrzymano odpowiedzi... Egzaminowanymi byli ludzie, mający zdane egzaminy dojrzałości. Odpowiedzieli oni, iż najwybitniejszymi polskimi pisarzami żyjącymi są May i London, a więc nie Polacy nawet, oraz Bałucki i Chodźko, którzy już dawno nie żyją. Wprawdzie i Żeromski zmarł, lecz pomyłkę co do niego prędeż można wytłumaczyć, gdyż stało się to stosunkowo niedawno. Podobnie „światłych“ odpowiedzi udzielili kandydaci również na szereg innych pytań z różnych dziedzin nauki i życia praktycznego. Ciekawych odsyłamy po szczegóły do pisma „Lekarz wojskowy“ Nr. 7 z 1931 r.

Czem tłumaczyć tak ośmieszające wyniki? Przecież pytania były zadane z rzeczy najistotniejszych, które każdy człowiek, mający jakie takie wykształcenie ogólne, musi znać pod groźbą ośmieszenia i postawienia go poza nawias życia kulturalno-towarzystwskiego. Życie współczesne kroczy olbrzymimi krokami. Udoskonalenia techniczne, wynalazki, odkrycia, zmieniają świat w ciągu krótkiego okresu do nie poznania. Postęp kultury jest olbrzymi. Zmusza to każdego człowieka do postępowania miarowo za rozwojem powszechnym, gdyż nawet chwilowe zatrzymanie się oznacza już w rzeczywistości cofanie się. Nie można obecnie poprzestać na wiadomościach zaczerpniętych z nauki szkolnej nawet z przed kilku laty.

Czy można jednak wymagać od człowieka, aby pochłoniął całą wiedzę? By znał najnowsze wyniki badań z każdej

dziedziny? Przecież życia nie starczyłoby mu na to, a gdzie miałby czas na pracę zarobkową, najważniejszą dla niego? Niewątpliwie musi się znaleźć jakiś środek pośredni, który umożliwiłby znajomość najważniejszych wiadomości z każdej dziedziny nauki i życia a równocześnie nie zabierałby zbyt wiele czasu. Środkiem takim jest tylko słowo drukowane, głównie jako książka, częściowo także w formie czasopism a nawet pism codziennych. I dlatego to czytanie ich a zwłaszcza książek jest rzeczą niezbędną.

Książka nie jest bynajmniej tylko jednym ze środków „zabicia czasu“, bo gdyby służyć miała tylko temu celowi, to mogłaby być zastąpioną w jakikolwiek inny i może miłszy sposób. Możliwość np. przez ten czas przyjemnie się przespać, iść na przechadzkę, przejechać się konno, na kółcu (rowerze) lub kajakiem i t. p. Gdyby książka była tylko przyjemnością, można ją zastąpić przez inne przyjemności, które w danej chwili lepiej dogadzałyby nam np. przez kino, sport, zbieranie znaczków pocztowych i t. p. Książka jest życiową koniecznością każdego człowieka, a czytanie ważnym obowiązkiem wobec siebie i społeczeństwa.

Książka powinna być przedmiotem pierwszej potrzeby jak chleb, woda, powietrze i ubranie, dla tych wszystkich ludzi, którzy zaliczają się do inteligencji, którzy dążą do zdobycia wiedzy. Obecnie już od wczesnego dzieciństwa żyjemy w wirze liter. Na każdym kroku wpadają nam w oko krzykliwe napisy reklam kupieckich, afiszów kinowych, ogłoszeń o zawodach sportowych i t. p. Chcąc niechcąc, rzucamy wzrokiem na liczne gazety, znajdujące się dookoła nas w mieszkaniu, w czytelni, w świetlicy, w rękach ludzi jadących tramwajem, pociągiem i t. p.

Słusznie też jest zdanie wypowiedziane przez H. Radlińską w „Książce wśród ludzi“, że „kulturę narodu mierzy się nie tyle wartością jego literatury, co rozpowszechnieniem książek, statystyką ruchu wydawniczego i czytelnictwa“.

Jeżeli każdy człowiek musi czytać i to wiele książek rozumnie wybieranych, to szczególnie już jest to niezbędnym dla ludzi, którzy sami uzupełniają swoje wykształcenie jako

t. zw. samoucy, oraz dla tych, którzy pracą własną wybili się lub pragną się wybić z „nizin społecznych“. Wiele im brak wiadomości, aby dorównać ludziom, którzy już z domu, z otoczenia otrzymali gruntowne wykształcenie i wychowanie. Często zdarza się, że dzieci niezamożnych rodziców dochodzą własną pracą do najwyższych stanowisk w państwie i społeczeństwie. Bywa, iż syn stróża zostaje ministrem, chłopiec do posyłek wybitnym politykiem, robotnik czy parobczak znakomitym uczonym, działaczem gospodarczym, słynnym przemysłowcem i t. p. Podobnie zupełnie zdarza się z dziewczętami. Drogą małżeństwa czy też uzdolnień specjalnych, talentów bądź kariery dostają się one do szczytów społeczeństwa, do t. zw. klas najwyższych. Muszą się umieć tam zachować, muszą dorównać a nawet przewyższyć wykształceniem, obyciem tych ludzi, którzy już od wczesnego dzieciństwa byli odpowiednio wychowywani i pobierali nauki. Jeżeli te warstwy wyższe wiele wybaczą człowiekowi ze swojej sfery, człowiekowi, który do nich oddawna należy, to nie darują najmniejszego uchybienia „nowicjuszowi“, człowiekowi nowemu, który się do nich dostał. I dlatego ludzie nowi mogą dojść do wysokich stanowisk i utrzymać się na nich jedynie dzięki olbrzymiemu odczytaniu, dzięki ogromnej wiedzy, nabytej przez książki.

Dlaczego właściwie mieliby mieć to do zawdzięczenia tylko książkom? Przecież mają głowy swoje i to nie do pozłoty! Słusznie. Jednak wiedza ludzka tak się poszerza i pogłębia, że nawet przy największych zdolnościach i przy najwytrwalszej pilności, nie byłiby w stanie pochłonąć wszystkich wiadomości. Każdy zna na pamięć tylko rzeczy najistotniejsze, a resztę znajduje w książkach. Książka odciąża mu umysł. Człowiek musi wiedzieć jedynie, gdzie i jak ma znaleźć w książce potrzebne mu wiadomości.

W każdej pracy musi człowiek wiele doświadczać. Bardzo często początkowo wiele rzeczy źle robi, nie jedno głupstwo strzeli. Dopiero w miarę nabierania wprawy unika wielu kłopotów, wszystko idzie mu sprawniej, łatwiej. Niektórym ludziom idzie pomyślniej, innym trudniej. Jedni jak gdyby już urodzili się sprawnymi kupcami, przed-

siębiorcami i t. p. Czem to wytłumaczyć? A no! Bo korzystali z umiejętności cudzych. Nie czekali dopiero na wyniki prób na własnej skórze, lecz zaczerpnęli z wiadomości, poprzedników, ludzi innych, nieraz całych pokoleń. A o doświadczeniach tych, ich wynikach i wnioskach dowiedzieli się z książek. Książki podają nam w każdej dziedzinie życia wiele praktycznych rad i wskazówek, jak w każdej sprawie postąpić. Gdy przed rozpoczęciem jakiegokolwiek pracy poradzimy się ich, kiedy dokładnie się z nimi zapoznamy, zyskamy na czasie, szybkości przeprowadzenia pewnej idei, pewnego pomysłu z rozmaitych dziedzin, a nawet na pieniądzach i t. p.

Te praktyczne wskazówki i wyniki doświadczeń innych ludzi mogą nam oddać nieocenioną korzyść przy każdej sprawie. Czy chcemy fotografować, czy zbierać marki, uszyć sobie sukienkę, czy zasadzić kwiatki, osiągnąć należytą formę w sporcie lub zbudować radjoodbiornik i t. d., przed wszystkim należy przeczytać odpowiednie książki. Osiągniemy wówczas wynik daleko lepszy i łatwiejszy.

Dowiedzieliśmy się więc, czy należy czytać książki i dlaczego.

### Jak ?

Niezbędność czytania książek okazała się niezbicie, korzyść z tego zrozumiała. Póź zatem namawiać kogoś do czytania, przecież każdy rozumie to doskonale. Wszelka agitacja jest zbędna, a nawet zbyt gorąca propaganda mogłaby nasuwać podejrzenie, czy aby nie kryją się poza nią jakieś inne cele. Niestety jest inaczej. Niezawsze to, co dobre i pożyteczne, jest uważane za takie przez wszystkich ludzi tak dalece, aby zachęcanie nie było potrzebne. Dlatego zastanówmy się chwilę, jak zachęcać młodzież do czytania, jak i kiedy powinna ona czytać książki.

Zachęta do czytania książek w formie swojej i treści musi być dostosowana do każdej osoby odrębnie. Dobór książek uzależnić trzeba od charakteru ucznia czy uczennicy, od ich wieku, upodobań, stopnia nauki i t. p. Każdej osobie

trzeba wskazać taką książkę, któraby mogła wyrzucić na nią jak najgłębszy wpływ, któraby jej jak najbardziej odpowiadała. Często narzeka się, że zaciekawienie książką jest słabe skutkiem przemożnego wpływu kina, sportu, filatelistyki, muzyki mechanicznej (patefonów), radia i t. p. W rzeczywistości narzekania te są bezsilne i nie dają pożądaných wyników. Zamiast skierowywać całą energję w kierunku zwalczania tych przejawów zainteresowań młodzieży, które lepiej odpowiadają jej ustrojowi i nastrojowi współczesnemu, lepiej uzgodnić te zainteresowania z dążeniem do książki i wciągnąć je w kierat propagandy książkowej. Niechaj młodzież początkowo odnosi się do książki jako wyłącznie do jednego ze środków lepszego zaznajomienia się z interesującym ją tematem. Niech weźmie książkę dlatego do ręki, iż znajdzie tam opis prawidłowego rzutu dyskiem lub należytej formy trzymania rakiety, jasne przepisy gry w piłkę nożną i t. p. Ktoś inny skłoni się do dobrowolnego przeczytania jakiejś książki, ponieważ widział film pod tym samym tytułem. Niech porówna akcję na ekranie a w książce, siłę emocji dostarczaną przez jeden i drugi sposób. Niech chociażby weźmie do ręki opis życia jakiejś gwiazdy filmowej lub gwiazdora, albo niechaj zaciekawi się wydawnictwem dla obejrzenia samych fotosów. To będzie haczykiem, który rybka połknie. Łatwiej jest potem skierować to czytelnictwo na poważniejsze tory, aniżeli próbować odrazu nastawić je zbyt wysoko. Zasadniczą wadą wielkich miłośników książek i zbyt gorących jej popleczników jest chęć skierowania czytelnika odrazu na najpoważniejsze tematy. Może nauka pływania przez rzucanie kandydata na głębinę jest trafnym sposobem, w każdym jednak razie zbyt radykalnym i niebezpiecznym. Może wytworzyć kilku doskonałych pływaków, lecz wielu pozbawi życia, a innych odstraszy.

Dostosowanie wyboru książek do zainteresowań osobistych jest rzeczą bardzo łatwą dzięki istnieniu obfitej i wszechstronnej literatury. Jednemu można dać opis podróży, innemu niesamowite przygody, tą wzruszyć opowiadką smutną, inną znów ująć humoreską. Gdy uczeń lub uczennica oswoi się już z książką, kiedy przyzwyczai się do dobro-

wolnego czytania książek innych a nie tylko podręczników szkolnych, wówczas dopiero można z wolna skierowywać ją na odpowiednie tory. I tutaj można wyzyskiwać nastawienie psychiczne danego osobnika. Wskazać np. związek treści książki z wypadkami bieżącymi (aktualność akcji), poruszenie przez autora ważnych zagadnień interesujących daną osobę (społeczne, religijne i t. p.). Czy nie warto byłoby się zastanowić nad odpowiednim wyzyskaniem dla celów propagandy czytelniczej zaciekawienia erotycznego i niepokoju płciowego, objawiającego się w wieku dojrzewania? Pokrewnym nieco sposobem byłoby wskazywanie na rolę książki w życiu towarzyskim, na sposoby nawiązywania rozmowy „z nim“ względnie „z nią“ przez rozmowy o treści czytanej książki. O ileż to odpowiedniejsze i bardziej kaptujące stronę drugą od znęcania się nad pogodą i podobnemi „wdzięcznemi“ tematami konwersacji pierwszych chwil poznania.

Na temat jak zachęcać młodzież do czytania możnaby z powodzeniem wypisywać całe tomy. W rękach umiejętnego pedagoga jest moc sposobów, któremi może odpowiednio wpłynąć na młodzież i usposobić ją do zajęcia się książką. Oto kilka jedynie przykładów:

Wiadomo, iż w młodzieży tkwi zamiłowanie do zbierania. Kolekcjonerstwo to wyładowywuje się najczęściej w formie filatelistyki, czasem numizmatyki, zielnika, owadów, rzadziej kartek pocztowych ilustrowanych, obrazków i t. p. Jakże łatwo skierować je do zakładania własnej biblioteczki. Załączkiem każdego zbierania jest zwykle fakt otrzymania względnie nabycia pierwszej partji danego towaru. Pierwszy znaczek zerwany z listu wytwarza zapamiętałego filatelistę. Pierwsza książka otrzymana od rodziców na imieniny, urodziny, koniec roku i t. p. może skłonić młodą istotę do założenia własnej biblioteczki. Oczywiście należy baczenie acz dyskretnie czuwać nad doborem książek nabywanych, aby były nietylko odpowiednie, lecz istotnie wartościowe, a ciekawe dla zbierającego. Podobnie w dużej mierze przyczynić tu mogłaby się szkoła stwarzaniem konkursów z nagrodami książkowemi i t. p.

Bardzo ważnym, bodaj głównym jest przykład własny grona nauczycielskiego i poszczególnych jego członków. Młodzież niezwykle interesuje się życiem osobistym swoich wychowawców. Sposobami, które mogłyby wprawić w zdumienie zawodowego detektywa, potrafi wyszperać wiadomości z życia prywatnego profesorów, zwłaszcza tych, którzy jej imponują i żywiej zaciekawiają. Między innymi łatwo dowiaduje się, czy nauczyciele ci czytają cośkolwiek. Nauczyciele zwykle nie zdają sobie nawet sprawy, pod jak baczność i ciągłą znajdują się obserwacją młodzieży. Przynoszenie książek do czytania do szkoły ze sobą, czytanie ich w sali konferencyjnej i t. p., to argument zwycięski w walce o czytelnika. Gdy ponadto nawiąże się jakkolwiek sprawę omawianą w klasie z treścią odpowiedniej książki a zwłaszcza powieści, wówczas wykazuje się naocznie nietylko fakt, iż samemu się coś czytało, lecz nadto otwiera się oczy na to, że dane zagadnienie jest w takiej książce istotnie omawiane, iż nawet sprawy czysto praktyczne np. handlowe można znaleźć w powieściach „ogólnych“.

Pierwsze lata dzieciństwa charakteryzują się niesłychanym zainteresowaniem istot, rozpoczynających życie. Na każdym kroku uderza je jakieś zjawisko, łakną poznania wszystkiego, wszystko je dziwi, zastanawia, zajmuje. Dochodzą przyczyn wszechbytu. Wówczas jest najłatwiejsza pora do uchwycenia tych zainteresowań i do wyzyskania tychże dla rozbudzenia zamięłowania do książek. Trzeba tylko dobrze poznać, co młodzież rzeczywiście pragnęłaby czytać, co ją naprawdę — a nie tylko na pokaz wobec profesora — interesuje. Łącznie z tem pozostaje poznanie istotnego czytelnictwa młodzieży (jakie książki naprawdę czytają) i odpowiednie ustosunkowanie się tego.

Książka otoczona jest przez młodych dziwnym nimbem tajemniczości. Nimb ten dodaje jej uroku, lecz często i oddala od młodzieży. Spowicie zbyt gęste chmurami i umieszczenie książki na szczycie Olimpu uniemożliwia nieśmiałym dostęp do niej. Należy ją zbliżyć do uczniów, a często nawet może obedrzeć z przesadnej aureoli. Dobrze jest pokazać, jak powstaje książka, oraz poprzedzić to pogadanką



o jej znaczeniu. Zrobić to można między innymi przez wycieczki do drukarni, zakładów wydawniczych, księgarń, bibliotek, wypożyczalni i t. p. Oczywiście wycieczki musiałyby być należycie przygotowane i poprowadzone.

Pisząc o sposobie zachęcania do czytania nie można ominąć milczeniem niewłaściwych, choćby najlepszymi intencjami owianych, sposobów propagandy czytelnictwa.

Najczęstszym błędem, stanowiącym przeważnie kamień obrazy dla kandydatów na czytelników, jest dawanie im książek, ich zdaniem zbyt dziecinnych. Oczywiście nie należy tego rozumieć, jako propagandę zbyt szybkiego uświadamiania lub jako zwalczanie odpowiedniego kierowania czytelnictwem młodzieży. Dobór książek odpowiednich dla danego wieku jest rzeczą konieczną. Chodzi tylko o to, aby istotnie były to książki odpowiednie dla danego wieku. Przeważnie bowiem rodzice, opiekunowie, wychowawcy skłonni są widzieć w młodych ludziach, będących pod ich obserwacją przez lata całe, wciąż dzieci takie, jakimi byli dawniej. Uświadomienie sobie faktu dorastania fizycznego i umysłowego dawnego dziecka a przedewszystkiem wyciągnięcie z faktu tego należnych wniosków jest dość rzadkie u wychowawców. Skutek jest ten, że przez całe życie musiałby ów młody człowiek czytać jedynie bajeczkę o dziewczynce z zapawkami. Młodzież protestuje przeciwko temu gorącym okrzykiem: „Nie jestem już dzieckiem“! Ów krzyk jest rzeczą rozstrzygającą dla dalszego kształtowania się stosunku młodego człowieka do książki. O ile nie zostanie on wysłuchany przez rozumnego wychowawcę, wówczas młodzież albo rzuci książki jako nudne i oklepane, lub też kierownictwo nad jej czytelnictwem przejmie służba domowa, starsi koledzy lub koleżanki względnie przygodny doradca, częstokroć niesumienny właściciel wypożyczalni książek, pragnący zjednać sobie abonenta ponętnymi tytułami lub sensacyjną treścią swoich książek.

W związku z przesadną a niedołęzną obawą, aby młodzież nie otrzymała do ręki książek nieodpowiednich, występuje inne zjawisko. Niektórzy wychowawcy tępią wogóle czytelnictwo, mówiąc: „Lepiej niech nie czyta nic, niżby

miały się zaplątać książki złe“. Zbyt często mówi się negatywnie o książkach, ostrzegając przed złemi, ganiąc je, zakazując, zamiast polecać dobre, chwalić je, podsuwać. Wynik ostateczny jest taki, że młodzi mało wiedzą o książkach dobrych, a doskonale zaznajamiają się ze złemi, o których słyszeli, a które nęcą ich chociażby tylko jako owoc zakazany.

Wiele jeszcze można byłoby przytoczyć przykładów fałszywego propagowania czytelnictwa względnie niewłaściwego nastawienia go. Tak np. wyliczymy tylko: nakazuje się młodzieży studjować książkę zamiast przyzwyczaić czytelników do przeżywania i odczuwania. Książka przez to staje się nudna, niezrozumiała i odstręczająca. Przenicowyywuje się ją na wszystkie możliwe i niemożliwe strony, bada najrozmaitszemi analizami, doszukiwaniem się wpływów i t. p. i t. d. Słusznie się mówi, iż Mickiewicz padłby przy egzaminie z „Pana Tadeusza“.

Uczeń musi się nauczyć czytać każdą książkę odpowiednio do jej treści i formy. Inaczej rozprawę naukową, inaczej broszurę popularną, inaczej tom poezji a jeszcze inaczej utwór powieściowy. Każdą książkę musi on przeżyć, odczuć każdym nerwem, wryć w mózg i wyrzeźbić w sercu. Wówczas dopiero otrzyma z niej korzyść, wówczas dopiero pozostanie mu ona na zawsze w pamięci. Niech z książki przeczytanej wysnuje choć jedną myśl, wzbogaci się chociaż o jedno spostrzeżenie, postanowienie, a wówczas trud włożony w czytanie nie będzie daremny.

Najczęstszym błędem tutaj jest czytanie końca książki. Młódzież tłumaczy się swojemi nerwami. Nie może czytać książki, obawiając się o los bohaterów, nie wiedząc, co się z nimi stanie. Dlatego czemp prędzej biegnie wzrokiem ku ostatnim stronicom i dopiero uspokojona stara się jak najszybciej przebiegnąć poprzez kartki do tego wiadomego już rozwiązania akcji. Takie czytanie książek jest może rekordowo liczne pod względem ilości przeczytanych tomów, lecz jest daremną a nawet szkodliwą stratą czasu. Z masy przebiegniętych w ten sposób książek nie pamięta się stanowczo

nic. Nie pozostaje żadne spostrzeżenie, nie wywarł się żaden wpływ, nie przeżyło żadnego wrażenia.

Czyż ciekawiłyby kogo zawody sportowe, gdyby zgóry wiedział ich wynik? Ktoby szedł na spotkanie dwóch drużyn piłkarskich, kiedy stosunek strzelonych bramek byłby poprzednio umówiony? Nie byłoby żadnej emocji w patrzeniu, żadnego zainteresowania dla gry. Możliwość z powodzeniem czas zawodów praktyczniej wykorzystać chociażby w bufecie. Jakże mniej zaciekawia nas przedstawienie teatralne lub kinowe sztuki, której treść znamy.

Bardzo pięknie porównyduje Dębicki („Książka i człowiek“), zbyt szybkie przerzucanie kartek książki: „Jest to podróż po obcym kraju w błyskawicznym pociągu. Jest to oglądanie pięknego krajobrazu przez okno wagonu, toczącego się po szynach z szybkością 80 lub 100 klm. na godzinę, z myślą o stacji, na której podają obiad. Do tej myśli sprowadza się wszystko, a reszta miga, kołuje, ucieka w przestrzeń, jak słupy kilometrowe i pocięte w kwadraty zielone szachownice pól, na których oko nie może zatrzymać się dłużej, bo niema do czego przywrzeć, niema się o co zaczepić“.

Na zarzut zbyt szybkiego czytania odpowiadają niektórzy, iż muszą tak czynić, gdyż nie mają dużo czasu dla książek. W przeciwnym razie nie czytaliby nic wogóle. Wielu zaś wprost twierdzi, iż nic nie czyta, gdyż niema na to wolnej chwili. Wydaje się im, iż tym sposobem przedstawiają siebie w aureoli bohaterów pracowitości, ludzi niezwykle zajętych i gorliwych. W rzeczywistości jednak wystawiają sobie tylko świadectwo lenia, niezdary lub głupca. Czas bowiem na czytanie książki każdy inteligentny człowiek musi i potrafi znaleźć. Jest to rzeczą jedynie odpowiedniego ułożenia sobie zajęć, a przede wszystkim trzymania się tego ułożonego planu. Czytać przynajmniej pół godziny lecz stale codziennie. Czas ten dla czytania lekkiego (nie studjowania rzeczy poważnych) można mieć chociażby w czasie jazdy tramwajem czy koleją do szkoły, w poczekalni u lekarza, w czasie odpoczynku w ogrodzie, na boisku między ćwiczeniami i t. p.

Nie można powiedzieć: „czytać będę codziennie rano lub wieczorem“, gdyż właśnie wówczas można nie mieć czasu, a może znaleźć się wolna chwila o innej porze. Nie można również czynić zaległości do odrobienia w dniach późniejszych, gdy będzie więcej wolnego czasu, bo „wyjątkowo dzisiaj tyle mam zajęcia“. Takie odkładanie na potem to tylko wymówka i zaniedbanie czytania. Spróbuj czytać codziennie, a tak się do tego przyzwyczaisz, iż czas sam się znajdzie bez uszczerbku dla innych zajęć. Czytanie stanie się niezbędną potrzebą i źle będziesz się czuć, jeśli nie przeczytasz któregoś dnia choć kilka stron. Czytanie wówczas stanie się koniecznością życiową, a książka przedmiotem pierwszej potrzeby!

### Co ?

Co czytać? Jakie książki i pisma polecać młodzieży z poszczególnych dziedzin? Wskazaniem byłoby podać przynajmniej najważniejsze tytuły pism i książek. Niestety jest to niemożliwe. Wyliczenie tylko najgłówniejszych tytułów zajęłoby zbyt wiele miejsca. Oprócz tego spotkać się można zawsze ze słusznym zarzutem, dlaczego autor podał te książki jako najważniejsze a nie inne, które dana osoba uważa za odpowiednie. Mając to na względzie, z konieczności musimy odesłać chętnych do odpowiednich spisów, katalogów i podręczników (przewodników), gdzie sami potrafią znaleźć potrzebną literaturę.

Poniżej wyliczamy literaturę, dotyczącą książki i czytelnictwa. Rozwija ona poszczególne myśli o książce, jej ważności, sposobie czytania i t. p., które dla szczupłości miejsca autor mógł tutaj jedynie rzucić szkicowo.

Następnie podane są najważniejsze pisma — katalogi księgarskie, gdzie znaleźć można żadaną literaturę, wreszcie spis czasopism wychowawczych, które zawierają wiele potrzebnych szczegółów.

## KSIĄŻKI O KSIĄŻCE:

1. Bibliografja oświaty pozaszkolnej (1900 — 1928), Warszawa 1929.
2. Bornsteinowa J.: Jak urządzić bibliotekę szkolną i domową, Warszawa 1927.
3. Bystroń J. S.: Człowiek i książka, Warszawa 1916.
4. Dębicki Z.: Książka i człowiek, Warszawa 1923.
5. Filipkowska J.: Organizacja bibliotek szkolnych, Warszawa 1930.
6. Grycz J.: Przewodnik dla korzystających z bibliotek oraz spis dzieł pomocniczych, Kraków 1925.
7. Ippoldt J.: Jak młodzież naszą zachęcić do czytania? Lwów 1932.
8. Język polski (gimnazjum wyższe). Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego, Warszawa 1923.
9. Krzeczkowski K.: Czytelnictwo wśród studentów Uniwersytetu warszawskiego, Warszawa 1905.
10. Lam S.: O książce wiernej towarzyszyce człowieka, Lwów 1917.
11. Lisiewicz A.: Jak pracować dla czytelników ludowych, Poznań 1908.
12. Muszkowski J.: O wrogach i miłośnikach książki, Warszawa 1923.
13. Orsza H.: Zadania biblioteki szkolnej, Warszawa 1927.
14. Pirożyński M.: Co czytać? Kraków 1932.
15. Potworowska N.: Upodobania literackie dzieci szkolnych, Warszawa 1926.
16. Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich, Warszawa 1926.
17. Radlińska H.: Książka wśród ludzi, Warszawa 1929.
18. Rudniański S.: Poradnik dla czytających książki, Warszawa 1921.
19. Skoczylas L.: Lektura powieści w szkole średniej, Lwów 1914.
20. Spis książek polecanych do bibliotek szkolnych przez Min. W. R. i O. P., Warszawa 1929.
21. Stefanowicz D.: Jak i co czytać, Warszawa 1931.
22. Tłuczek P.: Prowadzenie biblioteki szkolnej, Warszawa 1930.
23. Ziomek M. J.: Czytelnictwo powieści, Najulubieńsi pisarze i najpoczytniejsze książki, Kraków 1931.

## ARTYKUŁY O KSIĄŻCE:

1. Cichocka Z.: Świetlice dla dzieci szkolnych, Oświata Polska Nr. 3, r. 1931, Warszawa.
2. Kiedrzyński S.: Szkoła powinna budzić miłość, a nie odrazę do literatury! Stop Nr. 2, r. 1932, Warszawa.

3. Rusinek M.: Książka krzepi, Ilustr. Kurjer Codz. z 17/XII 1931, Kraków.
4. Wuttkowa J.: Czytelność dzieci w świetle nowych badań, Polonista, Zeszyt V i VI, r. 1931, Warszawa.
5. Ziemiński Z.: O książkach do czytania dla młodzieży, Szkoła powszechna, 1928.

#### PISMA — KATALOGI KSIĘGARSKIE:

1. Dla szkoły i nauczyciela, Warszawa.
2. Kurjer księgarski dla wszystkich, Warszawa.
3. Miesięcznik książki, Warszawa.
4. Przegląd księgarski, Warszawa.
5. Przegląd wydawnictw, Lwów.
6. Przewodnik bibliograficzny, Lwów.
7. Wiadomości biblioteczne, Kraków.

#### PISMA WYCHOWAWCZE I POKREWNE:

1. Głos nauczycielski, Warszawa.
2. Kwartalnik filozoficzny.
3. Kwartalnik pedagogiczny, Warszawa.
4. Miesięcznik pedagogiczny, Cieszyn.
5. Muzeum, Lwów.
6. Nauczyciel polski, Warszawa.
7. Nauczyciel pomorski, Grudziądz.
8. Neofilolog, Warszawa.
9. Nowe drogi, Warszawa.
10. Ogniu, Warszawa.
11. Oświata Polska, Warszawa.
12. Oświata i wychowanie, Warszawa.
13. Polonista, Warszawa.
14. Polska oświata pozaszkolna, Warszawa.
15. Poradnik biblioteczny, Poznań.
16. Praca szkolna, Warszawa.
17. Przegląd filozoficzny, Warszawa.
18. Przegląd oświatowy, Poznań.
19. Przegląd pedagogiczny, Warszawa.
20. Przewodnik oświatowy, Kraków.
21. Przyjaciel szkoły, Poznań.
22. Przyroda i technika, Lwów.
23. Ruch pedagogiczny, Kraków.

24. Szkolnictwo i oświata rolnicza, Warszawa.
  25. Szkoła, Warszawa.
  26. Szkoła śląska, Cieszyn.
  27. Szkoła zawodowa, Poznań.
  28. Wychowanie fizyczne, Poznań.
  29. Wychowawca, Warszawa.
  30. Zagadnienia przedszkolne, Warszawa.
-

**ZAGADNIENIA  
DYDAKTYCZNE I GOSPODARCZE  
W SZKOLE HANDLOWEJ**

**TOM II.**





DR. TOMASZ LULEK  
prof. Uniw. Jag.

**ZASADY**  
**NAUCZANIA RACHUNKOWOŚCI**



## PRZEDMOWA.

Praca niniejsza stanowi naukowe uzasadnienie, a zarazem wyjaśnienie metody dydaktycznej, zastosowanej przy układzie „Metodycznego Podręcznika Księgowości Kupieckiej“, którego część pierwsza wyszła w r. 1922, część druga w roku 1925. Ponieważ od jego wydania upłynęło już 10 względnie 7 lat, w ciągu których autor — aczkolwiek tylko przygodnie — pracował dalej nad przedmiotem i doszedł w niektórych jego częściach do nowych wyników, przeto niniejsze „Zasady Nauczania“ wykazują w stosunku do „Podręcznika“ pewne zmiany i uproszczenia, które mają stanowić postęp metodyczny.

Autor miał do wyboru albo dawać praktyczne przykłady lekcji wzorowych, albo też ograniczyć się do uwag dydaktycznych natury ogólnej i szczegółowej w zakresie rachunkowości. Autor zdecydował się na to drugie głównie dlatego, że zasady nauczania tego przedmiotu nie są dotąd naukowo zbadane i ustalone; zachodzi zatem przedewszystkiem potrzeba teoretycznego ich ujęcia i wyświetlenia partyj wątpliwych, aby na tej podstawie można przystąpić do zagadnień szczegółowych, do których należą także lekcje wzorowe w poszczególnych rodzajach szkół i kursów handlowych. Zadanie to musi autor pozostawić nauczycielom tych szkół i kursów, którym przypadnie wprowadzenie w życie wyłożonych tutaj zasad nauczania. Przyczyni się to niewątpliwie do ożywienia ruchu naukowego w tej gałęzi szkolnictwa zawodowego, co autor będzie uważał za najważniejszy sukces swej pracy.

Zastosowana w „Metodycznym Podręczniku“, a wyło-

zona w niniejszej pracy metoda nauczania przeciwstawia się pod wielu względami metodzie tradycyjnej, stosowanej od kilkudziesięciu lat w szkołach niemieckich i austriackich, a znanej z podręczników takich jak: Schiller-Barta, Lehrbuch der Buchhaltung für höhere Handelsschulen; Julius Ziegler, Lehrbuch der Buchhaltung für höhere kommerzielle Lehranstalten, Reisch-Kreibig, Bilanz und Steuer. W Polsce reprezentuje tę metodę Witold Góra, Podręcznik księgowości, Lwów 1921.

Najważniejsze zasadnicze różnice, wprowadzone w mojej metodzie nauczania, są następujące:

1) zarzucenie rachunkowości pojedynczej jako przedmiotu nauczania szkolnego ze względu na prymitywność i przestarzałość tego systemu;

2) odmienna kolejność ksiąg w nauczaniu, dostosowana do postulatów dydaktycznych i filozoficznych (epistemologicznych);

3) zastosowanie naukowej teorii kont księgi głównej, wyłożonej w mojej pracy p. t. „Teoretyczne podstawy księgowości kupieckiej“, Kraków 1922, a usuwającej największe błędy dawnej teorii, które stały na przeszkodzie racjonalnemu i skutecznemu nauczaniu szkolnemu rachunkowości;

4) ograniczenie ksiąg pobocznych do ewidencji ilościowej;

5) usunięcie nieuzasadnionych różnic w zamykaniu księgi głównej w przedsiębiorstwach jednostkowych i związkowych;

6) uproszczenie rachunkowości spółek handlowych;

7) ujednostajnienie zamykania księgi głównej w przedsiębiorstwach handlowych i fabrycznych;

8) uproszczenie i racjonalizacja rachunkowości obrotów komisowych i partycypacyjnych;

9) przyjęcie formy tabelarycznej (amerykańskiej) za podstawę i punkt wyjścia w nauczaniu księgi głównej;

10) wprowadzenie czytania ksiąg rachunkowych jako środka pomocniczego w nauczaniu.

---

## A. CZĘŚĆ OGÓLNA.

### I.

#### Zagadnienia terminologiczne.

##### 1. Nazwa przedmiotu.

W całej niniejszej pracy używana jest stale i konsekwentnie dawniejsza nazwa polska tego przedmiotu „rachunkowość” zamiast urzędowej nazwy szkolnej „księgowość”, wprowadzonej przed laty około 20 celem wyrugowania panującego wówczas wszechwładnie barbaryzmu „buchalterja”. Przyszedłem bowiem do przekonania, że powrót do dawnej „rachunkowości” jest wskazany, a nawet konieczny z rozlicznych względów. Najważniejszym z nich jest uzgodnienie terminologii szkolnej z obowiązującym ustawodawstwem, które używa prawie wyłącznie nazwy „rachunkowość”. Spotykamy ją między innymi w następujących ustawach i rozporządzeniach:

- a)* w ustawie o spółdzielniach z 29/10 1920 (art. 52);
- b)* w ustawie o kontroli państwowej z 3/6 1921 (art. 6 i 13);
- c)* w rozporządzeniu Ministra Skarbu z 24/11 1921 o przepisach rachunkowo-kasowych dla władz państwowych;
- d)* w rozporządzeniu Prezydenta Rzeczypospolitej z 17/6 1924 o wydatkach komunalnych (§ 9 in.);
- e)* w rozporządzeniu Prezydenta Rzeczypospolitej z 17/6 o państwowym podatku od nieruchomości (§ 22);
- f)* w rozporządzeniu Ministra Pracy z 23/11 1927 o sprawozdaniach i rachunkowości instytucji opiekuńczych;

g) w rozporządzeniu Ministrów Spraw Wewnętrznych i Skarbu z 28/3 1927 o kasowości i rachunkowości związków komunalnych;

h) w rozporządzeniu Prezydenta Rzeczypospolitej z 22/3 1928 o prawie akcyjnym (art. 100—112).

Także inne ustawy i rozporządzenia używają stale, jeżeli nie wyrazu „rachunkowość“, to wyrażeń pochodnych jak „rok rachunkowy“ lub „obrachunkowy“, „zamknięcie rachunków“, i t. p.; wyrazu „księgowość“ zaś jakby unikały, chociaż wspominają nieraz o księgach handlowych lub rachunkowych. Wyjątek stanowi tylko rozporządzenie przytoczone pod g), które używa tego ostatniego wyrażenia tylko raz, tudzież rozporządzenie Ministrów Skarbu i Przemysłu i Handlu z 13/4 1932 (Dz. U. Nr. 41/412) w sprawie prowadzenia, badania i oceny ksiąg handlowych dla celów państwowego podatku przemysłowego, które przerywa dotychczasową konsekwencję ustawodawczą i używa znów wyrazu „księgowość“ poza jednym wypadkiem „rachunkowości“ (§ 5 ustęp 2). Rozporządzenie to wprowadza zatem niepożądany chaos terminologiczny w przepisy prawne, z których jedne idą teraz do sasa, drugie do lasa.

Równoległe do tej praktyki ustawodawczej nazwa „rachunkowość“ wchodzi w użycie coraz częściej także w literaturze, jak o tem świadczą między innymi następujące publikacje ostatnich lat: Mielczarski, Rachunkowość stowarzyszeń spożywców, Warszawa 1919; Laur-Bujak, Rachunkowość rolnicza dla gospodarstw włościańskich, Lwów 1926; Kielan, Rachunkowość spółdzielni rolniczo-handlowej, Warszawa 1930; Załuski, Rachunkowość Kasy Stefczyka, Warszawa 1931; Lenart, Rachunkowość przedsiębiorstw komunalnych, Poznań 1932.

Także programy szkolne wchodzi już na drogę dostosowania się do terminologii ustawodawczej. Widowym objawem tego zwrotu jest program krakowskiego Instytutu

Administracyjno-Gospodarczego<sup>1)</sup> w którym między innymi przedmiotami spotykamy „ogólne zasady rachunkowości“ oraz 3 rodzaje „rachunkowości“ specjalnej (komunalną, kolejową i pocztową) na 3 wydziałach; tylko wydział czwarty („handlowy“) zatrzymał jeszcze nazwę „księgowość“, prawdopodobnie nie na długo.

Ze stanowiska naukowego trafniejsza jest nazwa „rachunkowość“, albowiem wskazuje ona na właściwą treść przedmiotu i jego przeznaczenie w przedsiębiorstwie, podczas gdy nazwa „księgowość“ wyprowadzona jest od jego formy t. j. od używania ksiąg rachunkowych. Właściwym przeznaczeniem ksiąg handlowych jest rachowanie ilości i wartości majątku i długów, obrotów tudzież strat i zysków, aby mieć obraz położenia majątkowego przedsiębiorstwa i jego wyników gospodarczych. Nazwa pochodząca od treści przedmiotu ma zawsze wyższość nad nazwą, pochodzącą od formy, albowiem posiada większą trwałość, ile że treść nie ulega tak łatwo zmianom jak forma. Widać to także na przykładzie ksiąg handlowych: rozwój rachunkowości doprowadził mianowicie w ostatnich 30 latach do nowych form, w których księgi zostały zastąpione przez luźne karty najrozmaitszych typów. Jeżeli tedy nazwa „księgowość“ była stosowna dla dawnych form, to obecnie trzeba ją zastąpić nazwą „kartkowość“ lub inną podobną, odpowiadającą nowej formie „ksiąg“ handlowych, a jeżeli w bliższej lub dalszej przyszłości zostaną wynalezione i zastosowane nowe formy, to okaże się potrzebną nowa zmiana nazwy, tak że zmianom nie będzie nigdy końca. Tej niepewności i zmienności zapobiegnie najlepiej przyjęcie nazwy „rachunkowość“, która jako wyprowadzona od stałej treści przedmiotu utrzyma się bez względu na to, czy i kiedy przyjdzie jaka zmiana formy.

Nazwa „rachunkowość“ odpowiada nazwom narodów

---

<sup>1)</sup> Sprawozdanie Dyrekcji Szkoły Ekonomiczno-Handlowej i Instytutu Administracyjno-Gospodarczego za rok szkolny 1931/32, str. 33 in.



romańskich i anglosaskich, wyprowadzonym również od treści przedmiotu; wszystkie pochodzą bowiem od wyrazu łacińskiego *computare* = liczyć, rachować. Język łaciński posiadał jeszcze wyraz *ratio*, oznaczający to samo, co nowoczesne konto, czyli rachunek dwustronny. *Codex rationum* lub *tabula rationum* oznaczało księgę kontową; od tego samego wyrazu pochodziły: *ratiocinari* = *computare*, nadto *ratiocinator* i *rationalis* = rachmistrz, urzędnik rachunkowy.

Język włoski wytworzył aż 3 nazwy rachunkowości, ale wszystkie ze źródeł podanych wyżej, a mianowicie: *ragioneria* od *ratio*, *contabilità* i *computisteria* od *computare*, a więc wszystkie od rachowania, a nie od ksiąg używanych do tego celu. Nazwa francuska *la comptabilité* pochodzi również od *computare*, podobnie jak nazwy angielskie *accounting* i *accountancy*. Polskiej „księgowości“ odpowiadałyby w powyższych językach nazwy: włoska *la tenuta dei libri*, francuska *la tenue des livres* lub *comptabilisation* i angielska *bookkeeping*, które jednakże oznaczają praktyczną czynność prowadzenia ksiąg rachunkowych, czyli po prostu księgowanie, a nie naukę o jego zasadach, urządzeniu ksiąg itp.

Natomiast błędny jest pogląd, jakoby księgowość miała oznaczać jakąś odrębną naukę, traktującą jedynie o metodach prowadzenia ksiąg w przeciwstawieniu do rachunkowości, która miałaby zajmować się badaniem kapitału i jego ruchów, analizą kosztów przedsiębiorstwa, jego położeniem finansowem, rentownością itp. <sup>1)</sup> Zagadnienia zaliczone tutaj do rachunkowości należą w rzeczywistości do nauki administracji przedsiębiorstw (finansowej i technicznej), która korzysta wydatnie z pomocy rachunkowości i opiera się w wielu wypadkach na materiały przez nią dostarczone, a nawet na jej wynikach, ale jest odrębną nauką rozwijającą się szybko w ostatnich latach.

---

<sup>1)</sup> Pamiętnik I. Zjazdu Księgowych w Polsce, Warszawa 1927, str. 45 in.

Ze stanowiska językowego zakwestjonowano<sup>1)</sup> nazwę „księgowość“, podnosząc przeciw niej zarzut wadliwej budowy, ile że wyrazy zakończone na „ość“ oznaczają tylko stan duchowy, uczucie lub właściwość (osoby lub rzeczy). Zarzut ten zwracałby się pośrednio i przeciw rachunkowości ze względu na jej końcówkę i znaczenie i dlatego zasługuje tutaj na bliższą uwagę. Przegląd wyrazów (rzeczowników), kończących się na „ość“, wykazuje jednak, że oprócz stanów duchowych, uczuć i właściwości oznaczają one jeszcze cały szereg innych pojęć. Wystarczy przytoczyć tylko bytność, całość, czynność (funkcja), dolegliwość (cierpienie), działalność, formalność, godność (nazwisko i dostojność), gość, ilość, kość, ludzkość (ogół ludzi), mniejszość, mość, należność, okoliczność, ość, osobistość, ostateczność, oszczędność (zaoszczędzona suma), przeciwność, przeszłość, przyczynowość, przypadłość, przyszłość, realność (dom), służebność, społeczność, sposobność, terażniejszość, umiejętność, upadłość, wieczność, wierzytelność, większość, własność, wódeczność, zawartość. Zakres kategorii, zawartych w tem zestawieniu wyrazów „ościowych“ jest tedy o wiele obszerniejszy, a przytem bardzo różnorodny, skoro obejmuje przedmioty materialne, osoby, stosunki, urzędnia prawne itp. Niema więc dostatecznego powodu do wyłączenia z niego urzędzeń ekonomicznych jak bankowość, skarbowość, rachunkowość, kasowość, księgowość. Wyrazy, oznaczające te urzędnia, zyskały już prawo obywatelstwa w ustawodawstwie i literaturze zawodowej i utrzymają je, dopóki rozwój języka nie zastąpi ich innymi.

## 2. Inne zagadnienia terminologiczne.

Język polski ma trudność z oddaniem pojęcia, wyrażonego przez niemiecki „Geschäftsfall“, oznaczającego zdarzenie, które daje powód do wpisu w księgach rachunko-

<sup>1)</sup> Dr. H. Weigt w sprawozdaniu Szkoły Ekonomiczno-Handlowej z r. 1930, str. 20 in.

wych, które więc musiało wywołać jakąś zmianę w stanie majątkowym przedsiębiorstwa. Wyraz „zaszłość“, używany najczęściej w podręcznikach szkolnych, nie zdołał pozyskać sobie powszechnego uznania i jest właściwie tylko dlatego tolerowany, że nikt nie zdołał na jego miejsce wynaleść lepszego. W moim „Metodycznym Podręczniku“ starałem się go zastąpić częściowo przez „obroty“, jakkolwiek nie zawsze użycie tego ostatniego wyrazu możliwe jest tam, gdzie wypadaloby powiedzieć „zaszłość“. Oprócz tego ma on tę wadę, że już w liczbie pojedynczej oznacza pojęcie zbiorowe, a mianowicie sumę przychodu i rozchodu (gotówki, towarów itp.) razem wziętą. W tem znaczeniu mówi się o obrocie kasowym, towarowym itp. Tymczasem potrzebny jest wyraz, któryby oznaczał pojedyncze akty obrotu, poszczególne wypadki, z których składa się obrót względnie zdarzenia, które dają powód do zmian majątkowych i do wpisów księgowych. W dziedzinie bankowości używany jest wyraz „opercja“, przypominający francuskie „opération“, ale służy on przeważnie na oznaczenie większych transakcyj finansowych. W rzeczywistości powód do wpisów księgowych dają nie tylko transakcje czy operacje lecz także wypadki i zdarzenia, które wcale nie mają charakteru tych aktów, jak np. wypadki żywiołowe, czyny karygodne (kradzież, sprzeniewierzenie), wreszcie stwierdzenie ilości przedmiotów majątkowych i długów, obliczenie strat i zysków. Zestawienie inwentarza, zamknięcie wszystkich ksiąg stanowią przykłady wpisów, polegających nie na transakcjach czy operacjach, czy nawet obrotach, lecz jedynie na stwierdzeniu stanu faktycznego.

Wyrażenia, któreby oznaczało zbiorowo te tak różnorodne przedmioty księgowania, nie posiada żaden język europejski, niema więc powodu uważać języka polskiego pod tym względem za uboższy. W przybliżeniu możnaby w następujący sposób określić, a zarazem rozgraniczyć znaczenie wyrazów, które wchodziłyby tutaj w rachubę: t r a n s a k c j a

oznacza umowę o odstąpienie własności przedmiotu ruchomego lub nieruchomego (kupno, sprzedaż, zamiana, pożyczka); operacja jest szeregiem transakcyj, potrzebnych do przeprowadzenia pewnego przedsięwzięcia zarobkowego jak np. operacja partycypacyjna lub konsorcjalna, składająca się przynajmniej z jednego zakupu i kilku sprzedaży. Obroty zaś są zmianami majątkowymi, wywołanymi przez wykonanie transakcyj, a polegającymi na przyroście lub ubytku przedmiotów majątkowych lub zobowiązań. Bez takich zmian nie powstają wpisy do ksiąg rachunkowych, chyba że chodzi o stwierdzenie istniejącego stanu, zapasu itp. Poza tymi ostatnimi wypadkami są tedy „obroty“ najważniejszym przedmiotem księgowania. Pod wpływem ustawodawstwa podatkowego rozpowszechniło się używanie tego wyrazu w ostatnich latach, a tendencja języka potocznego idzie w kierunku rozciągnięcia jego znaczenia na transakcje i operacje.

Konto i rachunek. Na oznaczenie wykazu dwustronnego, przedstawiającego stan majątkowy, pewien rodzaj obrotów lub wyników w sposób systematyczny t. j. z podziałem na dwie części według pewnej jednolitej podstawy, używany jest w „Metodycznym Podręczniku“ wyraz „konto“. Wyraz „rachunek“ oznacza natomiast wszelkie obliczenie bez względu na formę, w której jest dokonane i dlatego nie może zastąpić konta. Tylko w połączeniu z niektórymi przedmiotnikami wyraz rachunek zastępuje konto, np. rachunek bieżący, rachunek żyrowy lub rachunek czekowy. Wyraz „rachunek“ nie tworzy też potrzebnych pochodnych i dlatego ci, którzy usiłują zastąpić nim konto, używają mimo tego wyrażen pochodnych „kontować“ i „kontowanie“, bo wyrazy „rachować“ i „rachowanie“ oznaczają to samo, co liczyć i liczenie, a język polski nie wytworzył wyrażen „rachunkować“ i „rachunkowanie“, które byłyby tu potrzebne, aby zaspokoić wymagania skrajnych, choć niekonsekwentnych purystów.

## II.

**Cele dydaktyczne i wychowawcze.**

Do celów dydaktycznych rachunkowości należy poznanie i zrozumienie jej zasad oraz opanowanie jej techniki. Oba te cele są ze sobą ściśle związane; osiągnięcie jednego nie jest możliwe bez pełnego osiągnięcia drugiego. T. zw. rozumienie przedmiotu bez biegłości w wykonywaniu prac technicznych przedstawia się najczęściej jako ignorancja połączona z błagą. Nie powinno więc być tolerowane, zwłaszcza że szkoła zawodowa przygotowuje do życia praktycznego, które wymaga od ucznia umiejętności zastosowania nabytych w szkole wiadomości, a nie zadowala się samem ich rozumieniem. Uczeń nie zajmie bowiem odrazu stanowiska kierowniczego, na którym mógłby czynności wykonawcze powierzyć innym, a gdyby to nawet było prawdopodobne, to wykonywanie skutecznego nadzoru nad podwładnymi jest możliwe dopiero wtedy, gdy kierownik zna z własnego doświadczenia sposób wykonywania prac powierzonych innym.

Do celów wychowawczych, możliwych do osiągnięcia przy pomocy rachunkowości, należy nauczenie porządku i staranności w wykonywaniu pracy, podjętej czyto dla siebie, czy zwłaszcza dla drugich za umówionem wynagrodzeniem, albo nawet bezpłatnie. Będzie to zarazem kształceniem charakteru, albowiem umiejętność i wola spełniania przyjętych obowiązków należy do istotnych właściwości charakteru. Ponieważ taką właściwość można wyrobić tylko przez *p r z y z y c z a j e n i e*, przeto nauczyciel rachunkowości przyczyni się do tego najpierw przez ciągły własny przykład t. j. przez wypełnianie własnych obowiązków, na co uczniowie uważnie patrzą, a następnie przez nieustającą i ścisłą *e g z e k u t y w ę* tj. ciągłą kontrolę pracy uczniów, zwłaszcza początkujących, aby ich przyzwyczaić do porządnego i starannego wykonywania zadań i ćwiczeń tak szkolnych jak do-

mowych. Wymaga to od nauczyciela wielkiego, bo ciągłego wysiłku, a mianowicie uwagi na siebie i na uczniów, ale bez tego żaden cel wychowawczy nie da się osiągnąć.

Obok wpływu wychowawczego na charakter uczniów rachunkowość powinna się przyczynić do wyrobienia zdrowych poglądów ekonomicznych. Powinna zwłaszcza wybić im z głowy rozpowszechnione nawet w t.zw. sferach wykształconych romantyczne pojmowanie przedsiębiorstwa zarobkowego jako beczki bez dna, z której można czerpać bez końca środki na zaspokojenie wszelkich potrzeb i zachcianek; wystarczy tylko zażądać ewentualnie poprzez to żądanie groźbą strajku, nakazem płatniczym lub innym środkiem przymusowym. Rachunkowość rejestrująca zasoby przedsiębiorstwa, jego koszty, straty i zyski, wykazuje w sposób ścisły i oczywisty, że jego środki równie jak możliwości osiągnięcia zysków są ograniczone, że natomiast pierwszym, a zarazem panującym zjawiskiem w przedsiębiorstwie są koszty i straty, na które jest ono ciągle narażone i że te są nieograniczone; dalej, że pieniądze pożyczone muszą być oprocentowane i wierzycielom zwrócone, co przypominają terminarze długów, że wobec tego nie mogą być ani użyte na cele konsumpcyjne, ani też tak unieruchomione, iżby dotrzymanie terminu płatności stało się niemożliwym; że zużywanie na własne potrzeby większych sum, niż wynosi zysk przedsiębiorstwa, narusza substancję kapitału, której wyczerpanie oznacza zanik źródła dochodów tak samego właściciela, jak wszystkich, którzy je z przedsiębiorstwa ciągną. Pewien wpływ wychowawczy w kierunku ekonomiczno-administracyjnym może wywrzeć zwracanie uczniom uwagi na niebezpieczeństwa i straty, wynikające z opóźnień, zaniedbań, nieporządków i niedokładności w prowadzeniu ksiąg rachunkowych. Przy omawianiu zasad nauczania poszczególnych ksiąg będą podane wskazówki w tym kierunku.

Przed jednym z łudzeniem należy jednak przestrzec na tem miejscu nauczyciela rachunkowości, jak zresztą każ-

dego innego przedmiotu: że mianowicie przedmiot sam posiada pierwiastki kształcące i wychowawcze i że przez to wpłynie on korzystnie na rozwój umysłowy i charakter ucznia. Wpływ wychowawczy i kształcący zdoła bowiem na uczniów wyrzeć tylko nauczyciel, a nie przedmiot nauczania. Pierwiastki kształcące i wychowawcze, jakie przedmiot rzeczywiście zawiera choćby w największej obfitości, są tylko martwym materiałem, którego skuteczność może się objawić dopiero w rękach nauczyciela i którego obecności ani wpływu uczniowie inaczej nie tylko nie odczują, lecz nawet nie zauważą. Używanie liczb, rachowanie, wzajemna kontrola między kontami i księgami, zamykanie i uzgadnianie ksiąg między sobą może tylko wtedy przyzwyczaić uczniów do ścisłości w wykonywaniu podjętych prac, jeżeli nauczyciel będzie ciągle zwracał na to ich uwagę i pilnował, aby ta wzajemna kontrola była przeprowadzona, a konta i księgi między sobą uzgadniane.

### III.

#### **Miejsce rachunkowości w planie szkolnym.**

Rachunkowość nie jest przedmiotem samostarczalnym, nie ma bowiem tak odrębnej treści, aby nie opierała się na innych przedmiotach. Prowadzenie ksiąg rachunkowych wymaga przede wszystkim pełnego zrozumienia obrotów handlowych, które mają być przedstawione w księgach. Do tego zaś niezbędny jest cały szereg wiadomości wstępnych i przygotowawczych o przedsiębiorstwie handlowem, jego urządzeniach i stosunkach prawnych, które podaje nauka o handlu. Ten przedmiot stanowi więc jakby propeudeutykę rachunkowości i powinien być w planie naukowym umieszczony wcześniej, przynajmniej częściowo, aby zgodnie z postulatem dydaktyki przysposobić t. zw. masę

a percepcyjną<sup>1)</sup> uczniów t. j. dać im zasób wyobrażeń i pojęć, potrzebnych do przyswojenia nowych wyobrażeń i pojęć, które im przynosi nowy przedmiot. Inaczej nauczyciel rachunkowości, nie mogąc prowadzić swego przedmiotu bez odpowiedniego przygotowania uczniów, będzie musiał sam udzielić im niezbędnych wiadomości wstępnych z nauki o handlu, a więc poświęcić część godzin programowych na inny przedmiot, co w rezultacie oznacza redukcję liczby godzin rachunkowości.

Plany naukowe szkół handlowych rozwiązują to zagadnienie w dwojaki sposób. Austriacki plan szkół 4-letnich (höhere Handelsschulen) umieszcza naukę o handlu na I. roku, a rachunkowość dopiero na II. roku). Plany naukowe francuskich szkół handlowych („Écoles pratiques de commerce et d'industrie“ oraz „Écoles primaires supérieures de commerce“) tworzą z obu tych przedmiotów jeden przedmiot złożony pod nazwą „commerce et comptabilité“, pozostający oczywiście w ręku jednego nauczyciela, który może i musi rozłożyć sobie materiał tak, jak tego wymaga potrzeba nauczania rachunkowości. Takie rozwiązanie wydaje się bardziej ekonomicznem od austriackiego, bo unika zbytecznych powtarzań, zdarzających się zawsze przy rozdziale przedmiotów między różnych nauczycieli. Dalszą korzyść połączenia stanowi kojarzenie treści obu przedmiotów w umysłach uczniów, którzy w razie rozdziału wytwarzają jakby osobne przegrody mózgowie dla każdego przedmiotu, tak że nieraz przypominają sobie z wielką trudnością, że pewne zagadnienie było już nauczane w innym przedmiocie i że wiadomości tam nabyte mogą mieć zastosowanie w drugim. W każdym razie łączenie przedmiotów w jednym ręku jest tem bardziej wskazane, im krótszy jest okres nauki, jest więc koniecznością na kursach krótkich (jednorocznych, a tem bardziej półrocznych).

<sup>1)</sup> A percepcja według terminologii Kanta oznacza tyle co świadomość lub samowiedza („Kritik der reinen Vernunft“ wydanie B str. 68).



## IV.

**Zakres nauczania rachunkowości.****1. Systemy rachunkowości.**

Programy szkół handlowych przewidują z natury rzeczy tylko rachunkowość kupiecką jako przedmiot nauczania szkolnego, pomijają zaś zupełnie rachunkowość kameralistyczną jako nie nadającą się do użytku w przedsiębiorstwach zarobkowych. Programy szkolne wymagają przeważnie obu systemów rachunkowości kupieckiej, pojedynczego i podwójnego. W „Metodycznym Podręczniku“ zdecydowałem się na pominięcie systemu pojedynczego, a poprzestanie na podwójnym i dotąd nie doszedłem do innego przekonania. Pobudką nie był dla mnie pogląd, wyrażany nieraz nawet przez poważnych uczonych<sup>1)</sup>, jakoby rachunkowość pojedyncza była niesystematyczna. Jeżeli przez system będziemy rozumieli zespół pewnych przedmiotów (ksiąg itp.), stanowiących organiczną całość, to rachunkowość pojedyncza musi być uznana za systematyczną, bo składa się z ksiąg, rejestrujących obroty przedsiębiorstwa według zasady podziału pracy. Ale jej system jest o wiele mniej doskonały od podwójnego, jest nawet w porównaniu z nim bardzo prymitywny. Istotna różnica organiczna między obu systemami jest napozór bardzo niewielka: systemowi pojedynczemu brakuje tylko księgi głównej, a byłby na zewnątrz zupełnie podobny do podwójnego. Ale ta napozór drobna różnica organiczna pociąga za sobą drugą, o wiele donioślejszą różnicę funkcjonalną. Właśnie ten brak najważniejszej księgi systemu podwójnego sprawia, że rachunkowość pojedyncza spełnia swe funkcje (zadania) o wiele gorzej niż podwójna.

Zadaniem rachunkowości przedsiębiorstwa zarobkowego jest wykazać periodycznie stan majątkowy, dalej sposobem

---

<sup>1)</sup> Schär, Buchhaltung und Bilanz, Berlin 1914, str. 6 in.

bieżącym obroty danego okresu gospodarczego, wreszcie osiągnięte wyniki. Rachunkowość podwójna wykazuje to wszystko w sposób przeciwstawny i podwójny t. j. zawsze na dwóch przeciwległych kontach księgi głównej, co daje automatyczną wewnętrzną kontrolę zapisków. Oprócz tego istnieje jeszcze i druga kontrola w dwukrotnym równoległym rejestrowaniu tej samej treści, a mianowicie w księdze głównej i w księgach pobocznych. Jakkolwiek zapiski w księdze głównej wykazują tylko wartości pieniężne, a zapiski w księgach pobocznych najczęściej tylko ilości, to jednak w najważniejszej liczbie wypadków ilości są identyczne z wartościami, co umożliwia porównywanie jednego i drugiego szeregu zapisków. Rachunkowość pojedyncza, pozbawiona księgi głównej, a posiadająca tylko księgi poboczne, nie posiada tej wzajemnej kontroli. Jeżeli jaki przychód lub rozchód został opuszczony w jednej z ksiąg jej systemu, to takie opuszczenie może wyjść na jaw tylko przypadkowo. Jeżeli np. w księdze kasowej nie wpisano wpłaty, uiszczonej przez pewnego dłużnika, którego jednak uznano za nią w księdze interesentów, to tylko szczegółowe porównywanie pozycji obu ksiąg może doprowadzić do wykrycia tego opuszczenia. Do tego trzeba jednakże powziąć z jakiegoś powodu podejrzenie, że takie opuszczenie zaszło, co nie zawsze może się zdarzyć. Niema natomiast możliwości automatycznego wykrycia przy pomocy bilansu obrotowego jak w systemie podwójnym. Popełnione nadużycia mogą być przy rachunkowości pojedynczej łatwiej i dłużej ukrywane, bo niema kontroli obrotów i zapasów przez księgę główną, prowadzoną odrębnie od ksiąg pobocznych, chociaż na podstawie tych samych źródeł (dokumentów). Wskutek tego niema nigdy pewności, czy prawdziwy jest stan kasy, wierzytelności, weksli, towarów, długów itp.

Oparty na tak niepewnych źródłach inwentarz daje też niepewny obraz stanu majątkowego oraz niepewne obliczenie wyniku, zwłaszcza że nie są znane i nie

mogą być sprawdzone jego części składowe. Jest to wada tak zasadniczego znaczenia, że systemowi pojedynczemu niepodobna przyznać charakteru prawidłowej rachunkowości, którego wymaga ustawodawstwo handlowe.

Tak zwana „rozszerzona rachunkowość pojedyncza“ daje wprawdzie bardziej szczegółowe wykazy obrotów i wyników, ale nie może zastąpić kraku księgi głównej z jej automatyczną, wewnętrzną kontrolą, w której podwójne i przeciwstawne kontowanie jest absolutną regułą, nie dopuszczającą żadnego wyjątku. Poszczególne księgi tej odmiany systemu pojedynczego, wykazujące częściowo wartości pieniężne, częściowo tylko ilości, nie mają wspólnego mianownika, któryby umożliwiał wzajemną kontrolę, i dlatego pewność ich zapisków nie jest o wiele większa niż odmiany pierwotnej.

Wadliwość systemu pojedynczego w porównaniu z podwójnym nakazuje wyłączenie go ze szkoły. Okoliczność, że bywa on w różnych formach w praktyce używany, nie może stanowić argumentu za jego utrzymaniem. Każda rzecz lepsza staje się wrogiem gorszej i wypiera ją z użycia. Obowiązkiem szkoły zawodowej jest szerzenie postępu technicznego w odnośnej dziedzinie pracy. Musi ona tedy ograniczyć się do nauczania systemów i metod najlepszych i najpraktyczniejszych, o ile tylko są w zastosowaniu dostępne, a więc np. nie za kosztowne. Nie może zaś być jej zadaniem podawanie encyklopedji wszelkich metod i systemów, choćby jeszcze używanych ale całkiem prymitywnych i zacofanych, bo w ten sposób będzie się przyczyniała do ich konserwacji ze szkodą postępu.

Rachunkowość pojedyncza została zastąpiona przez podwójną już w XV. wieku albo jeszcze wcześniej. Luca Pacioli w swoim dziele „Summa de Arithmetica“ nie wspomina nawet o jej istnieniu, z czego wynika, że albo jej nie znał wskutek rzadkiego zastosowania albo też nie uważał

za potrzebne o niej wspominać jako o systemie prymitywnym. Pogląd nieraz wyrażany, że rachunkowość pojedyncza powstała dopiero później (po XV. wieku) z podwójnej, sprzeciwia się rozumowi, bo zawiera twierdzenie, iż urządzenie doskonalsze i bardziej skomplikowane jest starsze od prostszego i prymitywniejszego. Wypadek taki jest możliwy tylko w okresie dekadencji cywilizacji, gdy wskutek zubożenia ludności urządzenia bardziej skomplikowane i kosztowne zanikają, ustępując miejsca prostszym i tańszym, choć mniej doskonałym. Tymczasem okres od wieku XV—XX jest okresem nie upadku cywilizacji, lecz jej rozwoju, w którym odbywa się proces przeciwny.

Przytaczany nieraz w obronie zastosowania rachunkowości pojedynczej argument większej pracy, potrzebnej w systemie podwójnym wobec większej liczby ksiąg, nie wytrzymuje krytyki zwłaszcza przy zastosowaniu formy tabelarycznej (amerykańskiej), łączącej księgę kasową, dziennik i księgę główną. Liczba ksiąg, a więc i praca potrzebna na ich prowadzenie jest tutaj nawet mniejsza niż w systemie pojedynczym, który posiada przecież także księgę kasową i dziennik, chociaż ten ostatni stanowi tylko księgę przygotowawczą do księgi interesentów. Podobnie ma się rzecz z argumentem większej trudności zrozumienia i praktycznego opanowania zasad rachunkowości podwójnej. Mógł on mieć pewną siłę przekonywającą wobec formy włoskiej tego systemu, ale traci ją zupełnie wobec formy tabelarycznej, której prostota i przejrzystość ułatwia tak dalece zrozumienie i prowadzenie, że została ona zastosowana nawet w wiejskich spółdzielniach kredytowych (Kasy Stefczyka) i mleczarskich, chociaż ich kierownicy ani pracownicy nie kończą szkół handlowych.

Na uwagę zasługują wreszcie nierównie większe walory kształcące i wychowawcze rachunkowości podwójnej niż pojedynczej. Poznawanie zasad rachunkowości według systemu podwójnego z jego zwartym systemem kont

i automatyczną wewnętrzną kontrolą zaprawia uczniów do porządku i staranności w wykonywaniu prac księgowych w takiej mierze, o jakiej w systemie pojedynczym z jego luźnym zespołem ksiąg, niepowiązanych ze sobą ściśle wobec braku księgi głównej, nie może być nigdy mowy. Ze-stawienie bilansu surowego, uzgodnienie jego sum obrotowych i sald, następnie uzgodnienie sald z odnośniami księgami pobocznymi, wreszcie szczegółowe wykazanie wyników i osiągnięcie zgodności bilansu z kontem strat i zysków przy zamknięciu przynosi uczniom prawdziwą satysfakcję i zadowolenie z dokonanych wysiłków i stanowi dla nich zachętę do dalszej pracy, czego nigdy w tym stopniu nie może dać zamknięcie ksiąg rachunkowych systemu pojedynczego.

## 2. Formy rachunkowości.

Przez formę rachunkowości, nazywaną niekiedy także metodą, rozumie się wewnętrzne urządzenie ksiąg pewnego systemu, polegające na układzie kolumn albo nawet na połączeniu pewnych ksiąg w jedną. Tak np. tzw. rachunkowość amerykańska jest tylko jedną z form systemu podwójnego, bo zachowuje wszystkie jego najważniejsze zasady i właściwości jak zasadę podwójnego i przeciwstawnego kontowania, księgę główną i księgi poboczne z tym samym podziałem funkcji, a tylko urządza księgę główną tak, aby wszystkie konta wystąpiły na jednej tabeli; każde konto zajmuje tylko jedną kolumnę tabeli, zamiast osobnej karty jak w formie włoskiej. Dalszą jej osobliwością jest połączenie trzech ksiąg formy włoskiej w jedną, co również nie zmienia istoty systemu, bo sposób prowadzenia pozostaje zasadniczo ten sam. Istnieje także dość rozpowszechniona kombinacja, którą możnaby nazwać formą włosko-amerykańską: obok dziennika tabelarycznego prowadzi się jeszcze księgę główną typu włoskiego (kontowego), do której wchodzi tylko miesięczne sumy obrotowe dziennika oraz

wpisy początkowe i końcowe, dotyczące otwarcia i zamknięcia.

Również tylko za formy systemu podwójnego można uważać tzw. rachunkowość niemiecką t. j. włoską ze zbiornikiem miesięcznym, następnie francuską, prowadzącą szereg dzienników specjalnych, których treść zbiera perjodycznie dziennik generalny, wreszcie angielską, rozkładającą jednolity dziennik na szereg samodzielnych dzienników specjalnych bez dziennika generalnego, tak, że ich treść wchodzi bezpośrednio do księgi głównej typu kontowego. Najnowsze typy rachunkowości, które zastępują księgi luźnymi kartami względnie kartotekami, stanowią również tylko formy systemu podwójnego. Wszystkie bowiem te formy kartoteczne<sup>1)</sup> trzymają się głównych zasad rachunkowości podwójnej t. j. podwójnego i przeciwstawnego kontowania, podwójnej kontroli zasobów w „księdze“ głównej i w „księgach“ pobocznych, z tem zastrzeżeniem, że wyraz „księga“ nie jest już tutaj aktualny, bo oznacza w rzeczywistości tylko zbiór luźnych kart, powiązanych ze sobą jedynie treścią.

Jest niepodobieństwem, aby nauczanie szkolne podawało uczniom wyczerpująco wszystkie formy rachunkowości aż do najnowszych. Szkoła spełni swe zadanie, jeżeli nauczy zasad i techniki prowadzenia rachunkowości w postaci księgowej, przyczem musi wybrać formę dla uczniów najprzystępniejszą t. j. tabelaryczną. Prowadzenie nauki szkolnej w formach najnowszych (kartotecznych) napotyka na trudności natury finansowej i technicznej. Nabycie potrzebnych przyborów (kartotek i t. p.) będzie dla uczniów za kosztowne, dopóki przemysł nie dostarczy odpowiednio tanich wyrobów. Sama szkoła może najczęściej zdobyć się na zakupno jednego lub niewielu egzemplarzy pokazowych. Trudności techniczne mogą

---

<sup>1)</sup> Przymiotnik utworzony według analogji wyrazów: apteczny, biblioteczny, hipoteczny.

wyniknąć z braku miejsca, którego dla kartotek potrzeba więcej niż dla książek, a którego w przepełnionych klasach szkolnych już dzisiaj niema za wiele. Ale nieszczęścia nie będzie stąd żadnego: jeżeli bowiem uczeń opanuje zasady i technikę rachunkowości na księgach, to nie będzie miał trudności w prowadzeniu jej w formie kartotecznej, czy nawet przy pomocy maszyn, gdy się z nimi spotka w praktyce. W każdym razie należy uczniom zademonstrować jeden ze znanych systemów kartotecznych na oryginalnym egzemplarzu szkolnym, aby dać im wyobrażenie o jego urządzeniu i funkcjonowaniu.

### 3. Przedsiębiorstwa i obroty.

Nauczanie rachunkowości w średniej szkole handlowej nie może objąć wszystkich gałęzi przedsiębiorstw zarobkowych, a tem mniej gospodarstw rolnych, które należy pozostawić szkołom rolniczym. Dla osiągnięcia celów nauczania nie jest też taka wszechstronność wcale potrzebna, wystarczy za przykładem innych przedmiotów szkolnych ograniczyć się do rodzajów typowych. Najstarszym i najpowszechniejszym typem przedsiębiorstwa zarobkowego jest przedsiębiorstwo handlowe, któremu zawdzięczamy wynalazek rachunkowości, zwanej dlatego kupiecką, a zastosowanej z czasem w przemyśle, górnictwie i komunikacji, a na ostatku w rolnictwie. Handel wytworzył zarazem zasady prowadzenia przedsiębiorstwa zarobkowego; od niego nauczyły się ich inne gałęzie zarobkowe. Każdy przedsiębiorca uważa się też za kupca i jest za takiego uważany i traktowany przez ustawodawstwo pod względem uprawnień i obowiązków. Z tego powodu nauczanie rachunkowości rozpoczyna się wszędzie od przedsiębiorstwa handlowego jako od typu i pierwowzoru wszelkich przedsiębiorstw zarobkowych. Z tego samego powodu przyznaje się pierwszeństwo rachunkowości przedsiębiorstwa jednostkowego jako typu najdawniejszego a i dzisiaj jeszcze najpowszechniejszego. Dopiero po niem

nauczanie przechodzi do form związkowych t. j. spółek handlowych i spółdzielni.

Obroty przedsiębiorstwa handlowego są zarazem najprostsze i dlatego nadają się najlepiej dla początkujących jako najłatwiejsze do zrozumienia i prawidłowego zarejestrowania w księgach rachunkowych. Treść ich nie absorbuje nadmiernie uwagi uczniów i pozwala zwrócić ją także na przebieg księgowania. Przykłady (tematy) do ćwiczeń bywają dobierane najczęściej z handlu hurtownego. Skargi na jego faworyzowanie w nauczaniu rachunkowości nie są uzasadnione, bo handel drobny (sklepowy) nie dostarcza dla rachunkowości szczególnych zagadnień poza kontrolą sprzedaży i magazynu towarów. Niewielka liczba działów specjalnych także w handlu hurtownym — komis i partycypacje — przyczynia się również do tego, że obroty handlowe stanowią podatny materiał do nauczania rachunkowości.

Bardziej różnorodne są obroty bankowe, to też nauczanie szkolne stawia je zawsze na drugim miejscu, już po przygotowaniu uczniów na materiale przedsiębiorstwa handlowego. Średnie szkoły handlowe traktują bankowość przeważnie urywkowo tak z braku czasu jak i dlatego, że uczniowie nie posiadają dostatecznej znajomości trudniejszych i bardziej skomplikowanych form obrotów bankowych, bez czego nie może być mowy o ich księgowaniu. Nauczanie tych partij może odbywać się z lepszym powodzeniem i pożytkiem na kursach specjalnych, na które uczęszczać będą słuchacze, mający dla nich szczególne zainteresowanie i zrozumienie oraz lepsze przygotowanie, niż je mogą mieć uczniowie szkoły handlowej.

O rachunkowości przedsiębiorstwa fabrycznego, którą obejmuje program szkół handlowych, będzie mowa w związku z uwagami specjalnemi o tym dziale, na innym zaś miejscu o kwestji, jak przeprowadzić wybór w całym tym materiale naukowym, gdy czas pozostający nauczycielowi do dyspozycji jest ograniczony.



#### 4. Rachunkowość a technika handlowo-finansowa.

Wspomniano już wyżej (str. 11), że najważniejszy przedmiot księgowania stanowią obroty handlowe t. j. zmiany w stanie przedmiotów majątkowych i zobowiązań, wywołane przez wykonywanie transakcyj (umów) handlowych. Poza niemi jeszcze tylko zdarzenia nadzwyczajne oraz zamknięcie ksiąg rachunkowych i wykazanie wyników daje powód do wpisów księgowych. Otóż w programach szkół handlowych niema osobnego przedmiotu, którego treścią byłyby obroty względnie transakcje i operacje handlowe i finansowe i sposób ich przeprowadzania czyli to, co możnaby określić krótko jako technikę handlowo-finansową. Należałoby spodziewać się tego w nauce o handlu, ale w rzeczywistości zawiera ona tylko opisy urządzeń handlowych, finansowych i prawnych z niewielką domieszką wiadomości z zakresu techniki handlowej. Niektóre wiadomości z tej dziedziny podaje nauka arytmetyki handlowej, ale z natury rzeczy tylko o tyle, o ile są niezbędne do przeprowadzenia jej własnych obliczeń, jak np. przy eskoncie weksli, zamknięciu rachunków bieżących, kupnie i sprzedaży dewiz i walorów, arbitrażu itp. Nauka korespondencji handlowej zawiera również wiele pouczeń i objaśnień techniczno-handlowych przy układaniu listów i dokumentów, których wymaga zawarcie i wykonanie transakcyj handlowych i finansowych. Jednakże najwięcej i najdokładniej musi zajmować się obrotami handlowymi i ich techniką nauczanie rachunkowości, skoro ma przedstawić je licznie w księgach rachunkowych. Na nauczyciela rachunkowości spada tedy główny ciężar udzielania uczniom wiedzy o technice obrotów handlowych i finansowych, zwłaszcza że nie zawsze przychodzi mu naczas pomoc ze strony innych przedmiotów komercyjnych. Nie może to być oczywiście nauczanie systematyczne, bo wtedy zgubiłaby się w niem rachunkowość, jego właściwy przedmiot — lecz tylko przygodne i urywkowe. Ale jest ono mimo tego niemniej inten-

sywne i dokładne, bo odbywa się na konkretnych przykładach, przedstawiających cały przebieg obrotów od początku do końca w sposób plastyczny, a nie tylko abstrakcyjno-opisowy. Dopiero takie przedstawienie może dać uczniom należyte wyobrażenie o istocie i treści poszczególnych obrotów. Nauczyciel musi jednakże przy tem nauczaniu wyjść w swoich objaśnieniach niejako poza biuro rachunkowe w tę część działalności przedsiębiorcy, która dostarcza rachunkowości materiałów do księgowania. Że to wymaga od niego znajomości techniki obrotów handlowych i finansowych z własnego doświadczenia, a nie tylko z książek, na to już niema rady. Ale że nauczanie samej rachunkowości dopiero wtedy nabiera życia i ciała, jeżeli się odbywa na podstawie dokładnych, plastycznych objaśnień techniczno-handlowych i finansowych, to nie może ulegać wątpliwości równie jak fakt, że dopiero wtedy może ono osiągnąć w całej pełni zamierzone cele dydaktyczne i wychowawcze.

## V.

### **Ogólne zasady nauczania w zastosowaniu do rachunkowości.**

#### **1. Naukowe podstawy.**

Dydaktyka rachunkowości jest dydaktyką szczegółową, traktującą tylko o jednym przedmiocie naukowym; powinna więc opierać się na dydaktyce ogólnej, której zadaniem jest ustalenie ogólnych zasad nauczania, przeznaczonych do odpowiedniego zastosowania w poszczególnych przedmiotach szkolnych z dodaniem pewnych zasad specjalnych, właściwych tylko niektórym grupom przedmiotów. Tymczasem stan dydaktyki ogólnej, przynajmniej w Polsce, nie jest jeszcze taki, aby można oprzeć się z dostateczną pewnością na jej wynikach i dlatego badanie każdej dydaktyki szczegółowej musi sięgnąć także do podstaw naukowych samej dydaktyki ogólnej jak logika i teoria poznania (epistemologia) oraz

psychologia pedagogiczna. Nauczanie rachunkowości może i powinno korzystać także z doświadczeń dydaktycznych przedmiotów ogólnego wykształcenia, bo niejedna zasada dydaktyczna tam wypróbowana da się z pożytkiem przenieść na teren rachunkowości, oczywiście z odpowiednimi zmianami.

Stworzenie naukowej metody nauczania rachunkowości wymaga zatem wielkiej pracy i gruntownego zapoznania się z dziedzinami wiedzy, które na pozór nie mają nic wspólnego z tym przedmiotem czysto praktycznym. Ale na to niema rady; tańszym kosztem taki cel nie da się osiągnąć. Bez takiego wysiłku metoda nauczania może powstawać tylko na drodze empirycznej, która nie daje żadnej gwarancji, że nie zawiedzie na manowce, jak na nie wiodła dotychczas. To, co dotąd o tej materji napisano w postaci artykułów, referatów i rozpraw, przedstawia się w rzeczywistości jako wyrażenie subiektywnych poglądów metodycznych autora, ubrane czasem w formę naukową (np. Schär, *Methodik der Buchhaltung*, Berlin 1913), albo nawet tylko jako rodzaj recepty metodycznej bez jakiegokolwiek uzasadnienia naukowego (np. Schigut, *Methodischer Leitfaden für den Unterricht der kommerziellen Lehrfächer*, Wien 1906).

## 2. Werbalizm i demonstracja.

Według nowoczesnej teorii poznania, ugruntowanej przez Kanta<sup>1)</sup>, wiedza ludzka powstaje przez obserwację zmysłową i myślenie. Do nabycia wiadomości potrzeba współdziałania obu tych czynników, żaden nie wystarcza sam jeden. Myślenie może wprawdzie dojść samodzielnie do dalszych wyników niż obserwacja, może nawet błędy i złudzenia obserwacji sprostować, ale musi od niej i jej wyników rozpocząć. Obserwacja dostarcza rozumowi spostrzeżeń i wyobrażeń,

---

<sup>1)</sup> *Kritik der reinen Vernunft*, wydanie B str. 33 in. („*Transcendentale Aesthetik*“) i str. 74 in. („*Transcendentale Logik*“).

które on odnosi do obserwowanych przedmiotów, porównywa ze sobą, stwierdza podobieństwa i różnice, tworzy pojęcia i sądy, wyciąga wnioski o wzajemnym stosunku zjawisk, o ich związku przyczynowym lub współzależności itp. Wyniki tych badań epistemologicznych wpłynęły rozstrzygająco na rozwój dydaktyki, który też w ciągu wieku XIX. wykazuje stanowczy zwrot. Przedtem panowała w nauczaniu szkolnym metoda werbalistyczna, polegająca na podawaniu uczniom samych słów w postaci wykładów i odczytów bez demonstrowania przedmiotów (zjawisk), o których była mowa. Zwrot poszedł w kierunku wprost przeciwnym i doprowadził do metody nauczania, zwanej po niemiecku „Anschauungsunterricht“, której w języku polskim odpowiadałaby jedynie nazwa „nauczanie pokazowe“ lub „demonstracyjne“, ile że nauczyciel posługuje się pokazywaniem lub demonstrowaniem zjawisk, do czego należy zaliczyć także ćwiczenia, aby uczniowie mieli sposobność dojść do własnej obserwacji, aby mogli odnosić wrażenia, czynić spostrzeżenia i tworzyć sobie wyobrażenia, a na ich podstawie pojęcia i sądy. W polskiej literaturze dydaktycznej spotykamy nazwę „metoda pogładowa“, co jest błędnym przekładem niemieckiego „Anschauungsmethode“. Wyraz „Anschauung“ oznacza bowiem bezpośrednio wyobrażenie, wytworzone na podstawie własnej obserwacji zmysłowej. W ten sposób pojmuje ten wyraz Kant, u którego oznacza on jedno z podstawowych pojęć teorii poznania<sup>1)</sup> oraz Pestalozzi, pionier tej metody nauczania<sup>2)</sup>. Wyraz „pogląd“ oznacza mniemanie, zapatrywanie czyli według terminologii logicznej sąd, a nie wyobrażenie, o które chodzi w tej metodzie nauczania. Przyjęta tutaj nazwa „metoda pokazowa“ lub „demonstracyjna“ wyprowadzona jest ze stanowiska nauczyciela a nie ucznia, bo ma określać metodę

<sup>1)</sup> Kritik der reinen Vernunft, wydanie B str. 33, 41, 59, 75; Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik § 8.

<sup>2)</sup> Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, wydanie Reclama, str. 156 in.

nauczania a nie uczenia się. Gdyby chodziło o oznaczenie metody uczenia się, trzeba by w tym wypadku wyprowadzić nazwę z zachowania się ucznia i użyć wyrażenia „metoda obserwacyjna“ a nie „poglądowa“, bo uczeń wyrabia sobie wyobrażenia przez obserwację zjawisk, które mu nauczyciel demonstruje.

Nauczanie rachunkowości odbywa się oddawna przy współpracy uczniów; stosowane są ciągłe ćwiczenia przy pomocy imitowanych ksiąg handlowych i dokumentów. Wydaje się więc niewczesnym mówić tu o werbalizmie. Tymczasem werbalizm wkrada się często niepostrzeżenie do nauczania dwiema drogami: Pierwszą z nich jest droga programów szkolnych, które mówią zwykle na wstępie o historycznym rozwoju rachunkowości o jej pojęciu, istocie, znaczeniu dla przedsiębiorstwa, o jej podstawowych zasadach itp. Jeżeli nauczyciel trzyma się tej kolejności tematów — a rzadko kiedy dzieje się inaczej — wpada w oczywisty werbalizm, albowiem wykłada uczniom historję i zasady przedmiotu, zanim im pokazał same księgi i zanim oni wyrobili sobie wyobrażenie o ich urządzeniu, treści i sposobie prowadzenia. Metoda pokazowa czyli demonstracyjna polega nie na tem, aby uczniom wogóle pokazywać przedmioty (np. księgi handlowe), lecz na tem, aby najpierw pokazać przedmiot i dać im sposobność do wytworzenia sobie o nim wyobrażenia choćby narazie powierzchownego, a dopiero potem dawać objaśnienia, prowadzące do wytworzenia pojęć i sądów o przedmiocie. Wszelkie wstępy historyczne i teoretyczne tak do całego przedmiotu nauczania (np. rachunkowości) jak do poszczególnych jego części, przed pokazaniem samej rzeczy, są dla uczniów pustemi słowami, choćby nauczyciel nie wiem jak barwnie i plastycznie umiał przedstawiać zjawiska. Uczniowie słyszą bowiem wyrazy, które mają oznaczać pojęcia o treści im jeszcze nieznaney. W najlepszym razie każdy będzie rozumiał słowa nauczyciela po swojemu t. j. każdy ina-

cej na podstawie wytworzonych naprędce mglistych wyobrażeń.

Drugą bramę wpadową werbalizmu stanowią podręczniki szkolne. Są one układane sposobem naukowym t. j. zaczynają od definicji zjawiska, opisują jego charakterystyczne znamiona, przedstawiają podziały według różnych podstaw, stosunek do innych zjawisk (współistnienie lub izolację), różnice i podobieństwa, związek przyczynowy z innymi lub współzależność itp. Dopiero potem dają obraz księgi i jej urządzenia wewnętrzne. Racjonalne nauczanie szkolne nie powinno jednak naśladować tej kolejności, lecz rozpoczynać od pokazu (demonstracji), a dopiero potem dawać objaśnienia słowne — czyli krótko mówiąc powinno wchodzić od razu „in medias res“, a wstępy, definicje, podziały itp. uczone wywody odłożyć na późniejszą porę. Gdy uczniowie wyrobią sobie o przedmiocie wyobrażenia na podstawie własnej obserwacji, będą te wszystkie objaśnienia słowne dla nich zrozumialsze niż mogłyby być na początku.

Zasada nauczania pokazowego (demonstracyjnego) obowiązuje oczywiście nie tylko ogólnie w całym przedmiocie lecz także w każdej jego części, a więc w rachunkowości przy każdej księdze z osobna, przy każdym dokumencie itp. Objaśnienia słowne powinny opierać się zawsze na wyrobionych już wyobrażeniach uczniów. Pokazu można zaniechać tylko wtedy, gdy nauczyciel może powołać się na swój dawniejszy pokaz względnie nabyte przez uczniów dawniej wyobrażenia, które im powinien teraz przypomnieć. Tylko wtedy bowiem słowa jego nie będą dla uczniów pustymi dźwiękami, lecz będzie im odpowiadała określona treść. Najlepszym przykładem stosowania metody demonstracyjnej jest geometria, w której nauczanie zaczyna zawsze od przedstawienia danej figury (kąta, trójkąta, koła itp.), a dopiero potem przystępuje do objaśnień, definicji, twierdzeń, dowodzenia itd.

### 3. Selekcja materiału.

Nowoczesna dydaktyka nie przywiązuje wagi do tego, aby w nauczaniu przedstawić wyczerpująco wszystkie zjawiska danej grupy, lecz ogranicza się do zjawisk typowych, dla tej grupy najbardziej charakterystycznych, a zarazem najpowszechniejszych, natomiast pomija okazy wyjątkowe, chociaż nieraz bardzo interesujące. Jeżeli zaś są względy, które skłaniają nauczyciela do przedstawienia także i tych ostatnich, to w każdym razie nie będzie on rozpoczął nauczania przedmiotu od nich lecz zawsze od zjawisk typowych. Tak np. postąpi przyrodnik, nauczający o pewnej grupie zwierząt, bo poznanie okazu typowego daje uczniom poznać całą grupę, a przynajmniej jej większą część, ile ze wszystkie inne osobniki tej grupy, a przynajmniej ich większość, będą podobne do tego właśnie okazu, im najpierw przedstawionego. W nauczaniu rachunkowości zasada ta będzie miała wielkie znaczenie przy ustalaniu kolejności ksiąg. Oprócz tego nauczyciel będzie musiał o niej pamiętać przy wyborze materiału, o ile program szkoły pozostawia mu pod tym względem swobodę działania.

Gorliwość nauczyciela zwłaszcza początkującego skłania go najczęściej do tego, aby zapoznać uczniów nie tylko z ogólnymi zasadami lecz także ze wszystkimi formami a nawet odmianami rachunkowości jemu znanymi. Chciałby on wpoić uczniom wszystko, co sam wie o nich, jeżeli nie więcej. Zakres materiału urasta wtedy do rozmiarów, które przekraczają pojemność umysłową uczniów, wskutek czego nauczanie idzie wszerek zamiast sięgać wgłąb, wiedza uczniów staje się powierzchowną i pamięciową i nie dochodzi do gruntownego zrozumienia ani różnorodnych szczegółów ani całości. Nauczanie wyradza się w takich razach łatwo w werbalizm całkowity a przynajmniej częściowy, bo na dokładne demonstrowanie i niezbędne ćwiczenia nie starczy czasu.

Tej skłonności nauczyciela przeciwstawia dydaktyka za-

sadę „*non multa sed multum*“, co ma oznaczać „nie wielka liczba rzeczy różnorodnych lecz gruntowne poznanie rzeczy najważniejszych“, a więc nie ilość lecz jakość, nie nauczanie ekstensywne lecz intensywne. W zakresie rachunkowości wynika stąd ograniczenie nauczania do najważniejszych zasad, systemów i form, a tem samym pominięcie wielu szczegółów drugorzędnych, choćby nieraz bardzo interesujących i pozostawienie ich własnej pilności i ciekawości uczniów. Przeprowadzenie takiej selekcji wymaga klasyfikacji materiału na partje ważniejsze i mniej ważne. Klasyfikacji podlegają tak systemy jak formy rachunkowości, gałęzie przedsiębiorstw jak rodzaje obrotów, wreszcie poszczególne operacje księgowe. Wynikiem takiej klasyfikacji tak w „Metodycznym Podręczniku“ jak w niniejszej pracy było:

1) wyłączenie rachunkowości pojedynczej jako balastu, obciążającego programy szkolne bez żadnej korzyści a z oczywistą szkodą dla nauczania; oznacza to zarazem wysunięcie systemu podwójnego na pierwsze i jedyne miejsce w programie szkoły;

2) opuszczenie ewidencji wartościowej w księgach pobocznych, o czym będzie mowa niżej; jest to jedna z niewielu większych zmian w stosunku do „Metodycznego Podręcznika“, który zawiera jeszcze połączenie ewidencji ilościowej z wartościową w tych księgach;

3) ograniczenie liczby form jako przedmiotów nauczania szkolnego do formy tabelarycznej (amerykańskiej) i włoskiej z ewentualnym dodatkiem niemieckiego zbiornika miesięcznego oraz najnowszych form kartotecznych;

4) uznanie formy tabelarycznej za najważniejszą ze wszystkich i postawienie jej na pierwszym miejscu w programie nauczania, a więc przed formą włoską, wbrew metodzie tradycyjnej (niemieckiej), która rozpoczyna właśnie od tej ostatniej formy mimo jej wybitnej nieprzejrzystości, a najłatwiejszą ze wszystkich (tabelaryczną) przesuwam na szary koniec.



O możliwości i sposobie przeprowadzenia dalszej selekcji w obrębie pozostałego materiału będzie jeszcze mowa w rozdziale o szczegółowych programach nauczania. Najdalej posunięta selekcja musi jednak pozostawić minimalny zakres wiadomości, który uczeń powinien wynieść nawet z najkrótszego kursu handlowego. Za takie minimum należy uważać znajomość księgowania zwyczajnych obrotów przedsiębiorstwa handlowego wraz z otwarciem i zamknięciem wszystkich ksiąg pobocznych i księgi głównej, a więc także znajomość bilansowania. Bez tego niepodobna uważać celu nauczania za osiągnięty.

#### 4. Stopniowanie dydaktyczne.

Zasada stopniowania, stosowana powszechnie w dydaktyce przedmiotów ogólnego wykształcenia, polega na tem, że nauczanie danego przedmiotu nie stanowi jednolitego kursu, ciągnącego się przez cały okres programowy, np. przez całe gimnazjum, lecz dzieli się na dwa a niekiedy nawet na trzy odrębne stopnie według wieku i poziomu umysłowego młodzieży, a mianowicie stopień niższy zwany epizodycznym i stopień wyższy zwany systematycznym. Pierwszy, przeznaczony dla uczniów młodszych, traktuje przedmiot nie wyczerpująco i systematycznie lecz fragmentarycznie t. j. wybiera z niego tylko najważniejsze, typowe zjawiska lub partje zwane epizodami, które przytem przedstawia w sposób popularny, dostosowany do poziomu umysłowego uczniów. Drugi stopień, przeznaczony dla młodzieży starszej, a więc umysłowo dojrzałszej, traktuje przedmiot jako systematyczną całość według zasad naukowych, t. j. z definicjami, podziałami itp., a więc już nie fragmentarycznie ani popularnie. Oba te stopnie są ze sobą związane w ten sposób, że pierwszy stanowi podstawę drugiego, dostarczając mu niejako surowych materiałów, elementów, z których drugi układa swój system. Takie stopniowanie nauczania od elementów do systemu, od zjawisk prostych do zło-

zonych, wynika ze względów psychologicznych i epistemologicznych. Umysł młodzieży nie jest bowiem zdolny do ogarnięcia od razu całego systemu, lecz co najwyżej poszczególnych jego części, fragmentów czy epizodów. Zresztą nawet umysł człowieka dorosłego, choć lepiej wyrobiony w obserwacji i myśleniu, nie zdoła objąć od razu całego systemu bez uprzedniego poznania elementów, zwłaszcza że sama obserwacja systemu jako zjawiska złożonego nie daje poznać wzajemnego związku między jego częściami składowymi; ten można wykryć najczęściej dopiero przez szczegółową obserwację elementów oraz przez rozumowanie. Ta właściwość umysłu ludzkiego czyni koniecznym zastosowanie zasady stopniowania także i tam, gdzie program przedmiotu nauczania nie jest podzielony na stopnie, lecz jednolity i nie rozciąga się na długi szereg lat. Takim jest właśnie program rachunkowości, trwający najdłużej 3–4 lat. Stopniowanie będzie tu polegało na prowadzeniu nauki od ksiąg pobocznych jako zjawisk prostych, elementów, do księgi głównej, jako zjawiska złożonego, systemu — nawet na kursach najkrótszych (jednorocznych lub kilkumiesięcznych); będzie to zarazem stosowanie popularnej zasady dydaktycznej „od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych“. Całe to zagadnienie będzie rozpatrywane szczegółowo w rozdziale o kolejności ksiąg w nauczaniu.

##### 5. Zagadnienie heurezy.

W literaturze pedagogicznej pełno jest wywodów na temat t. zw. heurezy w nauczaniu t. j. metody, według której uczeń sam dochodzi do wiedzy własnym badaniem, a rzeczą nauczyciela jest tylko pokierować jego krokami i to zdaleka, ale nie podawać mu nic do wierzenia. Zwolennikom tej metody przyświeca przykład Sokratesa, który w swych rozmowach z młodzieńcami ateńskimi przekonywał ich o błędach w ich rozumowaniu i naprowadzał ich na racjonalne poglądy. Metodę tę zaczęto w najnowszych czasach stosować

praktycznie w szkołach bez bliższego zbadania jej istoty, a zwłaszcza warunków skuteczności. Sokrates praktykował ją przygodnie wobec młodzieńców, z którymi wdawał się w rozmowy i których przytem uczył tylko sztuki prawidłowego myślenia i wnioskowania, ale niczego więcej. Tymczasem nowocześni jej zwolennicy chcieliby, aby uczeń przy jej pomocy zdobył cały zasób wiadomości faktycznych i samorzutnie odkrywał prawa przyrody, zamiast dowiedzieć się o ich istnieniu od nauczyciela i co najwyżej sprawdzić otrzymane informacje przez eksperymenty. Drugim zasadniczym błędem jest zastosowanie heurezy w całkiem innych warunkach, niż to czynił Sokrates. On bowiem stosował ją tylko indywidualnie, wdając się w rozmowy z pojedynczymi młodzieńcami, czasem w obecności jednego lub dwóch towarzyszy jako słuchaczy. Nie zdarzyło się natomiast nigdy, przynajmniej w wypadkach opisanych przez Platona, aby Sokrates zaprosił do czynnego udziału w dyskusji grono młodzieży złożone np. z 50 jednostek, ile ich nieraz liczą klasy szkolne. Idea takiej masowej heurezy jest wynalazkiem całkiem nowoczesnym. Gdyby Sokrates był dostał do uczenia klasę, nawet o połowę mniej liczną, choćby nie koedukacyjną, nie byłoby mu z pewnością przyszło do głowy próbować swej metody sokratycznej. Bo gdyby wdał się był w rozmowę z jednym, aby zbadać i ewentualnie sprostować jego poglądy i nauczyć go prawidłowego myślenia logicznego, inni byliby zagłuszyli ten dialog hałasem. Trudno bowiem przypuścić, aby dłuższa rozmowa na temat cudzych błędów logicznych zmusiła ich do milczenia, a sztuki rozmawiania z kilkudziesięciu ludźmi równocześnie, przytem z każdym na inny, do niego się odnoszący temat, nawet nowoczesna heureza dotąd nie wymyśliła.

W nauczaniu rachunkowości heureza właściwa jako regularna metoda nie przedstawia żadnych widoków zastosowania. Można natomiast ożywić nauczanie szkolne przy pomocy niektórych pierwiastków heurystycznych, aby utrzymać

uwagę uczniów i pobudzić ich do myślenia. W tym celu może nieraz nauczyciel zostawić umyślnie pewien punkt bez wyjaśnienia, aby uczniowie interesujący się przedmiotem znaleźli sposobność do poruszenia i wyjaśnienia sprawy przez zadanie pytania nauczycielowi. Takie postępowanie może przynieść tę korzyść, że uwypukli odnośne zagadnienie lepiej, niżby to mogło uczynić zwyczajne przedstawienie przez nauczyciela. To ostatnie utonęłoby bowiem najczęściej w szeregu innych wyjaśnień czy opisów, nie budząc szczególnej uwagi, tak zaś może dać powód do dyskusji, o ile nauczyciel zechce nadać swej odpowiedzi tę formę. Przy nauczaniu księgi kasowej można np. umyślnie pominąć kwestję rejestrowania obrotów w obcych walutach, czekając aż uczniowie poruszą ją sami, poczem zapytanie wystosowane przez jednego przedłożyć całej klasie do rozwiązania. Podobne zagadnienia może nauczyciel wywołać przez podsuniecie pewnego tematu np. takiego jak zamieszczony na stronie 18 „Metodycznego Podręcznika“ (temat 4), który zawiera obroty gotówkowe pomieszone z niegotówkowymi, aby zmusić ucznia do zastanowienia, które z nich mają być wpisane do księgi kasowej, a które nie.

Dopiero gdyby pominięcie pewnego zagadnienia przez nauczyciela nie wywołało pożądanej reakcji ze strony uczniów, nauczyciel musi podać sam potrzebne wyjaśnienie, przyczem może nadać mu formę pytania, wystosowanego do całej klasy, aby doprowadzić do dyskusji i rozwiązania. Będzie to w każdym razie lepsze, bo obudzi więcej uwagi, niż zwykłe wyjaśnienie w formie wykładowej. Będzie to tylko zdaleka przypominało heurzę, która w nauczaniu masowym nie może być stosowana jako metoda główna, lecz co najwyżej jako pomocnicza. Środkiem heurystycznym są także ćwiczenia i zadania domowe i szkolne, skutecznym zwłaszcza wtedy, gdy nie łączą się z klasyfikacją, bo w takim razie pozwalają uczniom na spokojne myślenie, nie wywołując napięcia nerwowego. Muszą one jednak być krót-

kie, aby nie przeciążać i nie zniechęcać uczniów, zwłaszcza w razie spotkania z zadaniami z innych przedmiotów na ten sam dzień.

#### 6. Nauczanie szkolne a praktyka handlowa.

Okoliczność, że szkoła zawodowa ma przygotować uczniów do praktycznego działania i zastosowania nabytych wiadomości, nasuwa ważne pytanie, jak urządzić samo nauczanie szkolne, a mianowicie czy według wymagań praktyki kupieckiej, czy też według zasad dydaktyki. Pytanie takie powstaje właściwie dopiero wtedy, gdy te dwa postulaty popadają w sprzeczność między sobą. Otóż zadaniem szkoły zawodowej nie może być ściśle naśladowanie praktyki pod każdym względem. Szkoła ma nauczyć zasad rachunkowości oraz jej techniki t. j. prac wykonawczych. Aby określić stosunek nauczania do praktyki, trzeba odróżnić jego treść i formę. Treść stanowią czynności i zwyczaje kupieckie w zakresie rachunkowości, formę zaś sposób i kolejność ich wykonywania. Nauczyciel musi trzymać się treści, spotykanej w praktyce, t. j. uczyć tego, co się stosuje i jak się stosuje w praktyce. Nie oznacza to ślepego naśladownictwa, kopiowania wzorów praktycznych, już choćby dlatego, że praktyka jest różnorodna, co zmusza do krytycznego przeglądu wzorów i metod i wybierania najlepszych. Natomiast nie musi nauczyciel a najczęściej nawet nie może stosować ściśle tej formy, którą stosuje praktyka. Odnosi się to tak do formatu i rozmiarów ksiąg rachunkowych jak do ich wewnętrznego urządzenia oraz kolejności wykonywania prac księgowych. Pod tym względem szkoła może i powinna trzymać się zasad dydaktyki, nie troszcząc się o zgodność z praktyką, chyba że pewne postępowanie praktyki wynika z wewnętrznych konieczności, a więc ma charakter istotny. Tak np. praktyka wpisuje wszelkie obroty najpierw do ksiąg pobocznych, a dopiero potem — nieraz znacznie później — do księgi głównej, albowiem księgi poboczne mają bezpo-

średnio kontrolować zapasy oraz wykazywać stosunek rachunkowy z interesentami, księga główna zaś służy do wewnętrznej klasyfikacji obrotów i bywa prowadzona nie wprost ze źródeł oryginalnych (dokumentów) lecz z ksiąg pobocznych (przygotowawczych) — przynajmniej w formie włoskiej i innych do niej zbliżonych. Ze względu na konieczny charakter tej kolejności nauczanie szkolne powinno jej przestrzegać, choćby nauczyciel sądził, że dydaktyka wymaga porządku odwrotnego. Jeżeli natomiast kolejność jest dla praktyki obojętna, to szkoła powinna trzymać się tylko zasad dydaktycznych. Praktyka prowadzi np. wszystkie księgi poboczne równocześnie przez różnych pracowników; z tego jednak nie wynika, że szkoła powinna uczyć od początku równocześnie wszystkich, lecz ma postępować według zasady analitycznej, która nakazuje przerobić najpierw każdą księgę osobno w oderwaniu od innych a dopiero później w połączeniu z innymi. W jakim porządku chce szkoła uczyć poszczególnych ksiąg pobocznych, to rzecz dla praktyki również obojętna; nauczyciel będzie więc trzymał się tylko porządku, podyktowanego względami dydaktycznymi, które będą wyłuszczone niżej.

## VI.

### **Kolejność ksiąg w nauczaniu.**

#### **1. Pierwszeństwo inwentarza czy innych ksiąg?**

Systematyka ksiąg handlowych różni:

1) księgę główną, przedstawiającą stan majątkowy przedsiębiorstwa, jego obroty i wyniki w wartościach pieniężnych;

2) księgi poboczne, wykazujące obroty i zapasy poszczególnych składników majątkowych oraz stan i zmiany długów pieniężnych przeważnie ilościowo, rzadziej w wartościach pieniężnych obok ilości (księga kasy, towarów, interesentów, weksli, walorów, akceptów oraz księga inwentarzy;

3) księgi pomocnicze dla ewidencji ubocznych szczegółów, jak terminy płatności, zamówienia, wysyłki, kalkulacje cen i kosztów i t. p.; nie należą one według swej treści do właściwych ksiąg rachunkowych jak księga główna i księgi poboczne lecz raczej do ksiąg administracyjnych.

Ten podział systematyczny ma charakter czysto naukowy i nie przesądza wcale o kolejności nauczania szkolnego, która jako zagadnienie dydaktyczne może być rozstrzygnięta tylko według względów dydaktycznych. Podręczniki szkolne tak niemieckie jak ich polskie naśladownictwa oraz programy szkół handlowych rozpoczynają nauczanie od inwentarza, prawdopodobnie ze względu na okoliczność, że stanowi on podstawę wszystkich innych ksiąg oraz ich zakończenie. Ze stanowiska dydaktyki musi jednakże być uwzględniony postulat, wspomniany już wyżej, aby rozpoczynać nauczanie od zjawisk typowych, nadto aby zjawiska proste szły przed złożonymi, a przedmioty łatwiejsze przed trudniejszymi. Odpowiedź na pytanie, czy inwentarz jest wśród ksiąg rachunkowych okazem typowym, nie może być wątpliwą ani na chwilę. Nikt nie może bowiem zaprzeczyć, że inwentarz jest w całym systemie ksiąg rachunkowych unikatem, niepodobnym do żadnej innej księgi ani pod względem treści, ani formy, ani sposobu prowadzenia. Wszystkie inne wykazują równocześnie obroty i zapasy przedmiotów majątkowych oraz stan i zmiany zobowiązań, podczas gdy inwentarz wykazuje tylko stan początkowy lub końcowy przedmiotów majątkowych i długów. Wszystkie inne są prowadzone w sposób bieżący, aby wykazać obroty majątkowe przez cały rok, jak się zdarzają, podczas gdy inwentarz jest zestawiany tylko raz na rok, tak że właściwie nie można mówić o jego „prowadzeniu“ lecz tylko o perjodycznym zestawianiu; przez cały rok księga inwentarzy jest nieczynna w przeciwieństwie do wszystkich innych ksiąg handlowych. Odpowiednio do swej treści i sposobu „prowadzenia“ ma ona też i inne urządzenie wewnętrzne, przystosowane do rozkładania treści w kie-

runku wertykalnym (pionowym), gdy inne księgi — oprócz jednego dziennika — rozkładają swoją treść w kierunku horyzontalnym (poziomym).

Niepodobna też uważać inwentarza za księgę ze wszystkich najprostszą pod względem treści lub choćby tylko równie prostą jak inne. Treść jego obejmuje bowiem najróżnorodniejsze przedmioty majątkowe i zobowiązania obok wkładki właściciela, inwentarz końcowy zawiera jeszcze obliczenie wyniku, które wymaga szacowania wszystkich części składowych, amortyzowania, odróżniania wartości pewnych od niepewnych, odpisywania wartości straconych, uwzględniania antycypacji itp. Po księdze głównej treść inwentarza przedstawia się jako najbardziej skomplikowana ze wszystkich ksiąg rachunkowych całego systemu, wymagająca najwięcej objaśnień. Wysuwana nieraz propozycja, aby na początku poprzestać na inwentarzu prostym, zestawionym z kilku zaledwie pozycji, nie nadaje się do przyjęcia, bo taki „inwentarzyk“ dałby uczniom fałszywe wyobrażenie o swej rzeczywistej treści i o trudnościach związanych z jego zestawianiem. Uczniowie powinni dowiedzieć się, że układanie inwentarza jest zadaniem trudnym i odpowiedzialnym, że nie polega ono jedynie na wypisaniu kilku czy kilkunastu pozycji pod dyktatem nauczyciela lub z gotowego tematu i obliczeniu sum ogólnych z dodaniem podpisu właściciela.

Z tych wszystkich powodów inwentarz nie nadaje się do tego, aby od niego rozpoczynać serję ksiąg rachunkowych w nauczaniu.

## 2. Księga główna i księgi poboczne.

Po wyłączeniu inwentarza za typowy okaz księgi rachunkowej można uważać tylko jedną z ksiąg bieżących. Z pośród nich musi jednak być wyłączony dziennik (memorjał itp.), jako księga od innych bieżących całkiem odmienna, swojego rodzaju unikat. Rejestruje on bowiem tylko obroty majątkowe (nie zapasy) i tylko w sposób chronolo-



giczny bez jakiegokolwiek systematycznego porządkowania. Ma on przytem charakter niesamodzielny, ile że służy jedynie do przygotowania wpisów do księgi głównej. Pozostają zatem tylko księgi systematyczne, które rozkładają materiał rachunkowy według treści przy pomocy kolumn horyzontalnych (przychód i rozchód, „winien“ i „ma“, straty i zyski). Niektóre programy szkolne, rozpoczynwszy od inwentarza, dają teraz pierwszeństwo księdze głównej ze względu na jej naczelne stanowisko w systemie ksiąg rachunkowych oraz na okoliczność, że obejmuje ona całość materiału rachunkowego. Jednakże nie są to względy dydaktyczne, a tylko takie powinny tutaj rozstrzygać, skoro chodzi o zagadnienie czysto dydaktyczne.

Kolejność ksiąg w nauczaniu powinna odpowiadać wyłożonej już wyżej zasadzie stopniowania dydaktycznego, która wymaga porządku nauczania od zjawisk prostych do złożonych, od elementów do systemu. Za zjawisko złożone musi być uważana księga główna, obejmująca cały system rachunkowości, za zjawiska proste (elementa) zaś księgi poboczne, z których każda rejestruje tylko obroty i zapasy jednego składnika majątkowego lub stan i zmiany jednej grupy zobowiązań. Księga główna musi tedy w porządku nauczania ustąpić pierwszeństwa księgom pobocznym, jak go ustępuje zawsze w porządku księgowania w praktyce, która nigdy nie rozpoczyna wpisów od księgi głównej lecz zawsze od ksiąg pobocznych. Nauczanie szkolne, trzymając się tego porządku w zgodzie z praktyką, podkreśli przez to pierwotny, źródłowy charakter ksiąg pobocznych w przeciwieństwie do pochodnego charakteru księgi głównej, opierającej się na księgach pobocznych, a nie wprost na źródłach (dokumentach). Nauczanie według przeciwnej kolejności t. j. od księgi głównej do ksiąg pobocznych przyniosłoby uczniom jeszcze tę ważną niekorzyść, że przyswoiwszy sobie taką kolejność w szkole musieliby odczytać się jej później w praktyce, ta bowiem nigdy nie mogłaby się z nią pogodzić. Wiadomo

jednak, że pierwsze wrażenie jest najsilniejsze i że mimo późniejszego oduczenia pierwotne fałszywe wyobrażenie utrzymuje się bardzo długo. Pozatem racjonalne nauczanie powinno być tak urządzone, aby nie było potrzeba niczego oduczać ani wskazówek raz udzielonych cofać.

### 3. Pierwszeństwo księgi kasowej.

Jeżeli tak względy dydaktyczne jak praktyczne przemawiają za pierwszeństwem nauczania ksiąg pobocznych przed księgą główną, to powstaje teraz pytanie, której z ksiąg pobocznych przyznać pierwszeństwo przed innymi. Pytanie to będzie można rozstrzygnąć przy pomocy tej samej zasady dydaktycznej, którą zastosowano już przedtem, a mianowicie postępowania od zjawisk prostych do złożonych. Wśród ksiąg pobocznych spotykamy jedne bardziej proste pod względem urządzenia wewnętrznego i sposobu prowadzenia, inne bardziej złożone. Księgi interesentów, towarów i walorów przedstawiają typy znacznie więcej rozwinięte od księgi kasowej, bo zawierają szereg kont dla poszczególnych osób, towarów, walorów. Urządzenie i sposób prowadzenia ksiąg wekslowych są również bardziej skomplikowane od księgi kasowej, dostosowane do indywidualnego wykazywania każdej rymesy i akceptu. Nawet księga obcych walut musi mieć osobne kolumny dla poszczególnych walut, jeżeli nawet nie chce urządzić dla każdej osobnego konta foljowego czy paginowego. Tymczasem księga kasowa poprzestaje zawsze na jednym koncie gotówki zupełnie jednolitem, albowiem jej przedmiot księgowania jest ze wszystkich najbardziej jednolity. Z tych powodów księga kasowa przedstawia się jako typ bezsprzecznie najprostszy ze wszystkich ksiąg systematycznych i dlatego nadaje się najlepiej do rozpoczęcia nauczania rachunkowości w szkole czy poza szkołą.

Do tego względu dydaktycznego przyłącza się jeszcze взгляд praktyczny. Gotówka jako środek płatniczy jest najważniejszym składnikiem majątkowym, w którym uiszcza się

ogromną większość zobowiązań, za który nabywa się wszelkie towary i usługi. Bez obrotów gotówkowych niepodobna sobie wyobrazić nie tylko przedsiębiorstwa zarobkowego lecz jakiegokolwiek gospodarstwa prywatnego czy publicznego. Dlatego do kontroli obrotów gotówkowych przywiązują wszędzie największą wagę; to zaś sprawia, że księga kasowa jest ze wszystkich ksiąg rachunkowych praktycznie najważniejszą a zarazem najpowszechniejszą, spotykaną nawet tam, gdzie nie prowadzi się żadnej innej.

#### **4. Równomierny rozkład trudności w nauczaniu.**

Przyjęta w niniejszej pracy równie jak w „Metodycznym Podręczniku“ kolejność nauczania od księgi kasowej przez inne księgi poboczne do księgi głównej pozwala nauczycielowi rachunkowości uczynić zadość ważnemu postulatowi dydaktycznemu, aby trudności, które materiał naukowy nastręcza uczniom, były rozkładane równomiernie na cały okres nauczania, a nie gromadzone na niektórych jego odcinkach. Teoria dydaktyki pamięta o tym postulatcie zwykle tylko na jednym miejscu, a mianowicie przy układaniu podziału godzin, żądając aby w jednym dniu nie schodziły się same trudniejsze przedmioty oraz większa liczba zadań domowych lub szkolnych. Ale równie dobrze należy o nim pamiętać także w obrębie każdego przedmiotu. W rachunkowości uczeń spotyka się z trudnościami natury materialnej, wynikającymi z treści przedmiotu oraz z trudnościami formalnymi, które dotyczą używania różnych wyrazów i znaków technicznych, stosowania różnych przepisów i reguł porządkowych, podkreśleń, wyrzuceń, przeniesień, stornowania itp. Rzecz jest tem trudniejsza, że chodzi nie tylko o ich przyjęcie do wiadomości i zapamiętanie, lecz także o nabycie wprawy w ich praktycznem stosowaniu. Rozpoczęcie nauczania od ksiąg pobocznych, a zwłaszcza od najprostszej z nich i najłatwiejszej t. j. księgi kasowej, przenosi pracę nad opanowaniem strony formalnej na te właśnie księgi, których treść przed-

stawia dla uczniów o wiele mniej trudności niż księga główna. Rozpoczynanie od księgi głównej a nawet od inwentarza, wymagającego mnóstwa różnorodnych objaśnień rzeczowych, oznaczałoby zatem kumulację trudności formalnych i materialnych na jednym odcinku, niepotrzebne przeciążenie uczniów i narażenie na szwank skuteczności nauczania.

## VII.

### **Program nauczania.**

Szkoła średnia nie może uczyć bez szczegółowego programu, bo nie posiada swobody nauczania jak szkoły akademickie, których zadaniem jest obok nauczania także prowadzenie pracy badawczej. Ze stanowiska obowiązku wykonania przez nauczyciela można pojmować każdy program nauczania albo jako sztywny albo jako elastyczny. Rozróżnienie to odnosi się tak do zakresu materiału, który nauczyciel ma wyczerpać do ostatka albo może skrócić lub zmienić według swego uznania i zachodzących okoliczności — jak do porządku (kolejności) poszczególnych części przedmiotu, a więc w danym razie np. ksiąg rachunkowych. Z reguły programy szkolne są pojmowane jako elastyczne, przy czym stopień elastyczności zależy od poziomu nauczania — im wyższy poziom szkoły, tem większa elastyczność programu — oraz od rodzaju przedmiotu. Przedmioty humanistyczne mają programy bardziej elastyczne niż matematyczne i przyrodnicze, a przedmioty zawodowe mniej elastyczne niż przedmioty ogólnego wykształcenia.

Program sztywny, wiążący nauczyciela nie tylko co do treści lecz także co do kolejności poszczególnych partyj przedmiotu, a więc mający charakter instrukcji, jest w szkołach cywilnych zjawiskiem wyjątkowym, ze względu na niebezpieczeństwa dydaktyczne z niego wynikające. Jest on przede wszystkim hamulcem postępu dydaktycznego. Na-

uczyciel pracujący dalej nad swem wykształceniem naukowym i dydaktycznym, zbierający doświadczenia i śledzący uważnie postępy uczniów, a tem samem skuteczność stosowanych metod nauczania, musi mieć pewną, choćby ograniczoną swobodę zmiany programu, przesuwania poszczególnych jego punktów na inne miejsca itp., bo inaczej straci ochotę do pracy nad udoskonaleniem swej metody nauczania i stanie się rzemieślnikiem, szyjącym ubrania lub buty według cudzego szablonu. Taka ograniczona swoboda a więc elastyczność programu jest tem większą koniecznością w szkole zawodowej a zwłaszcza w dziedzinie przedmiotów zawodowych, że ich metody nauczania znajdują się dopiero w pierwszych stadiach rozwoju, który nie da się pomyśleć bez eksperymentów dydaktycznych.

Gdyby program sztywny zawierał jakiegokolwiek błędy np. językowe, stylistyczne, rzeczowe lub dydaktyczne — co się niekiedy rzeczywiście zdarza, to nauczyciel związany ściśle jego brzmieniem musiałby je stosować w nauczaniu i przyzwyczajając do nich uczniów i siebie, nie mogąc ich poprawić we własnym zakresie działania. Ułożenie więc takiego programu a raczej instrukcji obciąża autora wielką odpowiedzialnością, a zarazem świadczy o jego wysokiem mniemaniu o własnej nieomyślności.

Sztywność programu może łatwo odbić się niekorzystnie na skuteczności nauczania i to nawet przy największej gorliwości nauczyciela. Każdy bowiem program, a więc także i sztywny może stanowić tylko granicę maksymalną, poza którą nauczycielowi nie wolno wychodzić w zakresie materiału. Z reguły nie można tych granic osiągnąć, lecz trzeba zadowolić się zakresem skromniejszym, bo pełnemu wyczerpaniu stają na drodze przeszkody albo od strony uczniów (niska inteligencja, niedostateczne przygotowanie, choroby zakaźne, wymagające zwolnienia całej klasy itp.) albo od strony nauczyciela. Przy programie elastycznym nauczyciel przeprowadzi odpowiednią selekcję i skrócenie progra-

mu, pomijając partie mniej ważne. Natomiast program sztywny nie pozwala na skrócenia, wskutek czego nauczyciel przejdzie wszystkie części przedmiotu powierzchownie i wypuści uczniów z głowami mniej lub więcej pustymi. Nauczyciel doświadczony i inteligentny przeprowadzi i w sztywnym programie selekcję w ten sposób, że potraktuje partie ważniejsze gruntownie, a mniej ważne powierzchownie. Jednakże i on postąpi tak jak nauczyciel mniej inteligentny, jeżeli podlega nadzorowi mniej inteligentnemu, który pojmuje program jak instrukcję i przywiązuje wagę do całkowitego „wyczerpania“ materiału bez względu na owoce nauczania.

Program nauczania przedstawia zarazem m a k s y m a l n y z a k r e s w y m a g a ń k l a s y f i k a c y j n y c h, naturalnie o ile został gruntownie przerobiony. Sumienność nauczycielska nakazuje, aby materiał przerobiony powierzchownie, nieraz tylko dla zasady „wyczerpania programu“, nie był wogóle przedmiotem egzaminowania klasyfikacyjnego; jest bowiem rzeczą oczywistą, że uczniowie nie mogli go należycie opanować i że odpowiedzi ich, dawane publicznie i w stanie napięcia nerwów, nie mogą być poprawne.

Minimum wymagań zależeć będzie od zakresu faktycznego nauczania, ale niepodobna go sobie wyobrazić niżej od znajomości zasad prowadzenia wszystkich ksiąg wraz z otwieraniem i zamykaniem, a więc bilansowaniem, do czego należy także umiejętność samodzielnego praktycznego wykonania. Uczeń, który tego nie posiadał, nie osiągnął celu swych studjów i nie powinien przejść do wyższej klasy. Okoliczność tę należy podkreślić dlatego, że nieraz zdarza się klasyfikacja, która poprzestaje na wymaganiach znacznie niższych, np. zadowala się znajomością ksiąg pobocznych albo tylko zasad kontowania w księdze głównej, ale już nie żąda znajomości bilansowania, albo też zadowala się odpowiedzią słowną, nie żądając samodzielnego wykonania.

## VIII.

**Rozkład materiału.**

Prawidłowe wykonanie obowiązującego programu wymaga od nauczyciela szczegółowego rozkładu materiału na cały okres nauczania, aby wyzyskać należycie rozporządzalny czas i osiągnąć zamierzone cele dydaktyczne. Rozkład taki nie może być ustalony raz na zawsze, lecz powinien ulegać zmianom w miarę doświadczeń dydaktycznych i postępów naukowych nauczyciela. Należy go więc robić co roku a przynajmniej co roku poddawać rewizji. Niekiedy okażą się konieczne zmiany i w ciągu roku np. w razie wypadków nadzwyczajnych jak choroby uczniów lub nauczyciela, które przyniosły większą stratę czasu. Strata powinna być rozłożona równomiernie na pozostałe części programu, przyczem równomierność należy rozumieć nie ściśle proporcjonalnie lecz w ten sposób, że partie mniej ważne tracą więcej, a partie ważniejsze mniej, a więc w stosunku odwrotnym do ważności.

O potrzebie takiego rozkładu materiału świadczy fakt, że był on już przedmiotem dyskusji w krakowskiej Szkole Ekonomiczno-Handlowej, której owocem były projekty rozkładu na poszczególne miesiące roku szkolnego we wszystkich przedmiotach, wydrukowane w sprawozdaniu dyrekcji z r. 1928. Rozkład materiału rachunkowości na I. roku szkoły trzyletniej przedstawiałby się mniej więcej następująco:

- Wrzesień: Księga kasowa i wiadomości formalne.
- Październik: Księga walut, towarów i rymes. Pierwsze zadanie szkolne.
- Listopad: Księga interesentów i akceptów.
- Grudzień: Inwentarz. Drugie zadanie szkolne.
- Styczeń: Księga główna i zasady kontowania. Trzecie zadanie szkolne.
- Luty: Zamknięcie księgi głównej.

Marzec: Księgi pomocnicze. Czwarte zadanie szkolne.

Kwiecień i Maj: Tematy na wszystkie księgi.

Czerwiec: Powtórzenie całości materiału. Piąte zadanie szkolne.

W porównaniu z rozkładem materiału rachunkowości, wspomnianym wyżej, a wypracowanym przed p. Edwarda Ładzińskiego (sprawozdanie str. 58) niniejszy rozkład zredukował czas na księgi poboczne dlatego, że według wywodów zamieszczonych niżej w części szczegółowej, odpadłyby całkowicie księgi dewiz i walorów jako nie należące do przedsiębiorstwa handlowego, do którego nauczanie na I. roku miałyby być ograniczone. Nadto wszystkie księgi poboczne zostałyby ograniczone do ewidencji ilościowej, oczywiście oprócz tych, które zawsze wykazują tylko wartości — co oznacza skrócenie czasu potrzebnego dla księgi walut, dewiz i towarów.

## IX.

### **Tok nauczania.**

Dydaktyka ogólna przyjmuje następujący porządek czynności nauczyciela w ciągu jednej godziny szkolnej, który z odpowiednimi zmianami da się zastosować w większości przedmiotów szkolnych, jeżeli nie we wszystkich:

1. Określenie celu, który ma być osiągnięty w ciągu danej godziny: będzie to podanie przedmiotu, o którym będzie nauka, np. księga kasowa, kontowanie w księdze głównej, zamknięcie itp.

2. Przygotowanie masy a percepcyjnej uczniów, polegające na przypomnieniu wiadomości dawniejszych, na których będzie oparty nowy przedmiot nauczania. Będzie to przypomnienie jednej z ksiąg traktowanych poprzednio, a podobnej do nowej, ewentualnie nawiązanie do księgi całkiem odmiennej, aby drogą przeciwieństwa wywołać nastawienie uwagi uczniów.



3. Pokaz (demonstracja) nowego przedmiotu nauczania, np. nowej książki lub nowego dokumentu, połączone z krótkim objaśnieniem układu względnie treści i umieszczeniem odpowiednich napisów; bezpośrednio potem następuje przerobienie przykładu praktycznego przy pomocy tematu z uczniami współpracującymi, co da im poznać funkcje nowej książki. Współpraca uczniów polega na wykonywaniu odpowiednich wpisów na własnych egzemplarzach (arkuszach).

4. Objaśnienie funkcji i treści danej książki na podstawie przerobionego przykładu.

5. Synteza nabytych przez uczniów nowych spostrzeżeń i wyobrażeń, definicja nowej książki, porównanie z poprzednimi, wykazanie różnic i podobieństw.

Będzie zależało od okoliczności, czy te wszystkie punkty dadzą się przejść w ciągu jednej godziny; nieraz okaże się konieczność rozłożenia ich na dwie lub więcej godzin, zwłaszcza przy księgach obszerniejszych i bardziej skomplikowanych, wymagających dłuższych ćwiczeń i większej liczby objaśnień jak np. książka interesentów, inwentarz lub książka główna.

Metoda podręcznikowa. Przeciwnieństwem powyższego toku 'nauczania jest metoda, którą możnaby nazwać podręcznikową, gdyż zawdzięcza swe powstanie podręcznikom szkolnym. Polega ona na rozpoczynaniu każdego nowego tematu od uczonego wstępu historycznego, poczem przechodzi do definicji przedmiotu i jej rozbioru, następnie wylicza podziały i ich uzasadnienie, rozpatruje znaczenie danej książki dla przedsiębiorstwa, jej stosunek do innych ksiąg, sposób jej prowadzenia itd. Po takim wykładzie, trwającym nieraz kilka godzin, nauczający dopiero pokazuje uczniom książkę i przystępuje do przerobienia przykładu. Otóż cały ten uczone wykład, podawanie uczniom tych wszystkich pouczających wiadomości jest stratą czasu i wysiłku, a dla uczniów zbiorem pustych słów, których oni nie mogą rozu-

mieć, bo nie poznali jeszcze nawet powierzchownie księgi i nie wyrobili sobie o niej żadnego wyobrażenia. O takich rzeczach można z pożytkiem mówić do słuchaczy, którzy już znają treść przedmiotu, a więc np. do księgowych, którym prelegent chce dać pewne uwagi i informacje, uzupełniające ich wiedzę dawniej nabytą. W myśl nowoczesnej teorii poznania pierwszym warunkiem zdobycia wiedzy o jakimkolwiek przedmiocie jest obserwacja, a drugim myślenie tj. tworzenie pojęć i sądów. Nauczyciel musi więc dostosować do tego tok nauczania, jeżeli chce osiągnąć zamierzony cel dydaktyczny, nie może natomiast wzorować się pod tym względem na podręcznikach szkolnych, bo te są ułożone według porządku naukowego, podanego wyżej (str. 29). Podręcznik musi być tak ułożony ze względu na oszczędność miejsca i kosztów druku. Mimo tego może on spełnić dobrze swoje zadanie, bo jest przeznaczony jako pomoc dla uczniów, korzystających równocześnie z nauki szkolnej; ułatwia im zapamiętanie względnie przypomnienie zasad, zwalnia ich od konieczności notowania wszystkich objaśnień nauczyciela i chroni przed skutkami błędnego lub niedokładnego zanotowania, o które w pośpiechu bardzo łatwo, pozwala im przeto poświęcić całą uwagę demonstracjom i słowom nauczyciela oraz ćwiczeniom. Gdyby podręcznik był ułożony według porządku, odpowiadającego ściśle potrzebom nauczania, musiałby być o wiele obszerniejszy i kosztowniejszy, jak są podręczniki pisane naprawdę dla samouków, którym mają zastąpić nauczyciela. Takich podręczników jest w rzeczywistości bardzo mało, w języku polskim do rachunkowości niema ani jednego. Nie należy bowiem uważać za coś podobnego książki, która zawiera w tytule zapewnienie, że jest przeznaczona „także dla samouków“. Jest to bowiem z reguły elaborat o układzie podręcznika naukowego, choć nieraz bardzo nienaukowy, przeznaczony tylko do sprzedaży samoukom, ale nie dostosowany wcale do ich potrzeb.

## X.

**Przygotowanie nauczyciela.****1. Przygotowanie ogólne.**

Konieczności wykształcenia teoretycznego do zawodu nauczycielskiego niema potrzeby udowadniać, bo jej w zasadzie nikt nie kwestjonuje, oprócz tych nauczycieli, którzy go sami nie posiadają. Że stanowisko nauczyciela w średniej szkole zawodowej wymaga pełnego wykształcenia akademickiego, to wynika z równouprawnienia tych szkół ze szkołami średnimi ogólnego wykształcenia (gimnazjami), w których takie wykształcenie jest przepisane. Gdzie bowiem są równe prawa, tam powinny być równe obowiązki.

Natomiast konieczność wykształcenia praktycznego dla nauczycieli zawodowych a w szczególności komercjalistów w szkołach handlowych nie jest w Polsce uznana, przynajmniej nie żąda jej wyraźnie żaden obowiązujący przepis. A tymczasem wynika ona tak samo z nowoczesnej teorii poznania jak panująca dzisiaj metoda nauczania szkolnego, zwana ze stanowiska nauczyciela demonstracyjną (pokazową), a ze stanowiska ucznia obserwacyjną. Jeżeli mianowicie zdobywanie wiedzy przez ucznia wymaga obserwacji zjawisk (obok myślenia) i jeżeli dlatego cała metoda nauczania jest nastawiona na to, aby uczniowi tę obserwację umożliwić i ułatwić, to taksamo powinno odbywać się zdobywanie wiedzy przez nauczyciela przy pomocy jego własnej obserwacji zjawisk t. j. przedsiębiorstwa i jego rachunkowości. Niepodobna bowiem wymagać od nauczyciela mniej niż od ucznia, przeciwnie trzeba wymagać więcej także pod względem jakości, skoro uczeń zdobywa wiedzę tylko dla własnego użytku, a nauczyciel po to, aby ją przekazywać uczniom. J. F. Schär<sup>1)</sup> wyraża pogląd, że każdy

---

<sup>1)</sup> Methodik der Buchhaltung, Berlin 1913, str. 5.

nauczyciel a szczególnie nauczyciel rachunkowości powinien umieć 100 razy więcej niż to, czego ma nauczyć swych uczniów. Nie spierając się o kwestję wymierności, należy odnieść to określenie ilościowe także do jakości wiedzy ucznia i nauczyciela. Różnica jakościowa między jedną a drugą powinna być w każdym razie następująca: Uczeń poznaje przedsiębiorstwo zarobkowe i jego rachunkowość wyłącznie z opisu i opowiadania nauczyciela, z imitowanych ksiąg i dokumentów, bo w szkole niepodobna zademonstrować mu prawdziwych; jego wiedza ma tedy z natury rzeczy charakter pochodny, kopiowany, pożyczany. Natomiast od nauczyciela musi się wymagać, aby poznał przedsiębiorstwo i jego rachunkowość w oryginale, a nie z kopji ani z opisu, aby jego wiedza pochodziła z własnej obserwacji i własnych przeżyć, a tem samem miała charakter pierwotny, oryginalny. Obraz zjawisk, który nauczyciel przedstawi uczniom, będzie wtedy przynajmniej odbitką oryginału, który on sam oglądał w ciągu swej działalności praktycznej. Jeżeli natomiast sam nauczyciel posiada tylko wiedzę pochodną, zaczerpniętą z książek, to ów obraz będzie tylko kopją kopji czy imitacją imitacji, a więc do oryginału znacznie mniej podobny. Zdobycie wiedzy o przedsiębiorstwie i jego wewnętrznych urządzeniach i stosunkach inaczej niż przez własną obserwację jest bowiem nietylko trudne z braku odpowiednich książek, dających jasne i wyczerpujące przedstawienie rzeczy, ale także i niepewne, bo nawet z dobrego opisu łatwo sobie wyrobić wyobrażenie fałszywe, zwłaszcza gdy chodzi o funkcje, które pewne urządzenie spełnia, lub o jego związek z innymi urządzeniami, albo wreszcie o znaczenie, które posiada dla całości. Nauczyciel nie może wprawdzie poznać z własnej obserwacji (praktyki) wszystkich gałęzi przedsiębiorstw zarobkowych, musi więc przynajmniej częściowo korzystać z cudzych informacji. Ale poznanie choćby jednego, nawet nie najdoskonalszego wzoru daje mu własne wyobrażenie o toku spraw i agend w przedsiębiorstwie i umożliwia mu trafne zrozumienie opisów.

Przygotowanie teoretyczne ani praktyczne nauczyciela rachunkowości nie może skończyć się z jego wstąpieniem do zawodu nauczycielskiego, lecz musi być kontynuowane i później. Nauczyciel musi śledzić nie tylko postępy teorii swego przedmiotu lecz także utrzymywać nieustający kontakt z praktyką, której metody działania ulegają zmianom. Inaczej jego wiedza o przedsiębiorstwie i jego organizacji skostnieje jak łacina lub greka, tak że będzie uczył rzeczy przestarzałych i już nieaktualnych.

## **2. Przygotowanie szczegółowe (godzinowe).**

t. j. przygotowanie do poszczególnych godzin nauczania polega na uprzednim przerobieniu całego materiału, który ma być nauczany na danej godzinie tak pod względem teoretycznym jak praktycznym i ułożenie toku nauczania. Należy tu także wypracowanie tematów, przeznaczonych dla uczniów, aby przewidzieć zagadnienia, które mogą wywiązać się z nich i przygotować na nie odpowiedzi. Takiego dokładnego planu godzinowego potrzeba każdemu nauczycielowi, ale szczególnie konieczny jest on dla nauczyciela początkującego, nie posiadającego jeszcze dostatecznej rutyny (wprawy) w prowadzeniu nauki szkolnej oraz dokładnej znajomości przedmiotu, idącej w najdrobniejsze szczegóły. Może bowiem spotkać się łatwo z pytaniem ucznia, na które nie będzie miał pod ręką jasnej i stanowczej odpowiedzi, a w takim razie czeka go nieunikniona kompromitacja i utrata powagi w klasie. Nie powinien on liczyć na to, że on sam lepiej zna przedmiot od uczniów, którzy dopiero się z nim zapoznają, że zatem znajdzie odpowiedź na wszelkie ich wątpliwości na oczekaniu w klasie; bo jeżeli nawet nauczyciel nie ma tremy, o co u początkującego nie trudno, to w obecności uczniów, u których w dodatku obudziła się już wątpliwość, nie ma on dostatecznej swobody myślenia, aby znaleźć szybko pożądane wyjaśnienie. Tak np. temat kasowy, ułożony przez pomyłkę tak, że suma wydatków jest większa od sumy przychodów,

wyłania pytanie, jak przeprowadzić zamknięcie, które w tym wypadku będzie sprzeciwiało się zasadzie, podanej przedtem uczniom do wiadomości; nadto dalsze pytanie, skąd się wzięło pokrycie na nadwyżkę wydatków i jakie są następstwa tego faktu. Nauczyciel, który wypracował sobie cały temat z góry poprawi omyłkę w nim zawartą, albo też zostawi ją świadomie, aby jej użyć jako materiału dydaktycznego i przygotowuje sobie przytoczone wyżej pytania dla uczniów. Nauczyciel zaś niedość rutynowany, który tej ostrożności zaniechał, może stworzyć dla siebie źródło przykrych niespodzianek.

Przykład innej możliwości: temat kasowy kończy się tem, że wydano wszystkie pieniądze, że zatem nie zostało w kasie nic. Jak wobec tego przeprowadzić zamknięcie księgi kasowej oraz otwarcie na nowy okres, aby pozostać w zgodzie z regułą podaną uczniom przedtem. Uprzednie przerebienie tematu pozwoli nauczycielowi rozważyć spokojnie wszystkie takie pytania i przygotować odpowiedzi, a zarazem uchronić się przed ewentualną niemiłą sytuacją. Pobudką do starannego przygotowywania materiału na każdą godzinę powinna być dla nauczyciela pamięć o tem, że słowa biblii: „widzisz źdźbło w oku brata swego, a belki we własnym nie widzisz“ mają zastosowanie także i w szkole. Także uczniom, chociaż umieją o wiele mniej od nauczyciela, łatwiej jest zauważyć drobne błędy nauczyciela, aniżeli grube błędy własne, zwłaszcza że cała klasa ma do dyspozycji kilkadziesiąt młodych i bystrych oczu.

## B. CZĘŚĆ SZCZEGÓŁOWA.

### I.

#### **Rachunkowość przedsiębiorstwa handlowego.**

W myśl wywodów, zamieszczonych wyżej (str. 22 in.) nauczanie powinno się rozpocząć od rachunkowości przedsiębiorstwa handlowego i to jednostkowego jako formy najprostszej a zarazem najpowszechniejszej. W przeciwieństwie do metody tradycyjnej należy brać za podstawę tylko obroty towarowe, a więc wyłączyć zupełnie transakcje dotyczące walorów, a obroty wekslowe, dewizowe i walutowe, ograniczyć tylko do tych, które wynikają z transakcyj towarowych. Tematy do wypracowania nie będą więc zawierały obrotów mieszanych, towarowo-bankowych. Ograniczenie takie jest konieczne w interesie uproszczenia rachunkowości przez obniżenie liczby ksiąg a tem samem redukcję reguł księgowania, aby osiągnąć większą koncentrację uwagi uczniów przez mniejsze jej obciążenie, a na tej drodze wydatniejsze owoce nauczania.

Księga główna i księgi poboczne jako właściwe księgi rachunkowe stanowić muszą właściwy przedmiot nauczania. Ze względów dydaktycznych i rzeczowych, przytoczonych wyżej, pierwszeństwo w kolejności przypadnie księgom pobocznym, co nie odbiera księdze głównej jej stanowiska centralnego w systemie rachunkowości ani w nauczaniu.

Zarzucenie systemu rachunkowości pojedynczej a porzucenie na systemie podwójnym wymaga przystosowania ksiąg pobocznych do potrzeb tego drugiego, a zarazem do

faktycznej praktyki handlowej w ten sposób, że księga główna rejestruje obroty przedsiębiorstwa w wartościach pieniężnych, a księgi poboczne czynią to samo tylko ilościowo. Powstanie przez to ściśle rozgraniczenie funkcji między księgą główną a księgami pobocznymi, a więc ograniczenie ksiąg pobocznych do ewidencji ilościowej. Ograniczenie to nie było dotąd praktykowane w nauczaniu szkolnym głównie pod wpływem podręczników, przystosowanych do wymagań rachunkowości pojedynczej, w której księgi poboczne spełniają do pewnego stopnia funkcje księgi głównej. Odnosi się ono właściwie tylko do księgi obcych walut, towarów, dewiz i walorów, bo w księdze kasy, interesentów, rymes i akceptów, wartość pokrywa się z ilością, tak że w nich nie powstaje nigdy dwoistość ewidencji.

Za takim ograniczeniem przemawia przede wszystkim wspomniana wyżej konsekwencja wyrzucenia systemu rachunkowości pojedynczej z programu nauczania szkolnego. Kolumny wartościowe w księdze towarów, walut, dewiz i walorów są w systemie podwójnym zbyteczne i rzadko kiedy bywają prowadzone, skoro ewidencja wartościowa dla obliczenia wyniku istnieje w księdze głównej na odnośnych kontaktach. Mają one rację bytu jedynie w systemie pojedynczym, gdzie niema księgi głównej. Ograniczenie to odpowiada zatem racjonalnej organizacji rachunkowości, której zasadą powinno być unikanie wszelkich zbytecznych czynności, ksiąg i kosztów, albowiem rachunkowość jest w przedsiębiorstwie środkiem do celu a nie celem dla siebie.

Z takiego ograniczenia funkcji ksiąg pobocznych wynikają także korzyści dydaktyczne, a mianowicie:

- 1) uproszczenie i ułatwienie nauczania, ile że prowadzenie ksiąg pobocznych z podwójną ewidencją jest bardziej skomplikowane i nierównie trudniejsze niż sama ewidencja ilościowa;

- 2) znaczne skrócenie nauczania ksiąg pobocznych i szybsze dojście do księgi głównej, której opanowanie przez ucz-



niów jest kardynalnym celem nauczania. Dotychczas zdarzało się nieraz, że nauczanie zatrzymywało się za długo nad księgami pobocznymi z powodu ich podwójnej ewidencji, wskutek czego za mało czasu zostawało na księgę główną. Rozpoczynanie zaś nauki od księgi głównej, aby zapobiedz tej niepożądaney ewentualności, jest niedopuszczalne ze względów wyłuszczonych wyżej;

3) wskutek takiego ograniczenia występuje jasno wzajemny stosunek księgi głównej i ksiąg pobocznych, a mianowicie podział pracy. Pierwszej przypada ewidencja wartościowa bardziej sumaryczna, drugim ilościowa i szczegółowa. Okoliczność, że uczniowie nie będą mieli sposobności poznać powstania wyniku (zysku lub straty) w księdze obcych walut lub towarów, zostanie zrównoważona w zupełności przez to, że będą mogli obserwować to samo na odnośnych kontach księgi głównej;

4) wskutek znacznej oszczędności czasu przy księgach pobocznych pozostanie go więcej na przerobienie większej liczby tematów na wszystkie księgi, zwłaszcza że każdy z nich będzie również trwał krócej. Zyska na tem także przejrzystość wypracowań przez skrócenie i uproszczenie ewidencji ubocznych.

O ile wreszcie kiedy zajdzie rzeczywista potrzeba wykazywania wartości obok ilości w księgach pobocznych, uczeń zrozumie je łatwo bez osobnej nauki, skoro pozna odnośne konta księgi głównej.

## II.

### **Księga kasowa.**

Jakkolwiek przedmiotem nauczania mają być tylko księgi, należące do systemu rachunkowości podwójnej, to jednak pierwsze nauczanie poszczególnych ksiąg pobocznych najlepiej będzie prowadzić w oderwaniu od systemu. Księga kasowa będzie tedy prowadzona po raz pierwszy w sposób

całkiem prosty, nie jako księga przygotowawcza do księgi głównej (formy włoskiej) lecz jako zupełnie samodzielna, a więc bez wywoływania kont, które miałyby być równocześnie uznane czy obciążone. Z pomiędzy form księgi kasowej nadaje się najlepiej do rozpoczęcia forma dwustronna (foliowa) z przeciwstawieniem przychodu i rozchodu jako forma typowa dla wszystkich ksiąg systematycznych tj. wszystkich ksiąg rachunkowych prócz dziennika włoskiego i inwentarza.

W myśl zasad wyłożonych wyżej (str. 48 in.) wszelkie wstępy teoretyczne i historyczne należy odłożyć na później, gdy uczniowie już poznali samą księgę i jej funkcje na przerobionym przykładzie. Za cały wstęp powinno starczyć pokazanie formularza i objaśnienie, że ta księga ma wykazywać obroty gotówki tj. pieniędzy krajowych (złotowych). Potem nastąpi zaopatrzenie formularza napisami „przychód“ i „rozchód“, oznaczenie miesiąca i roku oraz poszczególnych kolumn (datowa, powoławcza, opisowa i obie pieniężne) po obu stronach, co już w drugim przykładzie odpadnie jako zbędne. Potem należy przystąpić odrazu do przerobienia tematu łatwego bez żadnych wyjątkowych wypadków i komplikacji. Pracy początkowej nie należy przeładowywać objaśnieniami rzeczowemi, natomiast zwracać więcej uwagi na stronę formalną, która uczniom sprawia więcej trudności niż się może nauczycielowi wydawać. Źródło tych trudności nie leży w wykonywaniu odpowiednich kresek, znaków itp., lecz w zrozumieniu i zapamiętaniu ich znaczenia. Uczeń nieraz walczy z niepewnością, czy i jakie może mieć następstwa pociągnięcie kreski o jedną kolumnę naprzód lub wstecz, jakie zaś jej opuszczenie, jakie znaczenie może mieć wpisanie tej lub owej liczby w jedną lub drugą kolumnę pieniężną albo w kolumnę opisową, co oznacza opuszczenie złotych lub groszy bez wypełnienia próżnego miejsca kreską, jaki cel ma kolano i w którą stronę można je pociągnąć itp. O znaczenie tych wszystkich szczegółów należy więc ucz-

niów przez dłuższy czas pytać, aby ich zmusić do zastanowienia się nad nimi.

Przy zamknięciu księgi kasowej należy zwracać uwagę na właściwe znaczenie każdorazowego salda, a mianowicie podkreślać, że jego suma ma oznaczać zapas gotówki, który w chwili zamknięcia (lub tylko stwierdzenia salda) powinien znajdować się w kasie; że jest to tylko tzw. zapas księgowy, który wcale nie musi być zgodny z rzeczywistym zapasem gotówki; że ten ostatni może być większy lub mniejszy, albo nawet wcale nie istnieć, jeżeli np. kasa została okradziona. Objasnienia te zapobiegą bezmyślnemu wypisywaniu salda kasowego w przekonaniu, że w kasie znajduje się napewno taka suma gotówki. Błąd ten jest łatwo zrozumiały, bo uczniowie nie mają przed sobą kasy lecz tylko księgę kasową; tem usilniej należy go zatem zwalczać.

Dalsze przykłady (tematy) będą mogły być już trudniejsze i zawierać wypadki rzadsze jak znalezienie fałszywych pieniędzy w kasie (w Polsce dość częste zjawisko), nadwyżki lub braki (niedobory) kasowe, wpisy omyłkowe i ich prostowanie, bony kasowe, używanie asygnat (przekazek) kasowych itp. Przynajmniej jeden przykład należałoby przerobić na podstawie oryginalnych dokumentów na formularzach, któreby uczniowie wypełniali i wręczali jeden drugiemu. Przykłady (tematy) powinny być tak krótkie, aby w ciągu godziny można przerobić dwa. W braku gotowych krótkich można sobie łatwo poradzić przez dzielenie dłuższych tematów na 2 lub 3 części, tak że po każdej części przypadnie zamknięcie, a następnie otwarcie na nowy okres. Przerywanie tematów miesięcznych i przeprowadzanie zamknięcia 2 lub 3 razy w środku miesiąca przyniesie jeszcze tę ważną korzyść dydaktyczną, że wyprowadzi uczniów z błędnego poglądu, jakoby miesięczne zamykanie księgi kasowej było jakąś absolutną regułą, od której nie odstępuje się nigdy i nigdzie. Należy dobitnie zaznaczyć, że

ta reguła odnosi się tylko do księgi „czystopisowej“, nigdy natomiast do księgi „bruljonowej“ (strazzy), której przykład należy uczniom nie tylko zademonstrować lecz także z nimi przerobić, a która bywa zamykana codziennie lub nawet częściej, ilekroć kasjer odchodzi na dłuższy czas od kasy. Wreszcie należy zademonstrować a następnie niekiedy zarządzić stwierdzenie salda księgowego bez zamknięcia, praktykowane w gospodarce kasowej często celem zorientowania się, jaki jest zapas gotówki w kasie, czy wystarczy pieniędzy na nadchodzące wypłaty, a niekiedy tylko dla kontroli kasjera itp.

Dopiero teraz, gdy uczniowie poznali już praktycznie zasady prowadzenia księgi kasowej wraz z regułami porządkowymi, można przystąpić do objaśnień teoretycznych; teraz bowiem jest już o czym teoretyzować. Do najważniejszych należy schematyczne przedstawienie funkcji tej księgi, a zarazem systematycznego rozkładu materiału rachunkowego. Obraz tych funkcji, wypisany na tablicy (w myśl zasady demonstracyjnej), może mieć następującą postać:

| Przychód                      | Kwiecień 1930 | Rozchód                    |
|-------------------------------|---------------|----------------------------|
| 1. zapas początkowy . . . . . | 1150          | 3. rozchody . . . . .      |
| 2. przychody . . . . .        | 5300          | 4. zapas końcowy . . . . . |
|                               | <u>6450</u>   | <u>6450</u>                |

Strona lewa daje odpowiedź na pytanie, skąd (od kogo), za co i ile gotówki wpłynęło do kasy w ciągu okresu, strona prawa zaś daje wyjaśnienie, co się z tą gotówką stało, a mianowicie: 1) ile, komu i za co wydano i 2) ile jeszcze zostało. Takie same funkcje spotykamy także we wszystkich innych systematycznych księgach pobocznych. Dlatego przerobienie i dokładne wyjaśnienie względnie zrozumienie księgi kasowej, jest najlepszym przygotowaniem do innych ksiąg pobocznych a nawet do księgi głównej. Należy podkreślić, że strona rozchodu powinna wykazywać wszelkie ubytki

gotówki, nie same tylko wypłaty — a więc także ubytki, powstałe przez kradzież, rabunek, sprzeniewierzenie, zgubę pieniędzy noszonych w drodze, zniszczenie (spalenie itp.), ewentualnie konfiskatę sztuk uznanych za fałszywe. Wszystkie podobne ewentualności najlepiej przedstawić uczniom nie w formie wykładowej, lecz w formie pytań dyskusyjnych, jak należałoby postąpić w takich wypadkach i czy wogóle mają one być zarejestrowane w księdze kasowej. Będzie to do pewnego stopnia zastosowaniem heurezy i zachęci uczniów do samodzielnego myślenia a zarazem ułatwi zapamiętanie tak samego zagadnienia jak rozwiązania nierównie lepiej, niżby to mógł uczynić wykład nauczyciela.

Należy także zwrócić uwagę uczniów na znaczenie ewidencyjne i dowodowe księgi kasowej na wypadek pożaru, rabunku, kradzieży itp. Pretensja o wynagrodzenie szkody wobec zakładu ubezpieczeń lub innej osoby odpowiedzialnej opiera się na saldzie księgi kasowej, pochodzącym z tego dnia, w którym zaszedł wypadek. Saldo wcześniejsze nie będzie wystarczającym dowodem wysokości straty, chyba że zdołanoby wykazać szczegółowo późniejsze przychody i rozchody zapomocą dokumentów lub świadków. Wynika z tego, jak wielką wagę należy przywiązywać do wykończenia wpisów w księdze kasowej (doprowadzenia do ostatniej chwili, „à jour“) względnie do unikania spóźnień oraz do starannego przechowywania dokumentów kasowych i samej księgi kasowej w tak bezpiecznym miejscu, aby nie stała się pastwą pożaru lub kradzieży.

Formę paginową<sup>1)</sup> należy przerobić przynajmniej na jednym przykładzie, przyczem wystarczy nawet przepisanie przykładu, przerobionego już w formie foliowej, ewentualnie

---

<sup>1)</sup> Wyrażenie „paginowa“ wydaje mi się w tem miejscu językowo poprawniejszym niż „paginowana“; to samo odnosi się do wyrazu „forma foliowa“, użytego wyżej (str. 57) zamiast „foliowana“; tylko od nich można też utworzyć prawidłowy przysłówek „paginowo“ względnie „foliowo“, który jest nieraz potrzebny.

zadanie drugiego przykładu do wypracowania domowego. Należy wyjaśnić pobudkę, skłaniającą do używania tej formy: oszczędność miejsca w instytucjach, w których jedna strona księgi kasowej (przychody albo rozchody) składa się z nie-licznych ale większych sum, druga zaś z wielu drobnych pozycji. Tzw. artykuły względnie pozycje przebieżne zasługują w szkole na wzmiankę dlatego, że w niektórych instytucjach zwłaszcza w spółdzielniach są one czę-  
stem zjawiskiem, albowiem te nie prowadzą osobnej księgi dla obrotów pozakasowych, tak że ich księga kasowa, zwana zwykle „dziennikiem kasowym“, wykazuje także wpłaty i wy-płaty przez Pocztową Kasę Oszczędności, Centralną Kasę Spółdzielni Rolniczych itp. Równie często zdarza się to w in-  
stytucjach publicznych lub społecznych bez charakteru za-robkowego, prowadzących z reguły tylko księgę kasową.

Przy stornowaniu należy zwrócić uwagę na oko-liczność zwykle pomijaną, aby przy wpisie pierwotnym (błędnym) zaznaczyć, że uległ on później stornowaniu; można to uczynić zapomocą kółka, krzyżyka lub innego znaku. Inaczej ewentualna kontrola kasy, przeprowadzona zwłaszcza w nieobecności tego, który dokonał wpisu, będzie uważała wpis za normalny i będzie szukała nadaremnie jego uspra-wiedliwienia w dokumentach, poczem podniesie nieuzasad-nione zarzuty przeciw nieobecnemu.

Ostatni temat kasowy, zamieszczony w „Metodycznym Podręczniku“ (str. 19), daje poznać, że księga kasowa może służyć także jako środek do ustalenia stosunku ra-  
c h u n k o w e g o między zawiadowcą kasy (dyrektorem, ka-sjerem) a jego instytucją i do określenia wzajemnych pre-tensyj z tytułu tego zawiadowania. Może się z niej okazać, że jest on dłużnikiem lub wierzycielem swej instytucji za-  
leżnie od tego, czy korzystał sam z pieniędzy kasowych, czy też wkładał do kasy własne pieniądze, dając pożyczkę swej instytucji. Z tego powodu przykład taki czy inny podobny zasługuje na przerobienie i objaśnienie.

Księga kasowa daje wiele sposobności do uwag natury wychowawczej. Taki charakter mają wspomniane wyżej (str. 60) pouczenia i ostrzeżenia przed nieporządkami, niedokładnościami, zaniedbaniami i spóźnieniami w dokonywaniu wpisów, przedstawiające ich skutki prawne i ekonomiczne w postaci niemożliwości udowodnienia i ustalenia szkody, poniesionej przez karygodne czyny lub wypadki elementarne. Takie uwagi będzie nauczyciel dawał przygodnie, przy nadarzającej się sposobności; dobrze jednak będzie zebrać je na końcu w jedną całość, aby je uwydatnić i podkreślić a przez to wbić lepiej w pamięć uczniów. Ze stanowiska dydaktycznego najpraktyczniej będzie uczynić to w formie pytania, zwróconego do uczniów, o korzyści ze starannego prowadzenia księgi kasowej i utrzymywania jej dokumentów. Odpowiedzi na to pytanie należy żądać w formie negatywnej tj. przez wykazanie skutków niestaranności lub całkowitego zaniedbania. Szukanie odpowiedzi od strony przeciwnej, a więc drogą kontrastu podziała niewątpliwie silniej na uwagę uczniów, niżby to mogło uczynić rozpatrywanie samych korzyści.

Środkiem wychowawczym, mającym wpłynąć na kasjera jest kaucja kasjerska. Ona ma powstrzymać go od nieuwagi przy liczeniu pieniędzy przyjmowanych i wydawanych, przy odróżnianiu pieniędzy i dokumentów prawdziwych od fałszywych, przy dokładnem prowadzeniu ewidencji przychodów i rozchodów oraz przechowywaniu dokumentów. Jeżeli ten środek wychowawczy okazuje się nieskutecznym, to kasjer nie nadaje się do funkcji kasjerskich i powinien przejść do innych, dla niego odpowiedniejszych.

### III.

#### **Ewidencja obcych walut.**

Osobna księga obcych walut jest właściwie księgą bankową i nie należy do systemu rachunkowości przedsiębiorstwa handlowego. Jednakże w Polsce obce waluty a zwła-

szcza dolary są tak często w obiegu, że stanowią faktycznie obok złotego drugi środek płatniczy, w którym są zaciągane i spłacane pożyczki, wystawiane i pokrywane faktury i weksle. Ponieważ ten stan rzeczy okazuje wielką trwałość, przeto ewidencja obcych walut jest koniecznością w wielu przedsiębiorstwach, które niemi wcale nie handlują jak banki.

Możliwe jest wykazywanie obcych walut razem z gotówką krajową (złotymi) w księdze kasowej. Trzeba jednak przyjąć stały kurs dla przerachowania ich na złote i tego kursu się trzymać bez względu na zmienny kurs giełdowy. Powinien to być kurs okrągły, aby przerachowywanie mogło odbywać się łatwo, szybko i bez omyłek. Np. 1 dolar = 9 zł., 1 marka niem. = 2 zł., 1 korona czeska = 25 groszy. Kasjer będzie tedy wpisywał przychody i rozchody dolarowe, markowe czy koronowe w złotych, zaznaczając tylko w kolumnie opisowej odnośną sumę w obcej walucie z dodaniem kursu. Przy stwierdzaniu stanu gotówki poda obok sumy złotych także sumę dolarów, marek itp. z przerachowaniem na złote według stałego kursu, tak że łączna suma jednych i drugich powinna wynosić tyle złotych, ile wykazuje saldo księgi kasowej.

Przy takim sposobie prowadzenia ewidencji obcych walut trzeba jeszcze pamiętać o odpowiednim wpisywaniu sprzedaży obcych walut, nieraz koniecznej dla uzyskania złotych na wypłaty złotowe. Tak np. sprzedaż 100 dolarów po 8'90 zł. musiałaby być zapisana najpierw w rozchodzie księgi kasowej jako ubytek 100 dolarów po stałym kursie 9 zł. czyli jako wydatek 900 zł., a potem w przychodzie 890 zł., otrzymanych ze sprzedaży dolarów, bo inaczej stan księgowy gotówki (saldo księgi kasowej) nie mogłoby się zgadzać ze stanem gotówki w kasie.

Osobna ewidencja obcych walut może być prowadzona albo w osobnej księdze walut przy większych obrotach albo przynajmniej na osobnej stronie księgi kasowej. Możliwe byłoby także urządzenie osobnej kolumny pio-



Schematyczny przykład  
ewidencji łącznej walut obcych z krajową.

| Przychód                     |          | Rozchód                   |         |
|------------------------------|----------|---------------------------|---------|
|                              | złotych  | złotych                   |         |
| zapas początkowy . . . . .   | 1000     | rozchód . . . . .         | 600     |
| przychód . . . . .           | 2900     | „ . . . . .               | 1300    |
| „ 200 dol. po 9— . . . . .   | 1800     | „ 50 dol. po 9— . . . . . | 450     |
| „ . . . . .                  | 1400     | „ . . . . .               | 1500    |
| „ 500 M. po 2— . . . . .     | 1000     | „ 200 M. po 2— . . . . .  | 400     |
| „ . . . . .                  | 1200     | zapas końcowy. zł. 3100   |         |
| „ 2000 kcz. po —25 . . . . . | 500      | „ 150 dol. po 9 „ 1350    |         |
|                              | 9800     | „ 300 M. „ 2 „ 600        |         |
|                              | 9800     | „ 2000 kcz. „ 25 „ 500    | 5550    |
|                              | złotych  |                           | 9800    |
| zapas początk. . . . .       | zł. 3100 |                           | złotych |
| „ 150 dol. . . . .           | 1350     | wydano na sprzedaż        |         |
| „ 300 M. . . . .             | 600      | 100 dol. po 9 zł.         | 900     |
| „ 2000 kcz. „ 500            | 5550     |                           |         |
| sprzedaż 100 dol. po 8'90    | 890      |                           |         |

nowej w księdze kasowej dla złotych i drugiej np. dla dolarów lub marek, a więc równorzędne traktowanie własnej i obcej waluty. Jednakże przy kilku obcych walutach urządzenie takie stałoby się niepraktycznym wskutek zbyt wielkiej liczby kolumn pieniężnych. We wszystkich wypadkach byłoby zbyt ciężkie urządzenie osobnej kolumny kursowej; dokładna ewidencja ilościowa wystarczy nawet w banku wobec koniecznego prowadzenia w księdze głównej osobnego konta walut lub dewiz, na którym są wykazywane wartości kursowe oraz na końcu zysk albo strata.

#### IV.

#### Księga towarów.

W myśl zasady wyżej przyjętej i wyłuszczonej księga ta poprzestanie na ewidencji ilościowej jak dzisiaj księga zwana magazynową. Zerwanie z ewidencją wartościową przyniesie

oprócz korzyści, przytoczonych już na swoim miejscu, jeszcze i tę, że odpadną pewne zbyteczne zagadnienia, jak np. skonto kalkulacyjne, wynikające tylko z prowadzenia wartości w tej księdze.

Treść oraz funkcje takiej uproszczonej księgi towarów są zupełnie podobne do księgi kasowej, w której ilość schodzi się z wartością pieniędzy. Nowością jest tylko rozbitcie księgi na kilka lub kilkanaście kont dla każdego towaru z osobna, podczas gdy księga kasowa zawiera tylko jedno konto. Strona przychodu każdego konta daje informację o tem, ile danego towaru i skąd (od kogo) przyszło, strona rozchodu zaś podaje, co się z tym towarem stało, a mianowicie czy został sprzedany, zamieniony lub darowany, czy uległ zniszczeniu, kradzieży itp., czy wreszcie pozostał jako t. zw. remanent (zapas) na następny okres obrotowy. Okoliczność, że za pewne ubytki ilościowe nic nie otrzymano, nie stanowi żadnej różnicy, a więc nie zwalnia z obowiązku zapisania rozchodu. Będą zatem zapisane tak ilości sprzedane jak zamienione, darowane, zniszczone, skradzione i t. p. Tradycyjne formularze księgi towarów, używane w szkołach handlowych, wykazują przy towarach ważonych ciężar brutto, tarę i netto. Ponieważ dla kontroli magazynu wystarcza najczęściej ciężar brutto, przeto szkoła może snadnie pominąć tarę i netto, jako niepotrzebne obarczenie księgi i stratę czasu. Jeżeli uczeń spotka się w praktyce z koniecznością wykazywania i tych szczegółów, to będzie na to dosyć czasu.

Tok nauczania księgi towarów będzie naogół taki sam jak w księdze kasowej. Tylko otwarcie będzie wymagało więcej kont odrazu; będą też konta zbiorowe, przypominające ewidencję obcych walut. Obraz funkcji poszczególnych kont towarowych wygląda tak samo jak w księdze kasowej. Nauczyciel postąpi dobrze, jeżeli wypisze ten obraz jeszcze raz na tablicy a nie poprzestanie tylko na przypomnieniu obrazu kasowego:

| Przychód                      | Ryż Karolina | Rozchód                    |             |
|-------------------------------|--------------|----------------------------|-------------|
| 1. zapas początkowy . . . . . | 500          | 3. rozchody . . . . .      | 2260        |
| 2. przychody . . . . .        | 3800         | 4. zapas końcowy . . . . . | 2040        |
|                               | <u>4300</u>  |                            | <u>4300</u> |

Należy tu dodać objaśnienie, że z 4 elementów tego obrazu konieczne są tylko dwa, a mianowicie po jednym z każdej strony: z lewej strony zapas początkowy albo przynajmniej jeden przychód, z prawej zaś jeden rozchód albo zapas końcowy; drugiego elementu może po każdej stronie brakować. Konieczność ponownego wypisania obrazu funkcji na tablicy wynika z zasady nauczania demonstracyjnego a zarazem z potrzeby utrwalenia obrazu w umysłach uczniów i podkreślenia identyczności funkcji księgi kasowej i towarowej. Owoce takiego utrwalenia zbierze nauczyciel później przy objaśnianiu księgi głównej, której ustrój i zasady prowadzenia (kontowania) opierają się właśnie na tych funkcjach. Przez takie postępowanie nauczyciel przygotowuje uczniów najlepiej do zrozumienia księgi głównej, która straci przez to wiele ze swych rzekomych trudności.

Do zamknięcia księgi towarów, znaczenia salda księgowego jako wskazówki, ile towarów powinno być w magazynie, do charakteru księgi towarowej jako środka dowodowego i do wynikających stąd konsekwencji odnoszą się te same uwagi, co do księgi kasowej. Nauczyciel powinien je wszystkie szczegółowo powtórzyć w zastosowaniu do księgi towarów, a nie tylko przypomnieć — jeżeli chce je utrwalić w głowach uczniów. To samo dotyczy uwag o konieczności utrzymywania księgi towarów w ciągłym stanie wykończenia, a więc unikania spóźnień we wpisach, ze względu na ewentualność pożaru, kradzieży i t. p. Z tem łączy się konieczność bezpiecznego przechowywania księgi towarów, jako środka dowodowego, poza magazynem towarów. Przy tej sposobności należy objaśnić manipulację magazynową, a w szczególności

dysponowanie towarami wyłącznie przez biuro zapomocą asygnat towarowych i niedopuszczalność tak wydawania jak przyjmowania towarów bez formalnego upoważnienia.

Uwagi natury wychowawczej będą przy księdze towarowej analogicznie do tych, które podano wyżej dla księgi kasowej.

## V.

### **Księgi wekslowe.**

Przez tę nazwę rozumiem tylko księgę rymes i księgę dewiz, albowiem tylko one wykazują zapasy i obroty weksli krajowych i zagranicznych, a nie księgę akceptów, która wykazuje tylko zobowiązania wekslowe kupca a nie dokumenty pozostające w jego posiadaniu i uprawniające go do żądania sumy pieniężnej. W przedsiębiorstwie handlowem księga rymes może wykazywać nie tylko weksle złotowe lecz także t. zw. weksle walutowe t. j. wystawione w obcych walutach ale płatne w kraju — co w Polsce zdarza się dosyć często — oraz dewizy t. j. weksle i чеки wystawione na walutę obcą i płatne zagranicą. Dopiero przy znacznie-szych obrotach dewizowych np. w handlu wywozowym może być potrzebna osobna księga dewiz. Ponieważ te księgi mają charakter podobny do księgi kasowej i towarowej, przeto ich urządzenie wewnętrzne powinno ten charakter uwydatniać przynajmniej w ten sposób, aby zawierało 2 kolumny pieniężne, przychodową po stronie lewej i rozchodową po prawej, jak obie wspomniane księgi. Nadwyżka sum wekslowych strony przychodu ponad stronę rozchodu będzie oznaczała zapas weksli, który powinien znajdować się w kasie, gdzie najczęściej bywają weksle przechowywane. Przez takie przeciwstawienie obu stron można uzyskać kontrolę każdorazowego zapasu weksli. Ze stanowiska dydaktycznego zaś wynika stąd ta korzyść, że księga rymes czy dewiz nie będzie na uczniach czyniła wrażenia czegoś zasadniczo nowego i cał-

kiem odmiennego od księgi kasowej i towarowej, jak to się dzieje dotąd. Jej funkcje są bowiem zasadniczo takie same jak obu tych ksiąg:

| Przychód                   | Rymesy (Dewizy) | Rozchód                 |
|----------------------------|-----------------|-------------------------|
| 1. zapas początkowy . 1000 |                 | 3. rozchody . . . 2100  |
| 2. przychody . . . . 4500  |                 | 4. zapas końcowy . 3400 |
| 5500                       |                 | 5500                    |

Jeżeli dla oszczędności czasu lub miejsca w księdze nauczyciel nie chce przy zamknięciu wymieniać szczegółowo w „zapasie końcowym“ pozostałych weksli, to może wstawić ogólną ich sumę jako zapas końcowy, aby uczynić załość dotychczasowej jednolitej zasadzie zamykania. Natomiast otwarcie na nowy okres będzie już musiało wymienić szczegółowo weksle, należące do „zapasu początkowego“ albo-wiem każdy z nich posiada odrębną indywidualność o własnej sumie, terminie płatności i podpisach i może mieć odrębne koleje: jeden może pozostać na miejscu do dnia płatności, inny pójść do eskontu, inny do inkasa, a potem ewentualnie do protestu itd.

Przy księdze rymes najlepiej będzie przedstawić terminarz rymes, który może snadnie połączyć rymesy złotowe, walutowe i dewizy, a którego zadaniem jest porządkowanie weksli według terminów płatności, podczas gdy księga rymes porządkuje je według dat otrzymania, a nadto wykazuje inne szczegóły jak osoby poprzedników i akceptanta względnie wystawcy weksła osobistego, domicyle itp., dla terminarza obojętne. Na kombinację terminarza z księgą weksli, używaną przy obrotach mniejszych rozmiarów, nie będzie najczęściej w szkole odpowiedniego formularza. Kombinacja taka będzie przede wszystkim terminarzem a dopiero w drugim rzędzie księgą przychodów i rozchodów; weksle będą więc w niej rejestrowane w porządku terminów płatności z dodaniem szczegółów osobowych przy każdym. Mo-

znaby ją więc określić jako rozszerzony terminarz wekslowy.

Skuteczne nauczanie ksiąg wekslowych możliwe jest tylko na podstawie znajomości weksła i odnośnych przepisów prawnych. Daje ono wtedy nauczycielowi sposobność do uwag, pouczeń i ostrzeżeń natury wychowawczej. Należy zwłaszcza uprzytomnić uczniom, że wierzytelność wekslowa (prawo do otrzymania sumy pieniężnej) jest związana ściśle z posiadaniem weksła oraz z dotrzymaniem przepisanych terminów i formalności. Bez weksła, a więc w razie jego zguby lub zniszczenia można żądać pieniędzy dopiero po długotrwałej i kosztownej procedurze amortyzacyjnej, a i wtedy stracony jest regres do poprzedników, bo z braku weksła nie będzie i protestu. Wynika stąd ważność starannego przechowywania weksli oraz ścisłego pilnowania terminów płatności i protestu, a tem samem niebezpieczne następstwa omyłek w księgach wekslowych w postaci utraty pretensji wekslowej. Bez dokładnej ewidencji weksli w księgach nie można także przeprowadzić ani amortyzacji sądowej ani przepisanego wobec poprzedników zawiadomienia (notyfikacji).

U w a g a: Traktowana dotąd zawsze także w „Metodycznym Podręczniku“ (str. 31 in.) razem z księgami wekslowymi księga akceptów (trat) została przesunięta ze względów dydaktycznych na miejsce po księdze wierzycieli. Tam będzie podane także uzasadnienie tej zmiany.

## VI.

### Księgi interesentów <sup>1)</sup>.

Od wszystkich poprzednich ksiąg pobocznych różnią się obie księgi interesentów treścią, albowiem jedna (księga dłuż-

---

<sup>1)</sup> Prawidłowe brzmienie tego wyrazu jest „interesent“ (interesenci) nie „interesant“ (interesanci), albowiem pochodzi on od słowa łacińskiego „interesse“, od którego pochodne urabia się tak jak „essencja“, „essencjalny“ i „kwintessencja“.

ników) prowadzi ewidencję niematerjalnych przedmiotów majątkowych (wierzytelności, należności), a druga (księga wierzycieli) ewidencję zobowiązań (długów) wszystkich prócz wekslowych, które wykazuje księga akceptów.

Rozpoczęcie nauczania tej księgi stwarza dla nauczyciela silną pokusę do dłuższego teoretycznego wykładu na temat dłużników, wierzycieli, zasad kontowania, znaczenia obu ksiąg interesentów, ich stosunku do innych ksiąg itp. Otóż wszystkie te wstępne wywody będą dla uczniów pustymi słowami, dopóki nie zobaczą oni samych ksiąg i nie wezmą się własnoręcznie do kontowania. Należy tedy odłożyć je spokojnie na później, a zacząć od pokazania uczniom konta na tablicy, umieścić na niem zwyczajne napisy i przystąpić od razu do przerobienia tematu. Nie należy sądzić, że ten napor mechaniczny sposób rozpoczęcia przyniesie uczniom mniej korzyści niż sposób naukowy z długim wstępem teoretycznym. Będzie przeciwnie, bo takie wejście „in medias res“ da uczniom to, co na początek jest im najpotrzebniejsze, a mianowicie wyobrażenie o koncie i jego funkcjach. Że to wyobrażenie będzie na razie powierzchowne i jeszcze nie dość jasne, to jest nieuniknione, ale żadne wyobrażenie nie jest na początku takim, jakim będzie na końcu. Pomimo tego będzie ono stanowiło wystarczającą podstawę do myślenia i rozumowania. Bez niego uczniowie słuchając uczonego wstępu będą szukali mozolnie wyobrażenia, do którego dałyby się odnieść słowa nauczyciela i nie będą mogli ich należycie zrozumieć ani zapamiętać.

Na początek najodpowiedniejszym wydaje się temat jednokontowy jako najprostszy i najłatwiejszy, a zarazem najkrótszy. Chodzi o to, aby na jednej godzinie przerobić całe choćby krótkie konto i doprowadzić je do zamknięcia. Najlepiej niech to będzie konto dłużnika, rozpoczęte od obciążenia i na końcu zamknięte saldem czynnym (na jego niekorzyść). Dopiero dalsze tematy mogą być wielokontowe i mieszane t. j. zawierające dłużników i wierzycieli.

Reguła orientacyjna. Celem ułatwienia orientacji w kontowaniu należy od samego początku pilnować, aby uczniowie każdy wypadek oceniali ze stanowiska interesenta, który ma być obciążony lub uznany, a nie ze stanowiska własnego. Uczeń powinien tedy zawsze pytać: Co ów interesent otrzymuje odemnie lub co on mi daje, przysyła lub dostarcza, za co on ma być obciążony lub uznany? Nie powinien zaś nigdy pytać: Co ja jemu daję, posyłam, dostarczam, ani też: Co ja od niego otrzymuję? Nie należy tej napozór drobnej, formalnej różnicy lekceważyć i zbywać uwagą, że jest wszystko jedno, czy pytanie będzie postawione tak czy inaczej, skoro zawsze dojdzie do tego samego kontowania. Napis na koncie „XY Winien“ względnie „XY Ma“ wskazuje bowiem wyraźnie, że konto jest urządzone na pierwszą formę pytania a nie na drugą, bo wtedy musiałby być napis: „Ja jestem winien XY-owi“ względnie „Ja mam u XY-na“. W księdze interesentów przedsiębiorca mówi zawsze o interesencie a nie o sobie samym. Dobra odpowiedź wymaga pytania dobrze postawionego. Pytanie sformułowane niewłaściwie t. j. niezgodnie z napisem na koncie dezorientuje ucznia i prowadzi do fałszywego kontowania.

Dwoisty charakter interesentów. Skoro uczniowie nabrali już pewnej wprawy w kontowaniu, można przystąpić powoli do objaśnień teoretycznych, podanych w „Metodycznym Podręczniku“ (str. 41 in.), a w szczególności do określenia funkcji kont interesentów, co posiada większe znaczenie, niż się może napozór wydawać, a przytem sprawia większe trudności niż określenie funkcji w poprzednich księgach.

Powszechnie dzieli się interesentów na dłużników i wierzycieli przedsiębiorcy. Podziałowi temu odpowiada także różnica we funkcjach kont, jakkolwiek zasady kontowania są dla dłużników takie same jak dla wierzycieli. Funkcje te przedstawiają się następująco:



| Winien   | Konto dłużnika                              | Ma |
|--|---|----|
| 1. saldo początkowe . 1000                             | 3. uznania (spłaty,<br>zwroty) . . . . 2500 |    |
| 2. dalsze obciążenia (po-<br>życzki, dostawy) . . 3600 | 4. saldo końcowe . 2100                     |    |
| 4600   | 4600  |    |

| Winien                        | Konto wierzyciela                                 | Ma |
|-------------------------------|---|----|
| 3. obciążenia (spłaty) . 4800 | 1. saldo początkowe 2000                          |    |
| 4. saldo końcowe . . 3200     | 2. dalsze uznania (do-<br>stawy, pożyczki) . 6000 |    |
| 8000                          | 8000  |    |

Funkcje konta dłużnika idą zatem w kierunku wręcz odwrotnym do funkcji konta wierzyciela. Odpowiada to zupełnie treści jednych i drugich, względnie obrotom dokonywanym z wierzycielami i dłużnikami. Wierzyciele dostarczają bowiem przedsiębiorcy kapitałów w gotówce lub towarach, a dłużnicy otrzymują od niego kapitały do dyspozycji, częścią jego własne, częścią te same, których mu przedtem dostarczyli jego wierzyciele.

Aby określić stosunek księgi interesentów do ksiąg poprzednich (kasy, towarów, weksli), trzeba ją podzielić na księgę dłużników i księgę wierzycieli, co zresztą jest praktykowane bardzo często. Księga dłużników wykazuje na swych kontach należności lub wierzytelności przedsiębiorcy wobec poszczególnych dłużników. Nazwa rzeczowa byłaby więc dla niej „księga należności” lub „księga wierzytelności”. Natomiast księga wierzycieli wykazuje na swych kontach zobowiązania lub długi przedsiębiorcy wobec poszczególnych wierzycieli. Jej nazwa rzeczowa byłaby zatem „księga zobowiązań” lub „księga długów”. Treść jednej i drugiej księgi, wyrażona rzeczowo, przedstawia się zatem następująco: ,

| Winien                        | Księga dłużników = należności |      | Ma          |
|-------------------------------|-------------------------------|------|-------------|
| 1. stan początkowy . . . 1000 | 3. ubytek (należności)        | 2500 |             |
| 2. przyrost (należności) 3600 | 4. stan końcowy . . . 2100    |      |             |
|                               | <u>4600</u>                   |      | <u>4600</u> |

| Winien                      | Księga wierzycieli = zobowiązań |  | Ma          |
|-----------------------------|---------------------------------|--|-------------|
| 3. ubytek (zobowiązań) 4800 | 1. stan początkowy . . . 2000   |  |             |
| 4. stan końcowy . . . 3200  | 2. przyrost (zobowiąz.) 6000    |  |             |
|                             | <u>8000</u>                     |  | <u>8000</u> |

Księga dłużników, pojęta rzeczowo jako księga należności, przedstawia tedy wyraźne podobieństwo do poprzednich ksiąg pobocznych (kasy, towarów i weksli). Jest to odrazu zrozumiałe, jeżeli się zważy, że tak gotówka, towary i weksle jak i należności u dłużników są przedmiotami majątkowymi. Należności są w swojej istocie najbliższe weksłom, które są również należnościami (wierzytelnościami), opartymi na dokumentach, podczas gdy należności księgowe polegają tylko na wpisie do księgi dłużników z powołaniem na tytuł prawny, ale bez związania z jakimkolwiek dokumentem.

Natomiast księga wierzycieli określona rzeczowo jako księga zobowiązań nie jest podobna treścią do żadnej z poprzednich ksiąg i przedstawia typ zupełnie nowy. Nie wykazuje bowiem przedmiotów majątkowych lecz długi czyli zobowiązania do oddania przedmiotów majątkowych (najczęściej pieniędzy), a więc coś wręcz przeciwnego niż inne księgi. Temu odpowiada także przeciwieństwo w formie, mianowicie że funkcje jej kont idą w kierunku przeciwnym do poprzednich ksiąg.

Najwięcej trudności sprawia uczniom rozróżnienie długów od wierzytelności. Mimo dokładnych wyjaśnień, które uznają za zrozumiałe i rzeczywiście rozumieją,

popołniają oni częste omyłki w praktycznem stosowaniu tych wyrazów. Mieszają zwłaszcza wierzytelności z wierzycielami a długi z dłużnikami. Poradzić można tylko przez ciągłe pilnowanie i prostowanie omyłek oraz przez używanie wyrażenia złożonego „wierzytelności lub należności“ względnie wyrażenia „długi lub zobowiązania“, albo też przez częste zastępowanie „wierzytelności“ wyrazem „należności“ a „długów“ wyrazem „zobowiązania“. Ciągłe zastępowanie jednego wyrazu drugim nie byłoby wskazane, bo wyrazy „długi“ i „wierzytelności“ są w życiu praktycznem i w literaturze często używane. Wreszcie należy podkreślać przy każdej sposobności, że suma „dłużników“ przedsiębiorstwa jest sumą jego wierzytelności lub należności wobec nich, a suma jego „wierzycieli“ jest sumą jego długów lub zobowiązań wobec nich.

Zastąpienie wyrazów osobowych „dłużnicy“ i „wierzyciele“ przez wyrazy rzeczowe „należności“ lub „wierzytelności“ względnie „zobowiązania“ lub „długi“ w obu księgach interesentów byłoby wprawdzie pożądane i wygodne, ale jest niemożliwe, bo należności (wierzytelności) istnieją tylko przez osoby dłużników, a zobowiązania (długi) tylko przez osoby wierzycieli. Księga nie może więc wykazywać należności (wierzytelności) inaczej jak przez osoby dłużników a zobowiązań (długów) inaczej jak przez osoby wierzycieli z należącą się każdemu sumą.

Konta właściciela. Jakkolwiek właściciel nie jest interesentem swego przedsiębiorstwa, jego dłużnikiem ani wierzycielem, to jednak należy mu w obu księgach interesentów otworzyć po jednym koncie, a mianowicie jedno w księdze wierzycieli dla wykazywania jego wkładki kapitałowej i jej ewentualnych zmian, a drugie w księdze dłużników dla wykazywania jego bieżących podjęć i wpłat. Za jego wkładkę kapitałową będzie on uznany, jak się uznaje wierzyciela za wpłatę lub dostawę towaru do przedsiębiorstwa, za ewentualne zwroty będzie obciążony. Należy to

w nauczaniu podkreślić, że oba te konta właściciela przedstawiają tylko stosunek rachunkowy właściciela do jego przedsiębiorstwa a nie stosunek prawny, że wykazują tylko, co on do przedsiębiorstwa włożył lub z niego podjął. Nie staje on się przez to ani wierzycielem ani dłużnikiem swego przedsiębiorstwa, które nie jest odrębną osobą prawną i którego nie może on skarżyć o zwrot włożonych pieniędzy ani być przez nie skarżonym.

Kont właściciela nie można pozostawiać księdze głównej, jak to czyni metoda tradycyjna, a to w myśl zasady równoległości wykazywania wszystkich obrotów w księgach pobocznych i księdze głównej. Za ewidencją w księgach interesentów przemawia także wzgląd praktyczny, że wpisy do księgi głównej ulegają nieraz znacznym spóźnieniom, przez ten czas więc wpłaty czy podjęcia właściciela, pominięte w księgach interesentów, nie byłyby nigdzie wykazane.

Prowizoryczne i definitywne zamykanie kont. Na to rozróżnienie, pominięte w „Metodycznym Podręczniku“, należy zwrócić uwagę uczniów. Konto wierzyciela lub dostawcy powinien zamykać wierzyciel lub dostawca i przysłać dłużnikowi względnie odbiorcy wyciąg do sprawdzenia. Taksamo konto komisanta lub banku zamyka komisant (bank), a komitent sprawdza tylko wyciąg na podstawie swych ksiąg i zgłasza ewentualne reklamacje. Dopiero po uzupełnieniu i ewentualnem sprostowaniu konta wierzyciela (dostawcy, komisanta) według otrzymanego wyciągu może dłużnik (odbiorca, komitent) zamknąć prawidłowo jego konto w swej księdze interesentów. Takie zamknięcie będzie ostateczne, definitywne, bo po wzajemnem uzgodnieniu między obu stronami nie może już ulec zmianie. Jeżeli natomiast komitent (klient) chce zamknąć konto komisanta (banku) w swoich księgach, nie czekając na jego wyciąg rachunkowy, to takie zamknięcie może być tylko prowizoryczne, bo będzie mu brakowało obliczenia kosztów, odsetek ewentualnie prowizji. Pozycje te będzie musiał uzupełnić później, po

otrzymaniu wyciągu i dopiero wtedy jego zamknięcie stanie się definitywnem. Podobnie odbiorca (i dłużnik) może zamknąć tylko prowizorycznie konto swego dostawcy (wierzyciela) w swej księdze. Takie prowizoryczne zamknięcie konta przeprowadza się wtedy, gdy niema jeszcze wyciągu rachunkowego a pewne okoliczności zmuszają do zamknięcia ksiąg.

Różnienie to godne jest uwagi dlatego, że uczniowie, nie pouczeni należycie w szkole, zamykają później w swej praktyce wszystkie konta dłużników i wierzycieli, a w tem banków i komisantów, nie czekając na nadejście wyciągów rachunkowych i wstawiają salda do bilansu jako sumy definitywne. Później zaś pokazuje się nieraz, że salda zawarte w otrzymanych wyciągach odbiegają daleko od sum wstawionych do bilansu, który wykazuje całkiem inny stan majątkowy, niż to odpowiada rzeczywistości.

**Skonto kasowe.** Względy dydaktyczne i praktyczne przemawiają za tem, aby za sumę skonta kasowego obciążać lub uznawać odnośnego interesenta osobno a nie łącznie z sumą gotówkową, wpłaconą równocześnie. W ten sposób uczeń uświadomi sobie lepiej złożony charakter takiej dyskontowanej zapłaty i jej części składowe; bez tego zaś uświadomienia zdarza się często w razie przekazania sumy dyskontowanej przez bank, że uczeń przyzwyczajony do wpisywania jednej tylko kwoty zapomina całkiem o doliczeniu skonta, tak że interesent pozostaje jeszcze fikcyjnym dłużnikiem lub wierzycielem w wysokości skonta. Nie można też w razie łączenia skonta z kwotą gotówkową porównać obu korespondujących wpisów w księdze kasy i na koncie interesenta bez osobnego obliczenia skonta, taksamo jak tego ostatniego wpisu z dokumentem (listem) bankowym, który zawsze zawiera tylko sumę netto, ile że bank tylko tę wypłacił lub przekazał.

**Kasa i likwidatura.** Po zapoznaniu uczniów z księgami interesentów przychodzi także pora na podanie im informacji o ustroju służby kasowej i likwidacyjnej w insty-

tuczach finansowych i urzędach publicznych, co niejednen uczeń może obserwować w kasie oszczędności, banku, urzędzie, spółdzielni itp. Uczeń uświadomi sobie przez to znaczenie ksiąg interesentów i ich funkcje wobec kasy, zrozumie że likwidatura, wydająca dyspozycje wypłat, opiera się wyłącznie na księgach dłużników i wierzycieli, że zatem błąd w tych księgach może pociągnąć za sobą fałszywą dyspozycję i nieusprawiedliwioną wypłatę, wykupno weksla lub innego dokumentu, wydanie towaru, walorów, zastawów, gwarancyj itp., a tem samem narazić przedsiębiorstwo na niepowetowaną stratę, jeżeli nie uda się uzyskać później odpowiedniego pokrycia. W ten sposób uczeń uprzytomni sobie odpowiedzialność, ciężącą na tym, który prowadzi księgę interesentów i wydaje na jej podstawie dyspozycje kasjerowi; ten ostatni bowiem nie ma ani prawa ani możliwości sprawdzenia błędów likwidatury. Cała ta partja daje najlepszą sposobność do uwag natury wychowawczej, których nauczyciel nie powinien w tem miejscu pominąć.

## VII.

### **Księga akceptów.**

Odłączenie tej księgi od ksiąg wekslowych, z któremi jest tradycyjnie razem traktowana przy nauczaniu, i przeniesienie jej na miejsce po księgach interesentów przedstawia się jako dydaktyczna konieczność ze względu na jej treść i charakter. Jest to bowiem księga nie weksli lecz zobowiązań (długów) wekslowych z tytułu akceptowanych weksli osobistych, przypominająca zbiorowe konto różnych wierzycieli. W zasadzie możnaby je wykazywać w księdze wierzycieli, gdyby nie to, że ewidencja akceptów wymaga notowania różnych szczegółów, na które księga wierzycieli nie posiada odpowiedniego urządzenia. Wcześniejsze nauczanie księgi akceptów t. j. przed księgą wierzycieli spra-

wia, że bywa ona przez uczniów fałszywie pojmowana jako rodzaj księgi przedmiotów majątkowych a nie jako księga zobowiązań. Uczeń sądzi mianowicie, że podobnie jak rymesy i dewizy są przechowywane w kasie przedsiębiorstwa, taksamo muszą tam znajdować się i akcepty (traty), wykazane w księdze akceptów, i wraca ciągle do tej idei. Jeżeli zatem zapozna się najpierw z księgą wierzycieli jako księgą zobowiązań, to łatwo będzie mu oswoić się z myślą, że księga akceptów wykazuje również tylko zobowiązania, chociaż innego rodzaju i charakteru prawnego niż tamte, że zatem nie można znaleźć w przedsiębiorstwie innego z nich śladu prócz wpisów księgowych. Celem uwydatnienia tego charakteru księgi akceptów jako specjalnej księgi wierzycieli należy jej formularz urządzić z dwiema przeciwległymi kolumnami pieniężnymi podobnie (tylko odwrotnie) jak księgę rymes i prowadzić ją w ten sam sposób jak wszystkie konta wierzycieli, t. j. wypisywać najpierw sumy akceptów po stronie prawej w chwili przyjęcia czy wystawienia, a później t. j. po wykupnie drugi raz po stronie lewej. Będzie więc księga akceptów wyglądała podobnie jak konto różnych wierzycieli wekslowych. Taki sposób prowadzenia, przedstawiony uczniom bezpośrednio po księdze rymes, kiedy jeszcze nie znali księgi wierzycieli, byłby się im wydawał niezrozumiałym, teraz zaś po zapoznaniu się z tą księgą i zasadami jej prowadzenia nie będzie już zasadniczą nowością. Do księgi akceptów należy także **terminarz akceptów**, kombinowany nieraz z nią w jedną księgę, którą możnaby określić jako „rozszerzony terminarz akceptów“, albowiem akcepty są w nim porządkowane według terminów płatności z dodaniem do każdego szczegółów, dotyczących miejsca płatności (domicylu), zlecenia itp.

Uwagi natury wychowawczej, nawiązujące do księgi akceptów względnie ich terminarza, będą miały za temat następstwa niedotrzymania terminów płatności jak pro-

test wekslowy i jego kosztą tudzież narażenie na szwank kredytu, bez którego prowadzenie przedsiębiorstwa przy braku dostatecznego własnego kapitału nie jest możliwe.

## VIII.

### **Księga inwentarzy.**

#### **1. Konieczne rozróżnienia.**

W myśl zasady dydaktycznej „qui bene distinguit, bene docet“ nauczanie powinno podkreślić należycie różnicę między inwentarzem a księgą inwentarzy, następnie między inwentarzem, jako szczegółowym zestawieniem stanu majątkowego na papierze, a inwenturą jako szeregiem czynności przygotowawczych do tego zestawienia (liczenie, mierzenie, ważenie przedmiotów majątkowych i długów). Inwentarz zawiera wykaz ilości i oznaczenie wartości, tak że księga inwentarzy będzie w przyjętym tutaj porządku nauczania pierwszą księgą, która łączy w sobie ilości i wartości, o ile one różnią się od siebie. Nauczanie powinno dalej odróżnić ściśle inwentarz początkowy od końcowego i nie dopuścić do mieszania lub zacierania tych pojęć, chociaż w praktyce inwentarz początkowy jest najczęściej identyczny z poprzednim końcowym i nie bywa wtedy osobno sporządzany.

Dalsze konieczne rozróżnienie dotyczy majątku surowego i czystego. Pierwszy, identyczny ze „stanem czynnym“, obejmuje to, co nazywamy majątkiem zarobkowym lub kapitałem przedsiębiorstwa, majątek czysty zaś w inwentarzu początkowym stanowi wkładkę właściciela na utworzenie tego kapitału. Reszta majątku surowego pochodzi od wierzycieli, jest niejako ich wkładem do przedsiębiorstwa. Kapitał albo majątek zarobkowy należy odróżnić od majątku konsumcyjnego, który stanowi także własność przedsiębiorcy, ale nie jest używany do celów zarobkowych (do handlu itp.), lecz do zaspokajania potrzeb



właściciela i jego rodziny. Ten majątek konsumpcyjny nie wchodzi do inwentarza przedsiębiorstwa.

Inwentarz początkowy zawiera tylko majątek surowy („stan czynny“), długi (zobowiązania) i wkładkę kapitałową właściciela pod nazwą majątku czystego. Natomiast inwentarz końcowy zawiera oprócz tych wszystkich części składowych jeszcze obliczenie wyniku i podaje sumę czystego zysku lub czystej straty.

## **2. Inwentarz a bilans kupiecki.**

Bilans jest sumarycznym wyciągiem z inwentarza, zawierającym tylko wartości pieniężne bez żadnych ilości, z przeciwstawieniem stanu czynnego i biernego. Jest rzeczą oczywistą, że wyrażenia techniczne przy nauczaniu inwentarza i bilansu powinny być ze sobą zgodne, jeżeli nie ma powstać chaos terminologiczny. Tymczasem w tradycyjnym nauczaniu istnieje niezgodność w określaniu „stanu biernego“. W nauce inwentarza „stan bierny“ obejmuje tylko długi, a w bilansie oprócz długów jeszcze wkładkę właściciela i czysty zysk, czyli o dwa składniki więcej. Uczniowie dowiadują się w bilansie o znacznym rozszerzeniu pojęcia stanu biernego. Taka niezgodność jest oczywistym błędem naukowym i dydaktycznym i dlatego należy jej unikać. Ponieważ za normalne i prawidłowe należy uważać pojęcie stanu biernego zawarte w bilansie, przeto powinno ono być stosowane także w inwentarzu i to konsekwentnie w początkowym i końcowym. W braku zysku w inwentarzu początkowym „stan bierny“ będzie obejmował tylko długi i wkładkę właściciela („majątek czysty“), w końcowym zaś długi, wkładkę właściciela i zysk.

## **3. Stosunek inwentarza do innych ksiąg pobocznych.**

Jakkolwiek pod względem treści i formy niepodobny do innych ksiąg pobocznych, nie jest inwentarz od nich całkiem odosobniony. Inwentura i jej wyniki stanowią najpierw kon-

trolę tych ksiąg pobocznych, które wykazują materialne składniki majątkowe jak gotówka, towary, waluty, weksle, walory itp. Inne zaś księgi poboczne stanowią dla inwentury jedyne źródło dla stwierdzenia stanu niematerialnych składników majątkowych (księga dłużników), oraz zobowiązań (księga wierzycieli i akceptów). Związek zachodzący między inwentarzem a innymi księgami jest zatem bardzo ścisły, można powiedzieć organiczny.

#### 4. Pogłębienie nauki inwentarza.

Nauczanie inwentarza, praktykowane w szkołach według metody tradycyjnej nie wysiła się w kierunku zaprawienia uczniów do zastanawiania się nad tym przedmiotem. Zestawienie inwentarza odbywa się najczęściej w sposób całkiem mechaniczny przez wypisywanie części składowych z tematu lub za dyktatem nauczyciela, dodawanie majątku i długów, obliczanie majątku czystego ewentualnie wyniku w inwentarzu końcowym. Uczniowie nabierają z tego tylko wyobrażenia o zewnętrznej formie inwentarza, ale nie o jego istocie i trudnościach samodzielnego sporządzania, jakiego wymaga praktyka handlowa, a przystępując później do samodzielnej inwentury i bilansowania nie orientują się w przynależności prawnej przedmiotów majątkowych a zwłaszcza w długach i wierzytelnościach, opuszczają niektóre istniejące zobowiązania i należności, a wpisują nieistniejące; to samo zdarza się z zaliczkami, zadatkami, zaległościami, przedmiotami zastawionymi, cudzymi itp.

Temu niedomaganiu może zapobiedz tylko pogłębienie nauki inwentarza przy pomocy tematów trudniejszych w rodzaju takich, jakie zawiera „Metodyczny Podręcznik“ na stronach 68—70. Nauczyciel może łatwo na podstawie własnej praktyki rozszerzyć zakres takich tematów na inne zagadnienia i wątpliwości i żądać od uczniów samodzielnego ich wypracowywania w szkole czy w domu. Uczeń będzie wtedy zmuszony nie tylko inwentarz przepisywać lecz także

myśleć nad jego zestawieniem, zastanawiać się nad długami hipotecznymi, lombardowymi, zaległymi odsetkami, zapłaconymi z góry premjami asekuracyjnymi, czynszami, odsetkami, szacowaniem towarów, nieruchomości itp. Na krótkich kursach rachunkowości, nawet jednorocznych nie będzie może na to wiele czasu, ale na kilkuletnich znajdzie się go niewątpliwie dosyć. Nie musi to być już przy pierwszej nauce o inwentarzu, może być z korzyścią także później, zwłaszcza po nauce bilansowania, która z inwentarzem pozostaje w ścisłym związku, a swoim przeciwstawieniem stanu biernego i czynnego ułatwia orientację w tych zagadnieniach. Dopiero wtedy wyjdzie na jaw ogromna wartość kształcąca inwentarza i bilansu, podczas gdy dzisiaj jest ona prawie żadna.

## IX.

### Księga główna.

#### 1. Forma tabelaryczna.

W przeciwieństwie do metody tradycyjnej, która rozpoczyna nauczanie rachunkowości podwójnej od formy włoskiej a nauczanie księgi głównej od ksiąg przygotowawczych t. j. od dziennika i kasy, uważam rozpoczynanie od formy tabelarycznej (amerykańskiej) za nierównie racjonalniejsze:

a) ze względów dydaktycznych: wielka przejrzystość tabeli umożliwia początkującemu od razu objęcie i zrozumienie całości systemu; ogromne zaś uproszczenie i skrócenie nauki, z której odpada mozolne wypracowywanie obu chronologicznych ksiąg przygotowawczych a potem przenoszenie do księgi głównej, pozostawia uczniom znacznie więcej czasu na obserwację i myślenie, do czego nauczanie musi przywiązywać wagę;

b) ze względów praktycznych: forma tabelaryczna jako najprostsza i najłatwiej zrozumiała ma dzisiaj najszersze zastosowanie ze wszystkich form rachunkowości,

a mianowicie nietylko w czystej, pierwotnej postaci lecz także w licznych kombinacjach z innymi formami a zwłaszcza najnowszymi formami kartotecznymi;

c) ze względu ów społecznych: rozpowszechnione dzisiaj wyobrażenia o wielkiej trudności i kosztowności prowadzenia ksiąg rachunkowych pochodzą stąd, że w szkołach handlowych uczono do niedawna prawie wyłącznie skomplikowanej formy włoskiej, a formy prostsze i łatwiejsze co najwyżej zbywano krótkimi wzmiankami. Przez wprowadzenie zatem do szkoły formy tabelarycznej jako pierwszej formy w nauczaniu wiąże się z nią inne wyobrażenie o metodzie rachunkowości, które wykorzeni dotychczasową niekorzystną o niej opinię i nie będzie odstraszało od jej zastosowania w praktyce. W ten sposób szkoła przez nauczanie prostych i przystępnych form przyczyni się do rozpowszechnienia prawidłowej rachunkowości, co zwłaszcza w Polsce jest wielką potrzebą społeczną, a więc i obowiązkiem społecznym szkoły.

## 2. Kontowanie i zamykanie.

Według wspomnianej już niejednokrotnie zasady dydaktycznej należy zaniechać i tutaj wszelkich uczonych wstępów o teorji kont, o ich klasyfikacji, o podstawowych prawach kontowania, o znaczeniu księgi głównej itp., jakkolwiek pokusa do tego jest tutaj jeszcze silniejsza aniżeli była przy księgach interesentów. Idea kontowania oraz pewne elementy teorji kont są już uczniom znane z ksiąg pobocznych; wystarczy tedy na początek wzmianka, że księga główna w przeciwieństwie do ksiąg pobocznych obejmuje wszystkie obroty przedsiębiorstwa, że je przedstawia na kontach, których prowadzenie odbywa się zgodnie z księgami pobocznymi, jednakże zawsze podwójnie i przeciwstawnie, tak że każdy wpis pojawia się na dwóch przeciwległych stronach kont. Można tedy zaraz przystąpić do przerobienia tematu i na nim zademonstrować uczniom sposób prowadzenia.

Jak dla każdej księgi tak i dla głównej pierwszy temat powinien być jak najprostszy, nie powinien zatem zawierać względnie wymagać więcej ksiąg pobocznych niż koniecznie potrzeba, a w szczególności inwentarza początkowego. Obroty będą się więc rozpoczynały od wkładki pieniężnej właściciela. Nie jest natomiast wskazane przerabianie nawet pierwszego tematu w samej tylko księdze głównej całkiem bez ksiąg pobocznych. Należy bowiem pamiętać, że pierwsze wrażenie bywa najsilniejsze, że zatem uczniom utkwi w pamięci prowadzenie księgi głównej bez ksiąg pobocznych, co jest praktycznie niedopuszczalne. I bez tego bowiem już księga główna w formie tabelarycznej zastąpi księgę kasową i nie będzie prowadzona księga ruchomości ani nieruchomości. Jednakże inne jak księgę towarów, rymes, dłużników, wierzycieli i akceptów należy prowadzić oddzielnie, przyczem można je zwłaszcza przy pierwszych tematach na księgę główną skrócić do ostateczności, aby dawały tylko najniezbędniejsze informacje, a nie zabierały wiele czasu. Uczeń powinien od samego początku poznać naocznie charakter pochodny księgi głównej w przeciwstawieniu do charakteru pierwotnego ksiąg pobocznych, otrzymujących pierwsze wpisy z oryginalnych dokumentów.

Pierwszy temat nie powinien być doprowadzony dalej niż do bilansu obrotowego celem sprawdzenia kontowań. Na zamknięcie jest jeszcze za wcześnie, bo uczniowie nie nabrali jeszcze dostatecznej wprawy w kontowaniu. Tak samo należy postąpić i z drugim, a nawet z trzecim tematem, które powinny być już trudniejsze t. j. zawierać obroty nieco więcej skomplikowane. Dopiero potem należy przystąpić do zamykania wszystkich trzech tematów po kolei. Przez taką koncentrację nauki kontowania i zamykania można osiągnąć znacznie więcej niż przez zmianę kolejności. Po każdym zamknięciu należy przerobić otwarcie księgi głównej i ksiąg pobocznych na nowy okres rachunkowy, aby uczniowie poznali przejście z jednego okresu na drugi, a przytem zwrócić im

uwagę na to, że przeniesienia obejmują tylko sumy wykazane w bilansie, że natomiast konto strat i zysków ze wszystkimi swemi pozycjami pozostaje zawsze nieprzeniesione. W tym punkcie zdarzały się bowiem już nieraz fatalne nieporozumienia. Wyjaśnić należy to tem, że konto strat i zysków oddało już swe saldo do bilansu w postaci czystego zysku lub czystej straty i że to saldo zostało przeniesione na nowy okres z innemi pozycjami bilansowemi, że zatem nie można przenosić strat i zysków szczegółowo na nowy okres, bo to oznaczałoby dwukrotne przeniesienie tej samej treści, co nie byłoby niczem usprawiedliwione.

Uwaga terminologiczna. Ze względu na art. 66 rozporządzenia Prezydenta Rzpltej z dnia 17 marca 1928 r. (Dz. U. R. P. Nr. 34) o prawie bankowem, regulujący sprawę ogłaszania bilansów bankowych, należałoby w nauczaniu szkolnem wprowadzić następujące rozróżnienia bilansów:

1) bilans obrotowy albo próbny, który jest zestawieniem sum obrotowych na poszczególnych kontach księgi głównej celem sprawdzenia wpisów pod względem rachunkowym;

2) bilans brutto albo surowy, który jest zestawieniem sald obrotowych poszczególnych kont księgi głównej, a więc prostym wyciągiem rachunkowym z bilansu obrotowego dla sprawdzenia tych sald z księgami pobocznemi;

3) bilans netto albo czysty zwykle okreśłany jako bilans zamknięcia albo „bilans“ bez żadnego dodatku, a będący obrazem stanu majątkowego przedsiębiorstwa z wykazaniem czystego zysku lub straty.

Pierwsze dwa bilanse są zestawieniami czysto rachunkowemi dla sprawdzenia kontowań i są właściwie tylko wyciągami z księgi głównej i nie wykazują wyników; natomiast trzeci opiera się na inwentarzu i na zamknięciu wszystkich ksiąg rachunkowych i wykazuje stan majątkowy wraz z wynikiem. Według powyższych przepisów mają być ogłaszane

tylko kwartalne bilanse brutto (surowe, bilanse sald) oraz roczne bilanse zamknięcia (bilanse netto).

Konsekwentne trzymanie się tych wyrażeń i tego ich znaczenia w szkole doprowadzi do uzgodnienia terminologii szkolnej z ustawą oraz z praktyką handlową, która oczywiście musi trzymać się wyrażeń ustawowych.

### 3. Kontowanie obrotów złożonych.

Prawidłowe kontowanie wszelkich obrotów wymaga najpierw dokładnego poznania i zrozumienia ich przebiegu. O to musi dbać nauczyciel rachunkowości tak samo, jak o wpisy księgowo, jeżeli chce osiągnąć zamierzony cel dydaktyczny. Obroty złożone (skombinowane), zdarzające się w handlu prawie równie często jak pojedyncze, należy rozłożyć na ich części składowe (elementy) i te wziąć za podstawę kontowania. Dla obrotów zaś bardziej skomplikowanych konieczne będzie ułożenie formalnego planu kontowania z wyliczeniem poszczególnych faz (stadjów), które muszą być przedstawione we wpisach księgowych. Przykład takiego planu zawarty jest w § 274 (część II.) „Metodycznego Podręcznika“ p. t. „Tok operacji hipoteczno-emisyjnych i ich kontowanie“, który podaje szczegółowo przebieg tych operacji, począwszy od zawarcia umowy pożyczkowej między bankiem a dłużnikiem aż do wykupna listów zastawnych. Podobne rozbieżności obrotów, nawet nie tak różnorodnych i skomplikowanych, na ich elementy jest koniecznością zwłaszcza w początkach, gdy uczniowie mają jeszcze o ich przebiegu niedokładne wyobrażenia, z których potem wynikają błędne kontowania. Kupno i sprzedaż towaru na weksel wymaga rozłożenia na dwie odrębne transakcje, z których się rzeczywiście składa, t. j. na kupno towaru na kredyt otwarty i wręczenie rymesy lub akceptu dostawcy. Rozłożenie to jest konieczne dlatego, że te dwa elementy są widoczne w przebiegu transakcji i następują po sobie z reguły nie bezpośrednio lecz w odcinkach czasu nieraz dość znacznych. Umowa o kupno

łączy się z ustaleniem warunków, do których należy często złożenie pewnego zadatku gotówkowego przez odbiorcę; jest ono niejako pierwszym aktem transakcji, który już daje powód do kontowania. Drugim podobnym aktem będzie wysłanie towaru pod adresem odbiorcy, który wręczy lub nadeśle swój akcept lub rymesę (cudzy akcept) dopiero po odbiorze i zbadaniu towaru, czy odpowiada warunkom umowy a więc nieraz dopiero po kilku lub kilkunastu dniach. Nadanie towaru będzie dla dostawcy drugim powodem do kontowania, które musi ograniczyć się do obciążenia odbiorcy i uznania towarów, bo weksła jeszcze nie otrzymał. Wreszcie po odbiorze i przyjęciu towaru przez odbiorcę nadejdzie weksel i to będzie dalszym powodem kontowania u dostawcy: obciążenia rymes, a uznania dłużników (odbiorcy). Natomiast błędem dydaktycznym a najczęściej i rzeczowym jest doraźne obciążenie rymes a uznanie towarów bezpośrednio po nadaniu przesyłki do odbiorcy, chociaż dostawca jeszcze czeka na weksel i może go nawet wcale nie otrzymać, czy to dlatego, że odbiorca nie przyjął towaru jako wadliwego lub nie odpowiadającego umowie, a więc i weksła nie nadeśle, czy też dlatego, że towar lub weksel zaginął w drodze. Dalszy niepożądany skutek takiego skróconego kontowania jest ten, że ominięte konto dłużników nie wykazuje wszystkich obrotów kredytowych, co jest niewątpliwie jego zadaniem. Nie będzie też nigdzie uwidoczniiony stosunek ilościowy sprzedaży kredytowych do gotówkowych, czego od dobrej rachunkowości również należy oczekiwać.

#### 4. Wzajemna kontrola ksiąg.

Wzajemna kontrola między księgą główną a księgami pobocznymi, której przykład jest przeprowadzony w „Metodycznym Podręczniku“ w § 113 (str. 125 in.), należy do istotnych właściwości systemu podwójnego i powinna być przeprowadzana przynajmniej raz na miesiąc, a nie dopiero przy zamknięciu rocznym, aby zabezpieczyć prawidłowe funk-



cjonowanie księgi głównej i ksiąg pobocznych. Ażeby uczniów wdrożyć do regularnego przestrzegania tej zasady technicznej, należy najpierw prowadzić zawsze księgę główną obok ksiąg pobocznych, a następnie tematy jednomiesięczne dzielić w środku na dwie połowy i po pierwszej połowie przeprowadzić wzajemną kontrolę ksiąg. Nauczyciel zademonstruje także uczniom przez taką przerwę w środku tematu, że przeprowadzenie wzajemnej kontroli ksiąg nie jest związane z zamknięciem, lecz odbywa się i bez niego. Zaznaczenie i podkreślenie tej okoliczności jest potrzebne dlatego, że dzisiejsza praktyka nauczania skłania uczniów do przeciwnego poglądu i że wskutek tego uczniowie w swej późniejszej praktyce handlowej prowadzą księgi poboczne i księgę główną zupełnie samopas, a wzajemne uzgodnienie odkładają do zamknięcia, gdy nabiera się już większa liczba trudnych do odkrycia błędów.

### 5. Teorja kont.

Kiedy uczniowie nabrali już wprawy w kontowaniu i zamykaniu księgi głównej, można i trzeba przystąpić do przedstawienia teorji kont, której znaczenie jest dwojakie, a mianowicie :

1) jako środek dydaktyczny umożliwia ona uczniom zrozumienie procesu księgowania oraz systemu i techniki rachunkowości ;

2) dla praktyki stanowi środek orientacyjny przy rozstrzygnięciu wypadków wątpliwych w kontowaniu.

Ani nauczyciel ani praktyk rachunkowości nie jest w stanie spełnić prawidłowo swych zadań bez dokładnego zrozumienia racjonalnej teorji kont; nie może też bez niej istnieć racjonalna dydaktyka tego przedmiotu.

Ośrodkiem teorji kont musi być spostrzeżenie, oczywiście dla każdego, że wśród kont księgi głównej widoczne są dwie grupy, których funkcje biegną w dwóch kierunkach przeciwnych, a mianowicie :

| Winien                                    | Kasa, Towary, Weksle, Wierzytelności | Ma                                     |
|---|--------------------------------------|--|
| 1. zapas (stan) początkowy . . . . . 1000 |                                      | 3. rozchody (ubytki) 7900              |
| 2. przychody (przyrosty) 8200             |                                      | 4. zapas (stan) końcowy . . . . . 1300 |
|   | 9200                                 | 9200                                   |

Podobny obraz przedstawiały już funkcje ksiąg pobocznych, jak księga kasy, towarów, walut, rymes i dewiz oraz dłużników (wierzytelności, należności). Do tej grupy należą wszystkie konta przedmiotów majątkowych, materialnych i niematerialnych, a więc np. ruchomości, walorów, nieruchomości, maszyn, narzędzi, surowców, półfabrykatów, wyrobów itp. Z tych przedmiotów składa się stan czynny inwentarza, one tworzą majątek zarobkowy czyli kapitał przedsiębiorstwa.

Drugą grupę kont stanowią konta wierzycieli, akceptów i właściciela:

| Winien                        | Wierzytiele i Właściciel | Ma  |
|-------------------------------|--------------------------|---|
| 3. ubytki (zwroty) . . . 2300 |                          | 1. stan początkowy 14800                    |
| 4. stan końcowy . . . 17500   |                          | 2. przyrosty (dalsze wpłaty) . . . . . 5000 |
|                               | 19800                    | 19800                                       |

Podobny obraz przedstawiały funkcje księgi wierzycieli, księgi akceptów i konto właściciela prowadzone w księdze wierzycieli. Są to wszystko konta osób, które dostarczyły majątku zarobkowego (kapitału) do przedsiębiorstwa, a więc niejako konta kapitalistów, podające sumy przez nich dostarczone i wycofane do dnia zamknięcia oraz sumy pozostawione w przedsiębiorstwie. Ażeby użyć wyrażenia rzeczowego, należałoby je określić jako konta sum (wartości) dostarczonych przedsiębiorstwu przez wierzycieli i wla-

ściciela albo krócej konta wkładek majątkowych lub kapitałowych.

W ten sposób pierwsza grupa kont wykazuje w chwili zamknięcia składniki majątku istniejącego, druga zaś sumy (wartości) wniesione do przedsiębiorstwa przez właściciela i wierzycieli. Porównanie jednych i drugich daje osiągnięty wynik (zysk lub stratę), którego wykazanie jest głównym celem rachunkowości.

#### **6. Personifikacja kont rzeczowych.**

Jest to rodzaj metody nauczania, która usiłuje przedstawić konta rzeczowe jako osoby na podobieństwo zawiadowców, których się obciąża za przedmioty im powierzone a uznaje za przedmioty przez nich wydane. Konto kasy, towarów lub weksli będzie więc pojmowane jako zawiadowca gotówki, magazynu towarów lub portfelu wekslowego. Racjonalna teoria kont (nie t. zw. teoria dwuszeregową) umożliwia zastosowanie personifikacji także na kontach wynikowych, które mogą być pojmowane jako część składowa konta właściciela, ile że wykazują wszelkie pomniejszenia i powiększenia jego wkładki kapitałowej. Personifikacja jest oczywiście tylko obrazem przedstawieniem procesu kontowania, czemś podobnym do wykresów, grafikonów itp. i jako taka może w nauczaniu początkowym oddać pewne usługi przez uzmysłowienie uczniom przebiegu księgowania i ułatwienie powierzchownej orientacji w kontowaniu na podstawie wyrazów technicznych „Winien“ i „Ma“, używanych na wszystkich kontach rzeczowych na równi z osobowemi. Nie może ona jednak zastąpić naukowej teorii i wyjaśnić treści przedmiotu, z czego racjonalne nauczanie nie może zrezygnować.

## X.

**Zamknięcie księgi głównej.****1. Kontowanie kapitału i traktowanie wyniku.**

Ażeby nie popaść w błędy metody tradycyjnej, a zarazem uniknąć trudności i komplikacji, które przez nie powstają, należy przedewszystkiem ustalić treść i funkcje tzw. konta kapitału. Zadaniem tego konta jest wykazywać stan i zmiany wkładki kapitałowej właściciela w następujący sposób:

| Winien                               | Kapitał właściciela               | Ma            |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------|
| 3. zwroty (podjęcia) . 6.000         | 1. stan początko-<br>wy . . . . . | 20.000        |
| 4. stan końcowy<br>(saldo) . . . . . | 2. dalsze wkładki                 | 10.000        |
|                                      | <u>30.000</u>                     | <u>30.000</u> |

Ten obraz funkcji konta określa zarazem sposób jego zamknięcia. Polega ono tylko na wpisaniu salda wkładek i podjęć. Saldo to nie oznacza majątku czystego, którego suma może być od niego wyższa (o zysk) lub niższa (o stratę). Początkowy stan wkładki kapitałowej właściciela był równy ówczesnej sumie majątku czystego, końcowy zaś będzie równy tylko wtedy, jeżeli właściciel nie wniósł nowych wkładek ani też nie wycofał części swej wkładki. Zadaniem konta kapitału nie jest wykazywanie majątku czystego, bo do tego służy albo inwentarz albo osobne obliczenie na podstawie porównania majątku surowego i długów.

Z przedstawionego obrazu konta kapitału wynika także, że czysty zysk ani czysta strata nie mogą tam być prawidłowo wykazane z braku odpowiedniego miejsca. Prawidłowym miejscem dla wykazania wyniku jest konto bilansu, na którym suma czystego zysku pojawi się po stronie biernej, a ewentualna suma czystej straty po stronie czynnej.

Zysk bilansowy nie będzie zatem doliczony do wkładki kapitałowej, lecz wykazany w bilansie jako osobna pozycja; taksamo będzie z ewentualną stratą bilansową. Dopiero w nowym okresie rachunkowym właściciel przeznaczy sumę czystego zysku albo na podwyższenie wkładki kapitałowej albo na cele osobiste (konsumcyjne), albo wreszcie częściowo na jedno i drugie. Według treści jego postanowienia będzie przeprowadzone kontowanie. Część zysku bilansowego przeznaczona na podwyższenie wkładki kapitałowej zostanie przeniesiona na konto kapitału, które zostanie za nią uznane; reszta czystego zysku pójdzie na rachunek bieżący właściciela („Ma“), skąd będzie on podejmował sumy w miarę potrzeby. Za te przeniesienia zysku bilansowego będzie obciążone konto strat i zysków (zeszłorocznych), którego saldo zniknie przez to zupełnie.

Zamknięcie księgi głównej w przedsiębiorstwie jednostkowym będzie się zatem odbywało według tych samych zasad, co w spółkach handlowych i spółdzielniach. Za taką asymilacją przedsiębiorstwa jednostkowego, a zarazem ujednostajnieniem zasad zamykania przemawiają następujące względy:

1) *wzgląd teoretyczny*: ponieważ między kontem kapitału w przedsiębiorstwie jednostkowym a związkowym nie ma zasadniczych różnic rachunkowych (są tylko różnice prawne zwłaszcza w swobodzie dysponowania wkładką kapitałową), przeto utrzymywanie różnicy w sposobie zamykania nie ma żadnego uzasadnienia teoretycznego;

2) *wzgląd dydaktyczny*: nie trzeba dowodzić, że ujednostajnienie zasad zamykania we wszystkich formach przedsiębiorstw i usunięcie łamańca logicznego, jakim jest zamykanie księgi głównej przedsiębiorstwa jednostkowego według metody tradycyjnej, stanowi wielkie uproszczenie i ułatwienie tej najważniejszej operacji rachunkowej, a więc nader pożądaną postępowanie dydaktyczną;

3) w z g ł ą d e k o n o m i c z n o - w y c h o w a w c z y : t r a d y c y j n a m e t o d a z a m y k a n i a d o łą c z a c a łą c ą s u m ę c z y s t e g o z y s k u o d r a z u d o w k ł a d k i k a p i t a ł o w e j , z k t 6 r e j w n a s t ę p n y m r o k u w ł a s c i e l i c z e r p i e ś r 6 d k i n a p o t r z e b y o s o b i s t e . W p r a w d z i e u w a ą a o n s w e p o d j ę c i a z a z a l i c z k i n a p o c z e t p r z y s z ł e g o z y s k u b i l a n s o w e g o , a l e w t e m j e s t w ł a s n i e b ł ą d e k o n o m i c z n y , b o w t e n s p o s 6 b k o n s u m u j e o n d o c h 6 d n i e r z e c z y w i s t y l e c z s p o d z i e w a n y , a w i ę c n i e p e w n y i n i e o k r e ś l o n e j w y s o k o ś c i , n a p r a w d ę z a ś z u ą y w a s u b s t a n c j ę s w e g o k a p i t a ł u w n a d z i e i p o k r y c i a u b y t k u z p r z y s z ł e g o z y s k u , k t 6 r ą m o ą e ł a t w o z a w i e ś ć . O t 6 ż r a c j o n a l n a g o s p o d a r k a w y m a g a p r e d e w s z y s t k i e m u t r z y m a n i a s u b s t a n c j i k a p i t a ł u w d o t y c h c z a s o w e j w y s o k o ś c i j a k o Ź r 6 d ł a d o c h o d u , a w i ę c d o p u s z c z a t y l k o k o n s u m o w a n i e d o c h o d u j u ą o s i ą g n i ę t e g o . T e m u p o s t u l a t o w i e k o n o m i c z n e m u o d p o w i a d a p r z y j ę t y t u t a j s p o s 6 b z a m y k a n i a , w z o r o w a n y n a s p 6 ł k a c h h a n d l 6 w y c h . N i e d o łą c z a o n t e d y c z y s t e g o z y s k u d o w k ł a d k i k a p i t a ł o w e j l e c z w y k a z u j e c a ł ą j e g o s u m ę w b i l a n s i e , a d o p i e r o p o t e m p r z e z n a c z a j e g o c z ę ś ć c z y c a ł o ś ć n a c e l e k o n s u m c y j n e i p r z e n o s i t ę s u m ę n a r a c h u n e k b i e ą c y w ł a s c i e l a , s k ą d b ę d z i e p o d e j m o w a n a w m i a r ę j e g o p o t r z e b . S t a n r a c h u n k u b i e ą c e g o d a j e w t e n s p o s 6 b w ł a s c i e l o w i o s t r z e ą e n i e , d o j a k i e j g r a n i c y d o p u s z c z a l n e s ą j e g o p o d j ę c i a b e z n a r u s z e n i a s u b s t a n c j i k a p i t a ł u , p o k t 6 r e m o n s t a j e s i ę u b o ą s z y m . J e ą e l i s u m a c z y s t e g o z y s k u n i e w y s t a r c z a n a p o k r y c i e n a w e t z r e d u k o w a n y c h p o t r z e b w ł a s c i e l a , t o m o ą e o n p r z e z n a c z y ć n a t e n c e l p e w n ą c z ę ś ć s w e j w k ł a d k i k a p i t a ł o w e j , a l e w t e d y u c z y n i o n t o w p e ł n e j ś w i a d o m o ś c i , ą e j u ą n a r u s z a s u b s t a n c j ę s w e g o k a p i t a ł u a w i ę c u b o ą e j e . T a ś w i a d o m o ś ć p r z y c z y n i s i ę d o o g r a n i c z e n i a p o d j ę c p r y w a t n y c h w ł a s c i e l a d o m i n i m u m a z a r a z e m p o d n i e c i g o d o w y s i ł k 6 w , a b y u b y t e k s u b s t a n c j i o d r o b i ć . W t e n s p o s 6 b p r z y j ę t a t u t a j m e t o d a z a m y k a n i a m o ą e s p e ł n i ć z a d a n i e w y c h o w a w c z o - e k o n o m i c z n e .

## 2. Podjęcia prywatne.

Traktowanie podjęć prywatnych właściciela przy zamknięciu ksiąg wywołuje liczne trudności i wątpliwości tak w przedsiębiorstwie jednostkowym jak w osobowych spółkach handlowych. Jedni przenoszą podjęcia prywatne na konto kapitału właściciela lub spółnika jako redukcję jego wkładki kapitałowej, inni zaś na konto strat i zysków i to albo wprost albo pośrednio przez konto kosztów administracji z tem uzasadnieniem, że podjęcia stanowią równowartość poborów właściciela za jego pracę kierowniczą i organizatorską. Otóż to drugie rozwiązanie nie ma uzasadnienia rzeczowego, bo płaca czy pobory stanowią wynagrodzenie za pracę zależną (urzędnika czy robotnika), przedsiębiorca zaś nie jest urzędnikiem ani robotnikiem lecz samodzielnym przedsiębiorcą i nie ma do nikogo roszczenia prawnego o wynagrodzenie za swoje czynności. Niema też nikogo, ktoby miał określić wysokość tego wynagrodzenia, a określenie przez niego samego nie może być miarodajne jako czysto subiektywne i dowolne. Jedyne wynagrodzenie przedsiębiorcy stanowi zysk bilansowy. Także przepisy o podatku dochodowym odmawiają właścicielowi prawa do płacy i uważają zysk za jedyną formę dochodu, a ewentualne podjęcia prywatne doliczają do zysku i obciążają podatkiem.

Z tych powodów jedynem prawidłowem traktowaniem podjęć prywatnych przy zamknięciu byłoby przenoszenie ich na konto kapitału, podane jako takie także w „Metodycznym Podręczniku“ (str. 83). Jednakże i to rozwiązanie ma swoje słabe strony a mianowicie wymaga najpierw, aby o jego przeprowadzeniu pamiętać, następnie uwzględnić sumę podjęć przy obliczaniu wyniku w inwentarzu końcowym a potem przy zestawianiu wykazu strat i zysków i ich kontowaniu; wreszcie prowadzi do niepożądanych komplikacyj z przyjętą wyżej zasadą traktowania czystego zysku tj. przenoszenia go w nowym roku na rachunek bie-

zający właściciela, aby stamtąd później czerpać pokrycie potrzeb osobistych — a zasada ta ma zbyt wielkie znaczenie wychowawcze, aby z niej rezygnować. Otóż radykalnym środkiem na wszystkie te trudności i niewygody będzie kontowanie podjęć prywatnych na rachunku bieżącym właściciela w księdze interesentów, a więc razem z dłużnikami i wierzycielami, a przy zamknięciu traktowanie tego rachunku taksamo jak wszystkich innych rachunków bieżących. Będzie on więc obciążany za podjęcia a uznawany za część czy całość zeszłorocznego czystego zysku, przeznaczoną na potrzeby osobiste właściciela, a jego saldo czynne lub bierne dostanie się razem z innymi saldami interesentów do stanu czynnego lub biernego bilansu. Jeżeli przeważały podjęcia nad sumą zeszłorocznego czystego zysku, właściciel będzie z nadwyżką jednym z dłużników swego przedsiębiorstwa; jeżeli zaś było przeciwnie, będzie jednym z wierzycieli.

| Winien              | Rachunek bieżący właściciela | Ma                  |
|---------------------|------------------------------|---------------------|
| 2. podjęcie . . . . | 1.000                        | 1. uznanie za sumę  |
| 3. „ . . . .        | 4.000                        | zeszłorocznego      |
| 4. „ . . . .        | 5.000                        | zysku bilansow. . . |
| 5. „ . . . .        | 1.500                        | 6. saldo(dobilansu) |
|                     | <u>11.500</u>                | 900                 |
|                     |                              | <u>11.500</u>       |

Wynik bilansowy, wypadający z tego rozwiązania, jest taki sam jak byłoby w razie przeniesienia salda na konto kapitału. Wtedy zostałaby tylko zredukowana suma wkładki kapitałowej a więc i suma stanu biernego o 900 zł., ale także i suma stanu czynnego o 900 zł., ile że saldo rachunku bieżącego właściciela nie dostałoby się wówczas do bilansu. Gdyby podjęcia były mniejsze niż suma zeszłorocznego zysku bilansowego, byłoby wypadło saldo na korzyść właściciela i byłoby się dostało do stanu biernego bilansu.



### 3. Zadania z zamknięcia ksiąg.

Zamknięcie ksiąg stanowi koronę rachunkowości i dlatego uczniowie powinni je opanować w całej pełni. W tym celu musi ono być przedmiotem odrębnych ćwiczeń, a nie tylko jako zakończenie dłuższych tematów. Odrębne tematy na zamknięcie powinny być ułożone w ten sposób, że uczniowie otrzymują sumy obrotowe księgi głównej i daty do sporządzenia inwentarza końcowego, ażeby na tej podstawie przeprowadzili zamknięcie księgi głównej. Przy tej sposobności można uczynić niejedno dla zrealizowania postulatu podniesionego wyżej, a dotyczące pogłębienia nauki inwentarza (rozdział VIII. str. 79), podając daty inwentarzowe mniej lub więcej skomplikowane, aby pobudzić uczniów do myślenia nad ich zużytkowaniem. Uczeń będzie miał zatem do sporządzenia księgę główną włoską czy tabelaryczną, wpisze tam sumy obrotowe na poszczególne konta, potem zestawia inwentarz i przeniesie jego treść do księgi głównej, wreszcie zestawia wykaz strat i zysków i przeniesie jego treść do księgi głównej, a po zamknięciu kont przeprowadzi ich otwarcie na nowy okres wraz z rozdziałem czystego zysku lub pokryciem straty bilansowej.

Skrócenie nauczania ksiąg pobocznych, wynikające z ograniczenia ich do ewidencji ilościowej i z całkowitego pominięcia niektórych, pozwoli poświęcić więcej czasu niż dotąd na gruntowne przerobienie i wyćwiczenie zamknięcia. Zastosowanie zaś księgi tabelarycznej przy zamykaniu skróci pracę około wykonania każdego tematu z osobna. Tematy takie można zadawać także do domu na ochotnika. Samokontrola pracy, zawarta w przeprowadzeniu zamknięcia, stanowi dużą zachętę do wykonania takich zadań, tak że można liczyć na znaczny udział ochotników. Celem utrwalenia wiadomości i nabrania większej biegłości w ich wykonywaniu można podobne tematy zadawać także później przy spółkach handlowych i spółdzielniach, gdzie nowością będą tylko nie-

istotne, drugorzędne zmiany, wynikające z charakteru prawnego i ekonomicznego tych zrzeszeń w porównaniu z przedsiębiorstwem jednostkowym.

#### 4. Uwagi treści wychowawczo-ekonomicznej.

Zamknięcie ksiąg dostarcza wiele sposobności do uwag i pouczeń tego rodzaju, co nauczyciel powinien wyzyskać w celu uświadomienia ekonomicznego młodzieży i zwalczania romantycznych poglądów i lekkomyślności w dziedzinie ekonomicznej. I tak: widok wielkich zasobów majątkowych, wykazanych w bilansie, budzi z natury rzeczy apetyty konsumcyjne u osób postronnych a zwłaszcza tych, które pracują w przedsiębiorstwie. Otóż bilans poucza zarazem, że te zasoby są obciążone zobowiązaniami wobec wierzycieli, że więc praktycznie biorąc stanowią one w większej części cudzą własność, chociaż przedsiębiorca nimi rozporządza, że zatem muszą być zwrócone i nie mogą być użyte na cele konsumcyjne. Ktoby zaś nie chciał respektować cudzych praw własności, ten musi pamiętać, że te zasoby majątkowe nie są wolne i bezczynne, lecz stanowią warsztat pracy i źródło dochodu dla urzędników i robotników, dla państwa i samorządów pobierających z niego podatki, że zatem raz skonsumowane przestają istnieć i spełniać swe funkcje społeczne.

Na koncie strat i zysków pouczający jest przede wszystkim układ treści: najpierw idą straty a potem zyski. Odpowiada on naturalnemu porządkowi rzeczy w każdym ludzkim działaniu: najpierw powoduje ono koszta, wydatki i straty, zużycie materiałów i wysiłków energii, a dopiero potem mogą, ale nie muszą, powstać z niego korzyści i zyski. Dla laika nawet tzw. wykształconego przedsiębiorstwo handlowe lub przemysłowe jest tylko kopalnią zysków; o kosztach i stratach nie myśli on wcale, a tem mniej o ich pierwszeństwie i pewności, a całkowitej niepewności zysków.

O znaczeniu wychowawczo-ekonomicznem kontowania zysku i regulowania według niego wydatków prywatnych właściciela była mowa wyżej (str. 93).

## XI.

### **Inne formy rachunkowości.**

Z powodów podanych wyżej (str. 82) forma tabelaryczna jest ośrodkiem nauczania rachunkowości. Pomimo tego na kursach dłuższych (kilkuletnich), rozporządzających większą liczbą godzin, nie należy pominąć formy najstarszej ze wszystkich tj. włoskiej, najpierw ze względu na jej charakter podstawowy dla całego systemu podwójnego i wszystkich jego późniejszych form, a następnie ze względu na zastosowanie jeżeli nie w czystej postaci pierwotnej to przynajmniej w pewnych kombinacjach z innymi nowszymi formami.

Czysta forma włoska z dwiema księgami przygotowawczymi (dziennik i kasa) nie wymaga więcej niż jednego przykładu, aby dać uczniom wyobrażenie o jej urządzeniu, a zarazem o wyższości formy tabelarycznej pod względem prostoty ustroju i oszczędności czasu w zastosowaniu praktycznym. Nie jest to, ściśle biorąc, najdawniejsza, pierwotna postać formy włoskiej lecz już jej nowsza odmiana, tamta bowiem miała dziennik jednolity dla wszystkich obrotów tak gotówkowych jak kredytowych, a nie podzielony na 2 części (kasę i dziennik). To połączenie obrotów wszystkich w jednej księdze przygotowawczej osiąga się i teraz mimo podziału na 2 księgi, w sposób przedstawiony w „Metodycznym Podręczniku“ na str. 108, gdzie na końcu dziennika jest dodane sumaryczne zestawienie obrotów kasowych. Daje ono ważne korzyści praktyczne i dydaktyczne a mianowicie: *a*) połączenie całego materiału w dzienniku i przenoszenie do księgi głównej tylko z jednej księgi przygotowawczej zamiast z dwóch; *b*) kontrola bilansu obrotowego

przez podanie łącznej sumy obrotów obu ksiąg przygotowawczych, która musi być równa ogólnej sumie bilansu obrotowego.

Najdawniejszą, pierwotną postać formy włoskiej przypomina zastosowanie w II. części „Metodycznego Podręcznika“, gdzie przemawiała za tem wygoda i oszczędność miejsca. Chronologiczne przedstawienie sposobu kontowania danych obrotów handlowych, bankowych lub fabrycznych łączy tam zawsze artykuły dziennika i kasy razem w formie dziennikowej, ażeby czytelnik miał przed sobą całkowity obraz w jednej księdze a nie w dwóch, gdyby zastosowano podział na dziennik i kasę. Obraz kontowania staje się przez to bardziej przejrzysty i jasny, a tem samem łatwiejszy do zrozumienia i zapamiętania.

Dość często używana jest w praktyce kombinacja formy włoskiej z tabelaryczną, urządzona w następujący sposób: Księga tabelaryczna, która w czystej formie amerykańskiej jest połączeniem księgi głównej, dziennika i kasy, traci tutaj charakter księgi głównej i pozostaje tylko dziennikiem tabelarycznym, obejmującym wszystkie obroty. Jednakże jej miesięczne sumy są przenoszone do księgi głównej typu włoskiego t. j. nie tabelarycznej lecz złożonej z kont jedno-foliowych. W tej księdze głównej, a nie w dzienniku tabelarycznym, odbywa się także otwarcie i zamknięcie. W szkole byłoby wskazane przerobienie tej formy włosko-amerykańskiej przy pomocy tematu dłuższego przynajmniej dwumiesięcznego, aby przenoszenie sum obrotowych z dziennika do księgi głównej mogło odbyć się przynajmniej 2 razy. W braku tematu 2-miesięcznego można podzielić temat jednomiesięczny na 2 okresy dwutygodniowe, aby uzyskać 2 przeniesienia. Inaczej nie będzie uczniom zrozumiałą cel tego przenoszenia i wogóle cel osobnej księgi głównej obok dziennika tabelarycznego, skoro przecież można i w nim przeprowadzić zamknięcie i otwarcie. Jeszcze lepiej można uczniom uzmysłowić potrzebę osobnej księgi głównej, jeżeli

się urządzi dwa dzienniki tabelaryczne, jeden dla obrotów kasowych, drugi dla niekasowych, a więc z podziałem pracy. Połączenie rozdzielonych obrotów dziennikowych w jednej księdze głównej staje się wtedy oczywistą koniecznością.

Przenoszenie do włoskiej księgi głównej powinno się łączyć z kontrolą rachunkową zapisków każdego dziennika tabelarycznego, aby nie przenosić błędów, których odszukanie jest tem trudniejsze, im później się odbywa. Kontrola ta wymaga:

1) zestawienia bilansu obrotowego każdego dziennika tabelarycznego;

2) obliczenia sald księgi interesentów, rymes i akceptów i porównania ich ze saldami odnośnych kont księgi głównej, której sumy obrotowe muszą być również zestawione w jej bilansie obrotowym.

Z wypracowaniem ksiąg przygotowawczych formy włoskiej można połączyć zestawienie zbiornika miesięcznego, reprezentującego tzw. niemiecką formę rachunkowości. Nie chodzi tutaj tyle o poznanie tej formy, nie mającej prawie zastosowania w praktyce, ile o przykład robienia wyciągu z dwóch ksiąg, jakim jest w rzeczywistości ten zbiornik. Zasada sporządzania podobnych wyciągów ma bowiem szersze zastosowanie w innych formach rachunkowości, a mianowicie we wspomnianej już formie włosko-amerykańskiej (księga główna) a następnie w formie francuskiej, przedstawionej w „Metodycznym Podręczniku“ (część II. str. 375 in.) w zastosowaniu do banku: jej dziennik generalny jest w swej istocie także rodzajem sumarycznego wyciągu z dzienników specjalnych.

## XII.

### **Rachunkowość przedsiębiorstw związkowych.**

#### **1. Spółki jawne (firmowe) i komandytowe.**

Wbrew metodzie tradycyjnej księga główna żadnej spółki handlowej nie powinna zawierać więcej niż jedno konto ka-

pitału, które ma wykazywać wkładki kapitałowe (majątkowe) wszystkich spółników — a więc w spółce komandytowej także komandytystów — jako jedną całość. Udziały poszczególnych spółników będą wykazywane w osobnej księdze udziałów, a jeżeli jest ich niewiele, to wystarczy otwarcie osobnych kont w księdze interesentów (wierzycieli). Również w księdze interesentów otrzyma każdy spółnik osobny rachunek bieżący, na którym będą wykazywane jego bieżące obroty ze spółką, a w szczególności także jego podjęcia na poczet udziału w zyskach oraz przypadające mu części zysku według bilansu i umowy spółki. Jest to taki sam rachunek bieżący, zwany także prywatnym, jak analogiczny rachunek właściciela w przedsiębiorstwie jednostkowym, o którym była mowa wyżej (str. 94 „Podjęcia prywatne“). Rozbijanie konta kapitału w księdze głównej na części nie ma najmniejszego rzeczowego uzasadnienia nawet przy zastosowaniu formy włoskiej, gdzie brak miejsca nie stoi na przeszkodzie tworzeniu dowolnej liczby kont, a tem bardziej przy formie tabelarycznej.

System kontowy przedsiębiorstwa związkowego nie będzie różnił się wcale od przedsiębiorstwa jednostkowego, do czego niema żadnego powodu. Także sposób zamykania kont księgi głównej, zastosowany w „Metodycznym Podręczniku“ (część II. str. 181 in.) nie wykazuje istotnej różnicy od przedsiębiorstwa jednostkowego i nie przynosi dla uczniów zasadniczej nowości w przeciwieństwie do metody tradycyjnej, która z tego zamykania urządza prawdziwą kałużę z dziwaczniemi a nikomu na nic nie potrzebnymi nazwami technicznymi jak „roszczenie udziałowe“, „udział początkowy“ i „udział końcowy“, które tylko bałamucą ucznia, zamiast mu cokolwiek wyjaśnić. Zawierają one także błędne wyobrażenia o charakterze kapitału udziałowego spółników, który według umowy i ustawy (art. 108 austriackiego i § 122 niemieckiego kodeksu handlowego) jest stały i bez zgody innych spółników nie może być podwyższony ani obniżony;

bez tego warunku nie może więc istnieć różnica między początkowym a końcowym udziałem w kapitale spółki. Może jedynie ulegać zmianie należność spółnika wobec spółki z tytułu przypadających mu części zysku lub z tytułu jego świadczeń na rzecz spółki, o ile nie zostały skompen-sowane lub nawet przeważone jego podjęciami. Przewodnią myślą, według której przeprowadzono zamknięcie spółki jawnej (firmowej) i komandytowej w „Metodycznym Podręczniku“, było usunięcie nieuzasadnionych różnic w zamykaniu tych a innych spółek i spółdzielni i przyjęcie dla wszystkich jednej wspólnej zasady. Z tego zaś wynikło:

a) zamknięcie kont i wykazanie w bilansie jednolitego wyniku, odpowiadającego wspólnemu kapitałowi udziałowemu;

b) przeprowadzenie podziału zysku lub straty dopiero po zamknięciu księgi głównej i po zatwierdzeniu bilansu przez spółników, a więc bez połączenia ze samym zamknięciem w sposób, podobny formalnie do spółek akcyjnych, udziałowych i spółdzielni.

Wskutek tego zasadniczego rozerwania bilansu i podziału zysku lub straty odpadło skomplikowane obliczanie i wpłacanie tego podziału w bilans, który przez to tracił jednolity charakter.

## 2. Inne spółki i spółdzielnie.

W przeciwstawieniu do tradycji „Metodyczny Podręcznik“ wprowadza w spółkach akcyjnych (str. 192) nazwę „konto subskrybentów“ na miejsce nazwy „konto wpłat na akcje“, przełożonej żywcem z niemieckiego „Aktien-einzahlungskonto“. Nazwa ta jest bowiem niejasna i dla uczniów niezrozumiała, a nadto urobiona niezgodnie z zasadą terminologiczną rachunkowości, aby konta wykazujące świadczenia lub należności osób, wyprowadzać od tych właśnie osób, a nie od rzeczy. Dlatego konto wykazujące świadczenia i należności dłużników, wierzycieli, dostawców,

odbiorców itp. oznaczamy jako „konto dłużników“ i „konto wierzycieli“, a nie jako „konto wpłat“ lub „konto wypłat“ albo „konto dostaw“ itp. Nazwa „konto subskrybentów“ wychodzi właśnie z tej zasady terminologicznej, dostraja się więc do zwyczaju ogólnie przyjętego w tej dziedzinie. Konto to nie wykazuje bowiem nic innego jak świadczenia subskrybentów na rzecz spółki. Jego strona „Ma“ wykazuje ich sukcesywne wpłaty celem nabycia akcji, strona „Winien“ zaś podaje, co się dzieje z temi wpłatami: główna ich część idzie na utworzenie lub podwyższenie kapitału akcyjnego, reszta na pokrycie kosztów emisji i na zasilenie funduszu rezerwowego. Jedynie wpłaty nieprzyjęte dlatego, że przekroczyły liczbę akcji wyłożonych do subskrypcji, zostają zwrócone subskrybentom.

Zamknięcie spółki akcyjnej, udziałowej lub spółdzielni nie przedstawia żadnej istotnej nowości ani trudności dla uczniów, którzy poznali zamknięcie w przedsiębiorstwie jednostkowym lub w poprzednich spółkach według zasad, wyłożonych i zastosowanych w „Metodycznym Podręczniku“. Nauczanie rachunkowości powinno przy każdej sposobności zwracać uwagę na identyczność zasad kontowania i zamykania we wszystkich formach przedsiębiorstw zarobkowych. Tak np. w przedsiębiorstwie jednostkowym niema wprawdzie subskrypcji ani kapitału akcyjnego czy rezerwowego, ale świadczenia subskrybentów względnie akcjonariuszy mają ten sam charakter ekonomiczny co wkładki kapitałowe właściciela przedsiębiorstwa jednostkowego, spółników firmowych czy komandytystów. Pozostawienie zysku w spółce akcyjnej pod nazwą funduszu rezerwowego ma również ten sam charakter ekonomiczny, co pozostawienie części zysku w przedsiębiorstwie jednostkowym przez właściciela, tylko że wtedy nie nazywa się tego tworzeniem funduszu rezerwowego lecz prosto podwyższeniem wkładki kapitałowej.

Z pośród kont w spółkach udziałowych i spółdzielniach zasługują na uwagę głównie następujące:



1) konto kapitału dodatkowego, utworzonego z nadzwyczajnych dopłat spółników względnie udziałowców ponad normalne wpłaty na udziały, a to na podstawie ich odpowiedzialności ustawowej względnie statutowej. Nazwa powyższa ma zastąpić używaną niekiedy nazwę „kapitał z dopłat“, jako dosłowny a nie bardzo szczęśliwy przekład niemieckiego wyrazu „Nachschusskapital“.

2) konto subwencji, przedstawione w § 165 „Metodycznego Podręcznika“ jako właściwe spółdzielniom, zdarza się także w spółkach akcyjnych, którym państwo lub gmina udzielają niekiedy zasiłków w postaci bezpłatnego gruntu pod budowę fabryki, materiałów budowlanych itp., aby je skłonić do osiedlenia się w danej miejscowości. Zasiłki tego rodzaju są najczęściej niezwrótne. Zasiłki zwrotne otrzymują — z reguły w gotówce — spółki kolejowe tytułem pożyczek gwarancyjnych na uzupełnienie oprocentowania kapitału zakładowego do pewnej, z góry oznaczonej wysokości. Sposób kontowania takich subwencji gwarancyjnych jest taki sam jak przedstawiono w § 165. Subwencje pierwszego typu tworzą rodzaj funduszu rezerwowego, drugie (zwrotne) stanowią dług spółki.

### 3. Przepisy prawne a rachunkowość spółek.

Przy rachunkowości spółek handlowych i spółdzielni nauczyciel ma sposobność przedstawić uczniom przykład, w jaki sposób przepisy ustawowe mogą wpływać na przeprowadzenie rachunkowe pewnych faktów. Ustawa o spółdzielniach (art. 54) nakazuje wstawić do bilansu udziały członków tylko w sumie rzeczywiście wpłaconej. Jest to przepis odpowiadający zupełnie zasadom rachunkowości, która rejestruje tylko fakta dokonane, a więc wykazuje w bilansach tylko kapitały do przedsiębiorstwa rzeczywiście wniesione przez właściciela, spółników czy wierzycieli. Kapitały przez spółników czy udziałowców tylko deklarowane, ale jeszcze nie wpłacone, nie bywają przez rachunkowość

rejestrowane jako w przedsiębiorstwie nie pracujące. Natomiast niemiecka i austriacka ustawa o spółkach udziałowych (z ograniczoną odpowiedzialnością) oraz przepisy akcyjne żądają wykazywania w bilansie całej statutowej sumy kapitału zakładowego (udziałowego, akcyjnego) bez względu na to, czy został on wpłacony w całości czy tylko częściowo. Jest rzeczą oczywistą, że pozycjom bilansowym musi odpowiadać stan przedstawiony na kontach księgi głównej. Wskutek tego konto kapitału udziałowego czy akcyjnego musi wykazywać także statutową wysokość kapitału udziałowego czy akcyjnego. Jeżeli zatem spółnicy nie wpłacili jeszcze pełnej sumy deklarowanych udziałów czy akcji, to należy obciążyć ich za części zaległe na osobnym koncie dłużników udziałowych względnie dłużników akcyjnych, którego saldo pójdzie co roku na konto bilansu jako część stanu czynnego. Jest to kontowanie sztuczne, bo nie odpowiada mu rzeczywisty obrót t. j. przychód ani rozchód przedmiotów majątkowych; jest ono niejako wymuszone przez odnośny przepis ustawowy.

Podobnie dzieje się z kontowaniem uchwały spółników, postanawiającej ściągnięcie dopłat. I wtedy według ustawy zaległe dopłaty spółników mają być najpierw zakon-  
towane w sposób podany wyżej, a przedstawiony dokładniej odnośnie do spółek udziałowych w §§ 150 i 151 „Metodycznego Podręcznika“. Niemieckie podręczniki rachunkowości kupieckiej i ich polskie naśladownictwa urządzają przy tej sposobności prawdziwy labirynt kontowań, w którym może się rozeznać tylko wytrawny znawca przedmiotu, a nie uczeń szkoły handlowej, potrzebujący pierwszej informacji o tej materji. Dla każdego spółnika otwierają w księdze głównej najpierw osobne konto wpłat na udział, następnie drugie konto udziału, wreszcie konto zaległych wpłat na udział. Otóż już samo otwieranie kont indywidualnych w księdze głównej sprzeciwia się zasadzie podziału pracy między księgą główną a księgami pobocznymi, która to zasada wymaga

kont zbiorowych (ogólnych) dla księgi głównej, a konta indywidualne (szczegółowe) rezerwuje dla ksiąg pobocznych. Ale w księdze głównej nawet zbiorowe konto wpłat na udziały jest zupełnie zbyteczne, bo konto udziałów może snadnie wykazywać wszystkie sumy, wpływające na poczet udziałów. Tylko gdyby dla pozyskania spółników otwarto publiczną subskrypcję na udziały, będzie potrzebne zbiorowe konto subskrybentów w księdze głównej, a w księdze interesentów (wierzycieli) albo w specjalnej księdze subskrybentów konta indywidualne dla każdego z nich. W braku takiej publicznej subskrypcji księga udziałów wystarczy także na wykazanie poszczególnych wpłat spółników na poczet udziałów oraz ewentualnych zaległości we wpłatach. W księdze głównej otwieram dla tych zaległości osobne konto „dłużników udziałowych“, którą to nazwę wprowadzam na miejsce określenia opisowego „zaległe wpłaty na udziały“. Nauczanie powinno bowiem podać uczniom nazwy techniczne, a nie określenia opisowe, złożone z 4 lub więcej słów, a więc trudne do zapamiętania.

### XIII.

#### **Obroty komisowe.**

##### **1. Zakupno komisowe.**

Idąc według zasady dydaktycznej „od zjawisk prostych do złożonych, od materiału łatwiejszego do trudniejszego“, nauczanie powinno rozpocząć od najprostszego i najłatwiejszego wypadku komisowego t. j. od zakupna komisowego. Przy kontowaniu należy to ciągle podkreślać, że zakupiony towar jest przeznaczony dla komitenta, a nie dla własnego przedsiębiorstwa, chociaż na zewnątrz komisant występuje sam jako nabywca towaru, odpowiedzialny za zapłatę ceny zakupna. Tylko ta okoliczność t. j. przeznaczenie towaru dla komitenta uzasadnia ten sposób kontowania wydatków na zakupno t. j. obciążenie komitenta; inaczej bo-

wiem należałoby obciążyć konto towarów. Komisant uważa towar komisowy za cudzą własność i gdyby miał zestawić bilans swego majątku przed odesłaniem towaru komitentowi, musiałby pominąć w nim ów towar. Należy bowiem pamiętać, że za cenę i koszta zakupna towaru komisowego został już obciążony komitent, który w bilansie znajdzie się między dłużnikami; gdyby więc jeszcze i towar został wprowadzony do bilansu, byłaby jego wartość umieszczona w bilansie dwa razy, a mianowicie raz między dłużnikami, drugi raz między towarami.

## 2. Sprzedaż komisowa.

Z dwóch metod kontowania, oznaczonych w „Metodycznym Podręczniku“ jako pierwsza i druga (część II. § 177), wydaje mi się pierwsza lepiej dostosowana do istoty i charakteru sprzedaży komisowej z następujących powodów:

Nie wprowadza ona towarów komisowych, jako cudzych, do księgi głównej zgodnie z zasadą, że cudzy majątek nie należy do niej. Towar komisowy jest własnością komitenta, depozytem, którym komitent może rozporządzać, dopóki nie został sprzedany. Cudza własność powinna wprawdzie być wykazana w księgach pomocniczych (depozytowych itp.), ale nie w księdze głównej, do której należy tylko własny majątek. Towary komisowe nie wejdą zatem, jako cudze, także do bilansu, który również ma dać tylko obraz własnego stanu majątkowego, a przez wprowadzenie rzeczy cudzych dałby obraz zaciemniony. Z komisii sprzedaży wejdą do bilansu tylko pośrednio te wydatki i przychody, z których powstały już należności lub zobowiązania komisanta. I tak: sumy pieniężne wydane w interesie komitenta stanowią należność komisanta, tak samo wynagrodzenie za pracę jego ludzi i zaprzęgów, za używanie jego magazynów itp.; z drugiej strony sumy uzyskane ze sprzedaży towarów komisowych stanowią zobowiązania komisanta wobec komitenta, który powinien być za nie uznany. Saldo tych należności

i zobowiązań z tytułu komisji wejdzie więc do bilansu komisanta, ale nie wejdzie do niego pozostały towar komisowy, jako cudza własność.

Tylko metoda pierwsza, która pozostawia towar komisowy poza księgą główną i bilansem u komisanta, umożliwia wzajemną zgodność ksiąg i bilansów komitenta i komisanta. Komitent prowadzi w swoich księgach towar konsygnacyjny, pozostający w przechowaniu u komisanta, jako swoją własność i wykazuje go w swoim bilansie. Natomiast komisant wykazuje u siebie ten towar jako cudzą własność, co oznacza zgodność ksiąg i bilansów obu partnerów komisji, a zarazem jest dowodem trafności metody kontowania. Tymczasem według drugiej metody ten sam towar znajduje się w obu bilansach: u komisanta jako komisowy, u komitenta jako konsygnacyjny.

W razie cofnięcia towaru komisowego przez komitenta lub przekazania go komu innemu, całe kontowanie według drugiej metody u komisanta, traktujące przyjęcie towaru komisowego jakby kupno od komitenta, po cenie limitowej, okazuje się fikcją i musi być stornowane przez nową fikcję odprzedaży. Rachunkowość zaś powinna unikać kontowań fikcyjnych i sztucznych, a trzymać się faktów rzeczywistych jako najpewniejszej podstawy, jeżeli nie ma wyrodzić się w jakąś kabalistyczną procedurę, która naraża na szwank jej powagę i wiarygodność.

Istnieje jeszcze trzecia metoda kontowania sprzedaży komisowej o jakimś charakterze pośrednim, bo zbliżona treścią do pierwszej, a nazwą konta do drugiej<sup>1)</sup>. Posiada ona konto towarów komisowych, które jednak obciąża tylko za koszty sprzedaży, za prowizję komisanta itp., a uznaje za ceny sprzedaży. Równocześnie prowadzi jeszcze konto komitenta, obciążane za zaliczki, których mu komisant udziela w jakiegokolwiek formie na poczet jego należności

---

<sup>1)</sup> W. Góra, Podręcznik księgowości, tom II. str. 195.

z tytułu sprzedaży komisowej. Nazwa pierwszego konta nie odpowiada jego treści; byłaby ona usprawiedliwiona tylko wtedy, gdyby konto wykazywało — jak każde konto towarów — ceny zakupna i ceny sprzedaży, oczywiście obok kosztów sprzedaży. W rzeczywistości jest ono kontem komitenta, wykazującym jego należności i zobowiązania z tytułu sprzedaży komisowej. Drugie konto komitenta, wykazujące tylko zaliczki komisowe, jest w takim razie zbyteczne, bo jego wpisy mogą być umieszczone na pierwszym koncie, któremu brakuje tylko właściwej nazwy. Cała ta metoda przedstawia się jako dziwoląg rozumowy, pozbawiony wszelkiego uzasadnienia.

#### XIV.

### **Obroty partycypacyjne.**

Przedewszystkiem należy sprostować błędne brzmienie drugiej nazwy tych obrotów, spotykane w polskich podręcznikach i programach szkolnych. Oryginalna włoska nazwa ma brzmieć „*a metà*“, co znaczy „do połowy“, a nie „à meta“ ani też „à metà“. Najlepiej używać nazwy „partycypacyjne“ albo „wspólne“, co odpowiadałoby drugiej nazwie włoskiej „*conto commune*“, używanej przy większej liczbie spółników. Tradycyjna metoda nauczania nadaje tym obrotom charakter bankowy przez to, że łączy zamknięcie konta partycypacyjnego z obliczaniem odsetek, przyczem jedni przeprowadzają to obliczenie w księdze interesentów<sup>1)</sup>, inni zaś nawet w księdze towarów<sup>2)</sup>, która nie jest na to wcale urządzona. Obroty partycypacyjne są częściowo podobne do komisowych, tak bowiem wspólnik zakupujący jak sprzedający mają charakter komisantów, o ile działają na cudzy rachunek; tylko dlatego każdy z nich pobiera prowizję od

<sup>2)</sup> Ziegler, Lehrbuch der Buchhaltung, Wien 1907, tom III. str. 21 i nast.

<sup>1)</sup> Góra, Podręcznik księgowości, tom II. str. 206.

obrotów przeprowadzonych przez siebie. Ponieważ w połowie każdy partner działa na rachunek własny, przeto obroty partycypacyjne stanowią przykład mieszanki obrotów komisowych z obrotami na rachunek własny. Otóż żaden ze wspomnianych podręczników nie uczy, że sprzedaż komisowa ma się łączyć z obliczaniem odsetek na sposób bankowy; co najwyżej zdarza się tam obliczenie średniego terminu płatności uzyskanych cen sprzedaży, aby ustalić dzień, w którym komisant ma zapłacić komitentowi należne mu saldo rachunku sprzedaży.

Jeżeli spółnik sprzedający zrobi zastrzeżenie w umowie partycypacyjnej, że będzie wypłacał należne swemu partnerowi sumy w miarę wpływania cen sprzedaży od odbiorców, nie przyjdzie nawet do obliczania średniego terminu płatności. Dla spółnika sprzedającego będzie to najkorzystniejsze rozwiązanie, bo inaczej będzie musiał wypłacić należną swemu partnerowi połowę wcześniej niż ją sam otrzyma od swych odbiorców. A trzeba pamiętać, że chodzi tu nie tylko o połowę zysku, lecz także o połowę kapitału, umieszczonego w towarze partycypacyjnym. Tym warunkom czyni zadość metoda doraźnego podziału, przedstawiona w § 188 „Metodycznego Podręcznika“. Rozpoczynanie nauczania od niej nie byłoby wskazane, bo ciągłe dzielenie poszczególnych pozycji utrudnia w początkach zrozumienie kontowania i właściwego charakteru konta partycypacyjnego. Według swej istoty jest ono kontem towarowym, a mianowicie specjalnym kontem towarów wspólnych w odróżnieniu od ogólnego konta towarów własnych. Podkreślenie tego jego charakteru jest zwłaszcza dlatego pożądane, że tradycyjna metoda nauczania dołącza do jego tytułu nazwisko drugiego spółnika, co wywołuje wrażenie, że jest to konto osobowe, a nie rzeczowe. Wrażenie to potęguje się jeszcze przez prowadzenie tego konta w księdze interesentów i obliczanie odsetek jak w rachunku bieżącym, co przecież praktykuje się tylko na kontach osobowych, a nigdy na kontach rzeczowych. Uczeń nie

ostrzeżony należyście przez nauczyciela wytwarza sobie po tem wszystkim wyobrazenie jakiejś mieszaniny konta niby rzeczowego, skoro jego tytuł mówi o towarach, ale zarazem osobowego, skoro ten sam tytuł podaje nazwisko osoby i skoro na końcu oblicza się na niem odsetki na sposób bankowy.

## XV.

### **Obroty bankowe.**

#### **1. Komis bankowy.**

Z pośród obrotów bankowych na szczególną uwagę zasługują w szkole obroty komisowe, albowiem dają najwięcej powodów do nieporozumień. O istnieniu i istocie komis bankowego uczniowie dowiadują się najczęściej bardzo późno t. j. zwykle dopiero wtedy, gdy nauczanie przystępuje do t. zw. konto mio-nostro i konto suo-loro, i wówczas orjentują się w tej materji z wielką trudnością. Przedtem nauczanie najczęściej nie wspomina o komisie bankowym wcale, chociaż nie brak do tego odpowiedniej sposobności. Uczniowie nie dowiadują się np. przy zamknięciu rachunku bieżącego na sposób bankowy, dlaczego rachunek klienta bywa zamykany z obliczeniem prowizji i kosztów zawsze na korzyść banku, dlaczego obliczenie przeprowadza zawsze bank, a klient tylko je sprawdza na podstawie swoich źródeł i zatwierdza po ewentualnej reklamacji — dlaczego nie dzieje się przeciwnie. Niejednokrotnie zdarza się, że prowadząc rachunek banku w księdze przedsiębiorstwa handlowego lub przemysłowego uczniowie zabierają się do jego zamykania i do obciążenia go prowizją, odsetkami i kosztami. Jest tedy rzeczą konieczną podkreślać to wielokrotnie z naciskiem od pierwszego spotkania z rachunkiem bieżącym, że ma on charakter komisowy, że między bankiem a klientem zachodzi stosunek komisowy, w którym bank jest komisantem a klient komitentem, że bank wykonywa zlecenia klienta (przekazy, wypłaty, zakupna, sprzedaże itp.), a nie przeciwnie, że przy



poszczególnych wpisach klient stosuje się do wpisów banku, a nie przeciwnie, i że trzyma się przytem listów banku pisanych do niego, że wreszcie tylko to stanowisko komisanta daje bankowi tytuł do zaliczania prowizji i kosztów, jak ma ten tytuł komisant towarowy, zakupujący dla komitenta towary lub sprzedający jego towary. Z tego wynika zarazem, dlaczego klient banku nie może sam zamykać rachunku bankowego, ani obciążać go prowizją lub kosztami, lecz musi żądać zamknięcia i obliczenia od banku; jeżeli zaś chce przeprowadzić zamknięcie przed otrzymaniem wyciągu od banku, to może uczynić to tylko prowizorycznie przez proste wstawienie salda, jak o tem była już wyżej mowa (str. 75).

Przymus do stwierdzenia, że między bankiem a klientem zachodzi stosunek komisowy, powstaje dopiero w chwili, gdy ten klient jest równocześnie także komisantem banku i otrzymuje od niego zlecenia do wykonania, czyli gdy jest tzw. korespondentem. Wtedy zachodzi jednak już komis dwustronny, określony w „Metodycznym Podręczniku“ jako „wzajemny stosunek komisowy“ (str. 304 in.). Wtedy uczeń widzi już przed sobą dwa rachunki komisowe równocześnie z tym samym korespondentem, opatrzone nieco odmiennymi nazwami konto mio i suo, albo też nostro i loro, co wywołuje już w głowie ucznia zamieszanie. Kiedy w dodatku jeden rachunek ma być zamknięty przez kogo innego niż drugi, gdy zdarzy się różnica walut na rachunkach zagranicznych, gdy zamknięcie rachunku wymaga jeszcze obliczenia różnic kursowych, cała sprawa przedstawia się uczniom jako beznadziejna kabała.

Ażeby temu zapobiec, nauczyciel powinien uświadomić uczniom już przy pierwszym rachunku bankowym, że zachodzi tu stosunek komisowy podobny do komis towarowego, że bank powinienby już ten rachunek bieżący oznaczać jako „konto suo“ lub „konto loro“, a klient powinienby rachunek banku w swoich księgach określać jako „konto

„mio“ lub „konto nostro“. Należałoby nadto przeprowadzić najpierw przykład jednostronnego rachunku bieżącego z bankiem zagranicznym (konto mio lub nostro) w księgach krajowej firmy handlowej i zamknąć go zagranicą, a następnie w kraju dwuwalutowo z obliczeniem różnic kursowych, aby dać uczniom na początek przykład prosty, a jednak zawierający już elementy, które wrócą później w formie bardziej skomplikowanej. Metodyczny porządek, którego należałoby przestrzegać przy nauczaniu tej materji, byłby zatem następujący:

- 1) jednostronny komis w walucie krajowej, przerobiony:
  - a) w księgach banku jako konto suo lub loro;
  - b) w księgach komitenta jako konto mio lub nostro.
- 2) jednostronny komis w walucie zagranicznej, przerobiony:
  - a) w księgach banku zagranicznego jako konto suo lub konto loro;
  - b) w księgach firmy krajowej dwuwalutowo z obliczeniem różnic kursowych.
- 3) dwustronny (wzajemny) komis z korespondentem krajowym w walucie krajowej, przerobiony:
  - a) w księgach banku jako konto suo lub loro z zamknięciem przez bank i drugie konto (nostro) z zamknięciem na podstawie wyciągu korespondenta banku;
  - b) w księgach korespondenta jako konto mio lub nostro z zamknięciem na podstawie wyciągu banku, oraz drugie konto loro z zamknięciem przez korespondenta;
- 4) dwustronny (wzajemny) komis z korespondentem zagranicznym, przerobiony:
  - a) w księgach banku zagranicznego w obcej walucie jako konto suo lub loro z zamknięciem przez bank zagraniczny i drugie konto jako nostro w walucie polskiej z zamknięciem na podstawie wyciągu korespondenta polskiego.
  - b) w księgach korespondenta krajowego (polskiego) jako konto mio — nostro z zamknięciem na podstawie wy-

ciągu zagranicznego i obliczeniem różnic kursowych, oraz drugie konto jako loro z zamknięciem przez samego korespondenta.

Nie wszystkie konta muszą być wypracowane w szkole, część łatwiejszą można zadać do wykonania domowego i wziąć ją następnie za podstawę dalszego przykładu, zrobionego w szkole. Jako regułę pomocniczą należy wpoić uczniom, że konto suo lub loro jest zawsze jednowalutowe, a konto mio lub nostro może być dwuwalutowe, jeżeli jest zagraniczne. Tylko taka kolejność pracy zdoła zapobiec dezorientacji uczniów, która pojawia się zawsze, gdy nauczanie przystępuje odrazu do przedstawienia wzajemnego stosunku komisowego i to między korespondentami różnych krajów o różnych walutach. Byłoby przytem wskazane podjęcie próby przerabiania takich przykładów „na cztery ręce“ t. j. z podzielenia klasy na partję bankową („komisantów“) i na partję klientowską („komitentów“): pierwsza prowadziłaby rachunek bieżący klienta w banku, druga zaś rachunek banku w księgach klienta (komitenta) według listów zawiadamiających banku. Pierwsza zamyka rachunek klienta i przesyła drugiej wyciąg do sprawdzenia, druga zaś sprawdza i zatwierdza po ewentualnych reklamacjach oraz przeprowadza u siebie zamknięcie rachunku bankowego.

W przykładach wzajemnego (dwustronnego) stosunku komisowego obie partje będą bankierami i każda będzie prowadziła konto suo czy loro drugiej w sposób oryginalny (pierwotny), a konto mio czy nostro w sposób naśladowczy (pochodny) t. j. na podstawie cudzych listów. Równorzędność obu stron wyraża się w nazwie korespondentów, której nie nadaje się klientom t. j. niebankierom, będącym zawsze tylko komitentami a nigdy komisantami banku.

Taki podział pracy szkolnej przyczyni się niewątpliwie do uzmysłowienia (unaocznienia) uczniom przebiegu obrotów bankowych, bez czego zrozumienie ich nie jest możliwe.

## 2. Obroty partycypacyjne.

Ten dział obrotów bankowych, jeden z najbardziej pouczających, sprawia uczniom jeszcze więcej trudności niż dwustronny stosunek komisowy. Przyczyną jest i tutaj błędne ujęcie i objaśnienie dydaktyczne, rozpowszechnione po podręcznikach tradycyjnej metody.

Jako uzupełnienie opisu tych obrotów, zamieszczonego w „Metodycznym Podręczniku“ (część II. §§ 251—252), potrzebne są do skutecznego nauczania następujące uwagi, dotyczące po części także samej treści przedmiotu:

Nauczanie powinno wyjść od znanych już uczniom obrotów partycypacyjno-towarowych i wykazać jasno różnice, zachodzące między nimi a bankowymi, a mianowicie:

1) w partycypacjach towarowych przychodzi do skutku najpierw kupno większej partji towarów za wspólne pieniądze, a następnie rozprzedaż jej w mniejszych ilościach; natomiast w obrotach bankowych kupuje się pewną partję walorów czy dewiz na jednej giełdzie i sprzedaje zaraz na drugiej. Pomiedzy zakupnem a sprzedażą towarów powstaje więc różnica czasowa, natomiast zakupna i sprzedaże bankowe odbywają się równocześnie;

2) w operacjach towarowych czynny jest nieraz tylko jeden spółnik, albo też wspólny komisant obu, natomiast w bankowych działają zawsze obaj spółnicy równocześnie na zasadzie podziału pracy, niejako ręka w rękę, tak że jeden kupuje, a drugi sprzedaje to co pierwszy zakupił, ale równocześnie także drugi kupuje, a pierwszy sprzedaje partję przez niego zakupione. Tej wzajemności i obustronności transakcji niema w obrotach towarowych;

3) operacje towarowe kończą się z wyprzedają zakupionej partji towarów, bankowe zaś powtarzają się wielokrotnie, dopóki istnieją międzygiełdowe różnice kursów, które umożliwiają rentowne przeprowadzenie poszczególnych transakcyj.

W partycypacjach bankowych żaden spółnik nie przeprowadza sam całej operacji, która składa się z zakupna i sprzedaży, lecz tylko jej połowę, a więc np. zakupno, a drugiemu pozostawia sprzedaż odnośnej partji, albo też sprzedaje a drugiemu poleca zakupienie danej partji walorów celem dostarczenia ich odbiorcy. Prowadzone przez każdego spółnika konto partycypacyjne nie przedstawia więc całości wspólnych operacyj lecz tylko ich połowę. Z żadnego zatem konta („linji“) nie można obliczyć wyniku lecz dopiero z połączonych razem obu kont. To połączenie odbywa się u inicjatora (gerenta) wspólnych operacyj przez wpisanie salda cudzej „linji“ (konta) na jego linję, czyli przez połączenie obu sald. W tym celu drugi spółnik musi inicjatorowi przysłać wyciąg swego zamkniętego konta („linji“).

Ze względów dydaktycznych byłoby wskazane usunięcie nazwy „prowizoryczne saldo“, które jest w rzeczywistości saldem jednej „linji“, czyli konta partycypacyjnego jednego spółnika. Kto się nie może na to zdecydować ze względu na zwyczaj praktyki, ten niech przynajmniej podkreśla uczniom jej właściwe znaczenie. Tak zwane saldo definitywne jest łącznym saldem obu kont partycypacyjnych; ono dopiero wykazuje wynik wspólnych operacyj, co jest możliwe dzięki temu, że oba konta („linje“) zostały obciążone za ceny zakupna a uznane za ceny sprzedaży walorów partycypacyjnych, zapasu zaś nie pozostaje przy takich operacjach żadnego, bo sprzedaże obejmują zawsze całe zakupione partje bez reszty.

Ze względów dydaktycznych należy przeprowadzić najpierw operacje partycypacyjne między giełdami krajowymi a więc i w walucie krajowej, aby uwaga uczniów mogła się skoncentrować na istotne właściwości i przebieg samej operacji, a nie rozpraszała się przez komplikacje z różnicami walutowymi i kursowymi. Z tego samego powodu należy unikać łączenia obu „linij“ na jednym koncie przez urzą-

dzanie osobnej kolumny pieniężnej dla każdej „linji“. Dydaktyczna niekorzyść takiego połączenia<sup>1)</sup> nie zostanie zrównoważona oszczędnością miejsca, bo w umyśle ucznia zatrze się pierwotny, jasny obraz dwóch odrębnych kont („linij“), a na jego miejsce wejdzie jednolity, ale skomplikowany i niezrozumiały obraz całości, która wkrótce zniknie z pamięci.

Celem unaocznienia wzajemnego stosunku obu „linij“ należy zestawić porównawczo ich treść w sposób następujący (według przykładu na str. 327 i 328 „Metodycznego Podręcznika“):

| Winien                             | Linja Warszawska | Ma                              |
|------------------------------------|------------------|---------------------------------|
| 2/5 kupno 500 Zieleniewskich       |                  | 2/5 sprzedaż 800 Bank Zarobk.   |
| 10/5 kupno 2000 Tepege             |                  | 10/5 sprzedaż 8000 Polska Nafta |
| 22/5 wykupno przekazu na 26000 zł. |                  | 22/5 sprzedaż 5000 dolarów      |

| Winien                       | Linja Krakowska | Ma                                  |
|------------------------------|-----------------|-------------------------------------|
| 4/5 kupno 800 Bank Zarobk.   |                 | 4/5 sprzedaż 500 Zieleniewskich     |
| 12/5 kupno 8000 Polska Nafta |                 | 12/5 sprzedaż 2000 Tepege           |
| 22/5 kupno 5000 dolarów      |                 | 22/5 sprzedaż przekazu na 26000 zł. |

Z porównania obu obrazów wynika, że zakupna „linji“ warszawskiej są identyczne ze sprzedażami linji krakowskiej, a zakupna krakowskie identyczne ze sprzedażami warszawskimi co do przedmiotu (nie co do cen), tak że dopiero obie połączone „linje“ dają obraz całości oraz umożliwiają obliczenie osiągniętego wyniku. Zupełnie podobnie ma się

<sup>1)</sup> Przykład (odstraszający) podaje Ziegler, Lehrbuch der Buchhaltung 1907, tom III., str. 139 i 140.

sprawa z linjami lwowską i wiedeńską, przedstawionemi na str. 331 i 332.

Podobnie jak przy obrotach komisowych, o czym była mowa wyżej (str. 114), \*byłoby wskazane i tutaj, aby wypracowywanie przykładów urządzeń „na cztery ręce“ t. j. podzielić klasę na 2 partje, z których jedna objęłaby czynności „linji“ inicjatorskiej i prowadziłaby jej konto partycypacyjne, druga zaś czynności i konta „linji“ pomocniczej.

### 3. Obroty konsorcjalne.

Ten rodzaj obrotów bankowych jest właściwie tylko odmianą obrotów partycypacyjnych, zbliżoną najbardziej do partycypacji towarowych; polegają one bowiem również na jednorazowym zakupnie wielkiej partji walorów od emitenta i na sukcesywnej sprzedaży w mniejszych ilościach. Różnią się od obrotów towarowych głównie tem, że spółników bywa zwykle więcej niż dwóch, że chodzi tu o transakcje znacznie większych rozmiarów niż w towarach, a tem samem i o znacznie większe kapitały, wreszcie że nieraz okazuje się konieczność interwencji w postaci zakupna giełdowego sprzedanych już partyj walorów celem podtrzymania ich kursu, zwłaszcza gdy nierozprzedane zapasy są jeszcze bardzo znaczne, a zbliża się dzień bilansowania.

Obroty na koncie konsorcjalnem mają wybitny charakter obrotów towarowych czyli są podobne do konta towarów lub walorów; strona „winien“ wykazuje ceny i kosztą zakupną, strona „ma“ ceny sprzedaży, a z ich porównania po wyprzedaniu całego zapasu walorów konsorcjalnych wypada osiągnięty wynik. Od konta towarów lub walorów własnych różni się jednak konto konsorcjalne tem, że nie wykazuje ono zapasu walorów konsorcjalnych przy ewentualnem zamknięciu i że ten zapas nie wchodzi do bilansu banku, jako cudzy przedmiot majątkowy. Do bilansu, któryby przyszło zestawić przed ukończeniem operacyj konsorcjalnych, wejdzie tylko proste saldo konta konsorcjalnego;

saldo to oznacza wkład kapitałowy banku w przedsięwzięcie konsorcjalne, powiększony o zaliczkowane przez bank wydatki i o ewentualne straty już powstałe, albo też powiększony o zyski już osiągnięte na tych operacjach. Powtarza się tutaj podobny stan rzeczy jak na koncie partycypacyjnym towarowym, jak to widać z § 192 i § 260, omawiających wypadki bilansowania w toku obrotów jednego i drugiego rodzaju. Na kursach z uczniami odpowiednio dojrzałymi należy przerobić bilansowanie podobnych wypadków ze względu na ich charakter wielce pouczający i zmuszający do intensywnego myślenia.

#### 4. Obroty hipoteczno-emisyjne.

Po dotychczasowych uwagach o obrotach bankowych obroty hipoteczno-emisyjne nie wymagają szczególnych objaśnień dydaktycznych. Pewną nowość dydaktyczną stanowi tylko § 274 „Metodycznego Podręcznika“ pt. „Tok operacji hipoteczno-emisyjnych i ich kontowanie“, który ma uczynić zadość postulatowi, aby kontowanie jak wszelkie wpisy księgowo były dokonywane na podstawie dokładnej znajomości przebiegu danych obrotów handlowych. Nauczanie powinno zwracać na to uwagę, aby uczniowie otrzymali sposobność do wyrobienia sobie dokładnego wyobrażenia o tym przebiegu, bo inaczej nauka rachunkowości zamieni się w mechaniczne odpisywanie od sąsiada albo równie bezmyślne pisanie za dyktatem nauczyciela. O wykorzystaniu jakiegokolwiek wartości kształcącej przedmiotu nie może wtedy być mowy. Dlatego § 274 podaje przykład takiego analitycznego przedstawienia przebiegu obrotów hipoteczno-emisyjnych i ich kontowania, poczynszy od zawarcia umowy pożyczkowej między bankiem a dłużnikiem aż do wypłaty kuponów i wykupna wylosowanych listów zastawnych. Dla dokładności obrazu należałoby rozpocząć od wniesienia podania dłużnika do instytucji o udzielenie mu pożyczki hipotecznej, z czym łączy się złożenie zadatku na oszacowanie nieruchomości.



Do przedstawienia przebiegu operacji należy także podanie planu amortyzacyjnego pożyczki hipotecznej, aby mieć podstawę do prawidłowego kontowania rat pożyczkowych. Najprostsze przykłady takich planów są podane w §§ 275 i 277; rzeczą nauczyciela będzie objaśnić uczniom budowę planu także pod względem arytmetycznym.

## XVI.

### **Rachunkowość fabryczna.**

#### **1. Rzecz o systemach kontowych.**

Najlepszym przejściem z rachunkowości handlowej i bankowej do fabrycznej wydaje mi się krótka nauka o systemach kontowych księgi głównej, przedmiot w podręcznikach szkolnych dotąd zupełnie zaniedbany. Ponieważ uczniowie poznali już rachunkowość przedsiębiorstwa handlowego i bankowego, a tem samem poznali już i system kontowy jednego i drugiego, przeto należy im te już nabyte wiadomości przypomnieć oraz uporządkować przez przedstawienie obrazów schematycznych. W „Metodycznym Podręczniku“ wyliczone są i opisane konta przedsiębiorstwa handlowego (część I. §§ 52—80) oraz specjalne konta bankowe (część II. §§ 211—238), z których można takie obrazy ułożyć.

System kontowy księgi głównej jest zespołem kont danego przedsiębiorstwa, ułożonym według jego potrzeb, aby jego rachunkowość mogła spełnić swoje najważniejsze zadania t. j. przedstawić stan majątkowy, obroty i wyniki przedsiębiorstwa w każdym okresie gospodarczym. Liczba i rodzaje kont księgi głównej muszą być dostosowane przede wszystkim do przedmiotów majątkowych i długów przedsiębiorstwa, które muszą być wykazane w księdze głównej. Jakże zatem konta mają być otwarte, to zależy przede wszystkim od inwentarza i jego części składowych. Najprostszy będzie system kontowy w przedsiębiorstwie handlowem, nie

posiadającym własnych nieruchomości. Będą tam w każdym razie potrzebne konta: kasy, banków, ruchomości, towarów, weksli (rymes), dłużników, wierzycieli, akceptów, kapitału (właściciela). Będą to niejako konta inwentarzowe, które wyprowadza się z inwentarza i których salda wejdą przy zamknięciu do inwentarza. Będzie ich więcej, jeżeli do przedsiębiorstwa należą nieruchomości, obciążone długami hipotecznymi, bo dla jednych i drugich muszą być otwarte osobne konta. Dalsze konta powstają ze względu na potrzebę obliczenia wyniku. Im dokładniej i bardziej szczegółowo chce przedsiębiorca poznać swój wynik, tem więcej kont musi zawierać księga główna. Przynajmniej będzie potrzebne konto kosztów ogólnych, podatków, ciężarów społecznych, odsetek ewentualnie i prowizji oraz konto administracji nieruchomości. Jeżeli właściciel chce bardziej szczegółowo wykazywać wyniki na towarach, będzie trzeba otworzyć kilka kont towarowych, o ile nie wytarczy podział jednego konta na kilka kolumn pionowych. Na końcu roku przybędzie wreszcie konto strat i zysków, bilansu a może i konto antycypacji.

System kontowy rozwija się i ulega zmianom w ciągu roku gospodarczego: potrzeba nakazuje nieraz otworzyć nowe konta zwyczajne lub nawet nadzwyczajne albo zwinąć istniejące, jeżeli okazały się zbyteczne. Ta możliwość ciągłych zmian systemu kontowego według potrzeb przedsiębiorstwa bywa określana jako *elastyczność rachunkowości podwójnej* i uważana za jedną z wielkich jej zalet, bo umożliwia dostosowanie kont do wszelkiego rodzaju przedsiębiorstw zarobkowych, nie wyłączając gospodarstw rolnych. Elastyczność objawia się także w liczbie i rodzajach ksiąg pobocznych i pomocniczych. Zdarza się i tutaj, że jedne księgi bywają wprowadzane w ciągu roku, nieraz równoległe do nowych kont, istniejące zaś zwiniane jako już niepotrzebne.

W przedsiębiorstwie bankowem system kontowy przybiera odmienną postać, jak to wskazuje przedstawienie w roz-

dziale XI (str. 286 in.) „Metodycznego Podręcznika“ z podaniem funkcji każdego konta. Jest tam wyliczonych 23 rodzajów kont (walory własne i reportowe, kupony, pożyczki lombardowe, fakturowe i hipoteczne, reeskont, gwarancje, listy zastawne, udziały konsorcjalne, listy kredytowe itp.), których niema w handlu. Różnice w porównaniu z przedsiębiorstwem handlowem wynikają z innego rodzaju przedmiotów majątkowych i zobowiązań, z innego typu czynności zarobkowych, a tem samem obrotów i źródeł dochodu. Rodzaje kont księgi głównej zależą także od formy prawnej przedsiębiorstwa, o ile mianowicie chodzi o konta, wykazujące kapitał własny. W przedsiębiorstwie jednostkowym służy do tego celu tylko jedno konto, w spółkach i spółdzielniach oraz w przedsiębiorstwach publicznych (państwowych, komunalnych) z reguły przynajmniej dwa tj. konto kapitału zakładowego (akcyjnego, udziałowego) i rezerwowego. Zwłaszcza kapitały rezerwowe bywają wykazywane nieraz na kilku kontach. Forma prawna przedsiębiorstw wpływa niekiedy także na liczbę i rodzaje ksiąg pobocznych. Tak np. spotykamy w spółkach akcyjnych księgę akcji (imiennych) i księgę subskrybentów, w spółkach udziałowych i spółdzielniach księgę udziałów — księgi nieznanne bo zbyt rzadkie w przedsiębiorstwach jednostkowych.

## 2. Obroty fabryczne.

Na podstawie tej krótkiej nauki o systemach kontowych, która będzie właściwie tylko przypomnieniem i zebraniem wiadomości już dawniej nabytych, czyli rodzajem repetytorium, nie będzie już trudno wprowadzić uczniów w przedsiębiorstwo fabryczne, określić jego odmienny rodzaj działalności, a mianowicie przeróbkę surowców i materiałów, czego w handlu nie spotykamy. Schematycznie można określić jeden i drugi rodzaj przedsiębiorstwa w następujący sposób: kupiec kupuje i sprzedaje, fabrykant kupuje, przerabia i sprzedaje. Nic tedy dziwnego, że fabrykant uważa siebie także za

kupca i trzyma się zasad kupieckich we wszystkich swoich czynnościach zarobkowych jak zakupno, sprzedaż, kalkulacja, cała gospodarka finansowa itd. Bywa też za kupca uważany i traktowany przez ustawodawstwo handlowe wszystkich krajów cywilizowanych.

Jakkolwiek fabrykacja nie zmienia kupieckiego charakteru przedsiębiorstwa fabrycznego, to jednak potrzeba jej kontroli rachunkowej wywołuje wielkie zapotrzebowanie kont. Wskutek tego księga główna fabryki musi mieć znacznie większą liczbę kont niż przedsiębiorstwo handlowe. Nauczanie szkolne powinno zwrócić uwagę uczniów przedewszystkiem na konta charakterystyczne dla rachunkowości fabrycznej jak konto maszyn i narzędzi, surowców, materiałów i wyrobów, fabrykacji sprzedaży, robocizny i opłat społecznych i na sposób ich prowadzenia.

Przedstawienie rachunkowości fabrycznej w „Metodycznym Podręczniku“ odbiega od metody tradycyjnej przyjętej w niemieckich podręcznikach szkolnych i ich polskich naśladownictwach głównie w dwóch kierunkach:

1) podkreśla rozdział rachunkowości na handlowo-finansową i fabrykacyjną (techniczną); przewagę ma pierwsza nad drugą, jak i cała strona techniczna przedsiębiorstwa fabrycznego musi być podporządkowana celom handlowo-finansowym a nie przeciwnie; fabrykuje się bowiem dla sprzedaży, aby pokryć koszty i osiągnąć zysk. Przedsiębiorstwo produkcyjne, w którym strona techniczna weźmie górę nad handlowo-finansową, skazane jest na niechybną zagładę, która jest tylko kwestją czasu.

2) usuwa nieuzasadnione różnice między rachunkowością przedsiębiorstwa handlowego a fabrycznego w dziedzinie zamknięcia księgi głównej, a zatrzymuje tylko różnice uzasadnione.

Zbiorowiskiem błędów metody tradycyjnej jest tzw. regulacja kont, polegająca na przenoszeniu sald konta kosztów ogólnych i amortyzacyj na konto fabrykacji, jeżeli

jest kumulacyjne, w przeciwnym razie na konto sprzedaży. Jeżeli fabryka produkuje więcej artykułów i prowadzi kilka kont fabrykacji, to według tej metody rozdziela się owe koszty i amortyzacje na wszystkie konta fabrykacji względnie sprzedaży według sum kosztów fabrykacji albo sum sprzedaży. Następstwem takich generalnych przenosin względnie „regulacji“ jest fakt, że konta kosztów ogólnych i amortyzacyj są już wyrównane i że żadne z nich nie oddaje salda na konto strat i zysków. Wbrew zasadzie, przyjętej i praktykowanej we wszystkich przedsiębiorstwach handlowych i bankowych, konto strat i zysków przedsiębiorstwa fabrycznego nie wykazuje wskutek tego między stratami ani kosztów administracji ani podatków i opłat społecznych, ani amortyzacyj. Ostatecznie niema żadnej przeszkody, aby i saldo odsetek i dubiozów nie dostało się na konto fabrykacji albo sprzedaży zamiast na konto strat i zysków. Wskutek tego konto strat i zysków wbrew swej nazwie nie wykazałoby wogóle żadnych strat lecz tylko zyski fabrykacyjne względnie zyski (surowe) ze sprzedaży poszczególnych artykułów produkcyjnych oraz sumę czystego zysku.

Podobne karykatury konta strat i zysków zdarżają się niestety w rzeczywistości, a mianowicie w polskich państwowych przedsiębiorstwach wojskowych. W zamknięciach rachunków tych przedsiębiorstw, ogłaszanych corocznie w preliminarzach budżetu państwowego jako załączniki, spotykamy następujące konto strat i zysków „Państwowych Zakładów Inżynierji“ za rok operacyjny 1930<sup>1)</sup>.

| Straty           |                   | Zyski        |                   |
|------------------|-------------------|--------------|-------------------|
|                  | zł.               |              | zł.               |
| Odpisy statutowe |                   | Zyski brutto | 178.028'68        |
| i inne . .       | 200.261'14        | Strata netto | 22.232'46         |
|                  | <u>200.261'14</u> |              | <u>200.261'14</u> |

<sup>1)</sup> Preliminarz budżetu Rzeczypospolitej Polskiej na rok 1932/33, B („Przedsiębiorstwa“).

Zasadniczo podobnie, ale jeszcze bardziej zagadkowo ułożone jest konto strat i zysków „Państwowych Zakładów Lotniczych“ również za rok operacyjny 1930:

| Straty                      | Zyski                      |
|-----------------------------|----------------------------|
| zł.                         | zł.                        |
| Odpisy statutowe 202.951'62 | Strata brutto . 761.992'31 |
| Straty netto . 559.040'69   |                            |
| <u>761.992'31</u>           | <u>761.992'31</u>          |

To ostatnie konto nadaje się doskonale na to, aby je zadać uczniom jako łamigłówkę z przyrzeczeniem autentycznego konia z rzędem za rozwiązanie pytania, jak pogodzić pozycje tego konta z zasadami techniki kontowania. Napewno nikt nie otrzyma nagrody.

Jeszcze krócej, ale niemniej karykaturalnie ułożone są konta strat i zysków „Państwowej Wytwórni Uzbrojenia“ oraz „Państwowej Wytwórni Prochu“ za rok operacyjny 1930. Pierwsze przedstawia się następująco:

| Straty                                    | Zyski                     |
|---|---------------------------|
| zł.                                       | zł.                       |
| Koszty i odpisy<br>statutowe 1,451.588'53 | Zyski brutto 1,451.588'53 |

Ten sposób „regulowania“ kosztów ogólnych i amortyzacji sprzeciwia się zasadom, przyjętym w rachunkowości przedsiębiorstwa handlowego. Według nich konto strat i zysków ma wykazywać straty surowe i zyski surowe oraz ich saldo tj. czysty zysk lub czystą stratę. Ażeby zaś tak mogło być, to poszczególne konta wynikowe muszą oddawać swe salda na konto strat i zysków. W przedsiębiorstwie handlowym nikt jeszcze nie wpadł na ideę, aby koszta administracji, podatki, opłaty społeczne i inne podobne straty prze-

nosić przed zamknięciem na konto towarów lub na konto sprzedaży, które nieraz bywa prowadzone; każdy uważa to za naturalne, aby te wyniki szczegółowe przenosić na ogólne konto wynikowe tj. konto strat i zysków równie jak odsetki, dubioza i inne straty. Przedsiębiorstwo fabryczne jest w swej istocie przedsiębiorstwem kupieckim i trzymać się musi zasad kupieckich tak w swoim działaniu jak w sposobie rejestrowania swych obrotów gospodarczych. Niema tedy żadnego powodu do tak odmiennego postępowania na tym odcinku, jak go niema na innych.

Prawidłowe konto strat i zysków powinno zatem mieć następujący układ:

|                        |  |
|------------------------|--|
| Koszta ogólne (admin.) | Zysk brutto z produktu A                     |
| „ handlowe             | „ „ „ B                                      |
| Odsetki i prowizje     | „ „ „ C                                      |
| Podatki i opłaty społ. | „ z admin. nieruchom.                        |
| Dubioza                | Inne zyski (kursowe, odzyskane dubioza etc.) |
| Amortyzacje            | (Czysta strata)                              |
| Inne straty            |  |
| Czysty zysk            |  |

Niektórzy uzasadniają powyższe odstępstwo „regulacyjne“ od zasad rachunkowości kupieckiej tendencją, aby kumulacyjne konto fabrykacji wykazywało wszystkie koszta produkcji, a więc tak koszta fabrykacji jak koszta ogólne, obciążające dany fabrykat — albowiem jego sumy mają być podstawą kalkulacji. W argumencie tym zachodzi oczywiście pomieszanie zadań rachunkowości i kalkulacji. Zadaniem rachunkowości jest wykazać dokładnie wszystkie koszta i straty fabrykacyjne, administracyjne itp., aby umożliwić obliczenie wyniku przedsiębiorstwa fabrycznego oraz dostarczyć kalkulacji podstaw i materiału do jej obliczeń. Jednakże z tego nie wynika wcale, że rachunkowość ma to wszystko gromadzić na jednym koncie, zwłaszcza że pozostawałoby to

w sprzeczności z jedną z naczelných zasad jej techniki, aby obroty analizować i owe wykazy specjalizować, a nie kumulować na jednym miejscu. Gromadzenie wszystkich kosztów i strat na jednym koncie choćby dopiero przy zamknięciu i naruszanie zasady, że konto strat i zysków ma wykazywać to, na co wskazuje jego tytuł, nie jest zresztą dla celów kalkulacji potrzebne. Ona bowiem spełni swe zadanie, jeżeli znajdzie w rachunkowości materiał cyfrowy, choćby rozrzucony po różnych kontach, i wyciągnie z niego swoje wnioski.

Ale nawet to wymuszone i jak się okazuje nie przekonujące wyjaśnienie zawodzi zupełnie, jeżeli chodzi o usprawiedliwienie przenosin kosztów ogólnych i amortyzacyj na konto sprzedaży. Tam nie sięga już argument kalkulacyjny, bo niema tam zebrania kosztów fabrykacji i kosztów fabrykacji i kosztów ogólnych na jednym koncie dla wygody kalkulacji. W tem miejscu jako powód tej nienaturalnej i niecelowej „regulacji“ pozostaje już tylko tradycja, wlokąca bezkrytycznie stare przyzwyczajenia bez względu na brak rzeczowego uzasadnienia. Jeżeli rachunkowość ma być nauką, jak do tego aspiruje, to musi wyzwolić się z takich tradycyjnych pozostałości i zatrzymać tylko to, co się da uzasadnić rozumowo.

## XVII.

### **Czytanie ksiąg rachunkowych.**

#### **1. Znaczenie czytania ksiąg rachunkowych.**

Wszelkie książki i księgi są pisane na to, aby były czytane. Księgi rachunkowe nie stanowią wyjątku od tej reguły. Okoliczności tej nauczanie szkolne nie bierze dotąd pod uwagę, lecz ogranicza swe wysiłki wyłącznie do pisania ksiąg handlowych, nie troszcząc się zupełnie o przyswojenie uczniom umiejętności ich odczytywania, prawdopodobnie w przypuszczeniu, że jest to zbyteczne. Pod tym względem



nauczanie rachunkowości postępuje nawet gorzej niż nauczanie innych przedmiotów szkolnych, w których również czytanie jest zaniedbywane, ale przynajmniej nie całkiem pomijane. Systematycznego nauczania i ćwiczenia w sztuce czytania i korzystania z książek nie uprawia się w żadnym przedmiocie, nie wyłączając literatury; niewątpliwie także i temu należy przypisać małe postępy uczniów w późniejszej pracy naukowej. W rachunkowości czytanie książek handlowych powinno zmierzać do wyrobienia w uczniach umiejętności odtwarzania faktów, przedstawionych w księgach, a więc do wyciągania wniosków z dokonanych wpisów księgowych. Bez tej umiejętności nie można z tych książek odnieść korzyści, dla których się je prowadzi, a w szczególności tych, które są podane w § 2 „Metodycznego Podręcznika“ („Znaczenie książek handlowych“); książki rachunkowe pozostają wtedy martwym, niewyzyskanym materiałem.

## 2. Metody czytania książek w szkole.

a) Najodpowiedniejszą metodą prowadzenia czytania byłoby wziąć starą księgę rachunkową pochodzącą z praktyki, czytać z niej pojedyncze wpisy i żądać od uczniów odtwarzania drogą wsteczną faktów, które dały powód do owych wpisów. Nie potrzeba na to całego systemu książek, wystarczy jedna, a nawet urywek z niej, nie chodzi bowiem o poznanie wszystkich obrotów całego przedsiębiorstwa ani nawet jednego działu lub okresu, lecz o ćwiczenie w odtwarzaniu pojedynczych faktów na podstawie gotowych wpisów.

b) W braku książek oryginalnych, o które będzie z reguły trudno, można posługiwać się reprodukcjami, wydawnymi specjalnie dla celów szkolnych czy to drukiem czy też powielanymi w inny sposób. Jest to rozwiązanie o tyle lepsze od poprzedniego, że tekst może być bardziej urozmaicony, a mianowicie zawierać wyjątki z różnych książek; nadto każdy uczeń może mieć przed sobą egzemplarz. Koszta wy-

dania takich „tematów“ będą minimalne. Zamiast tego można użyć także starych ksiąg szkolnych np. zeszytów rocznych, o ile uczniowie nie posiadają odnośnych tematów.

c) W braku odpowiedniego materiału nauczyciel może improwizować przykłady, co nie wymaga wiele czasu ani pracy, a ma tę dobrą stronę, że można dobrać przykłady odpowiednio różnorodne, niezależne od materiału zawartego w gotowej księdze, a więc mniej więcej jednostajnego.

### 3. Przykład tematu improwizowanego.

Nauczyciel wypisuje na tablicy lub dyktuje uczniom następujące konto odsetek z księgi głównej, przeprowadzone aż do zamknięcia:

| Winien                  | Konto Odsetek             | Ma     |
|-------------------------|---------------------------|--------|
| Banki . . . . zł. 96'50 | Interesenci . . zł. 55'60 |        |
| Rymesy . . . . „ 52'40  | Kasa . . . . „ 26'80      |        |
|                         | Straty i Zyski . „ 66'50  |        |
|                         | 148'90                    | 148'90 |

Czytanie tego konta będzie najlepiej przeprowadzone w formie pytań i odpowiedzi o znaczenie poszczególnych wpisów:

1) Znaczenie wpisu „Banki zł. 96'50“ po stronie „Winien“: Obciążenie Odsetek a uznanie Banków może pochodzić stąd, że mój bank przysłał mi wyciąg rachunkowy, z którego wypadła na jego korzyść suma odsetek zł. 96'50 (może razem z prowizją). Musiałem tedy uznać Banki, a obciążyć Odsetki. W dalszym ciągu można zadać pytanie: Czy odsetki zostały zapłacone gotówką czy inaczej? Wyraz „Banki“ wskazuje, że odsetki zostały tylko wpisane na dobro banku; gdyby je zapłacono gotówką, byłaby uznana „Kasa“.

Dalsze pytanie może dotyczyć innych równoległych wpi-

sów (saldakonti, dziennik), przyczem należy żądać ścisłej kolejności.

2) Znaczenie wpisu „Rymesy zł. 52'40“ po stronie „Wnien“: Jeżeli obciążono Odsetki, a uznano Rymesy, to musiały rymesy odejść, co odbywa się normalnie w razie podania ich do eskontu. Musiał więc być eskontowany weksel, w banku, który wypłacił gotówką lub wpisał na rachunek bieżący sumę wekslową, potrąciwszy 52'40 zł. tytułem odsetek i prowizji. Jeżeli weksel opiewał np. na 1.700 zł., to wypłacona reszta wynosiła 1.647'60 zł.

Dalsze pytania mogą dotyczyć kwestji, gdzie szukać bliższych informacji o tym wekslu. Pytania, czy to był eskont gotówkowy czy też korespondencyjny (którego wynik został wpisany na rachunek bieżący klienta), nie można rozstrzygnąć z tego wpisu; do tego trzeba by mieć inne konta lub księgi poboczne. Można o nie zadać osobne pytanie i żądać przedstawienia odnośnego wpisu (artykuł dziennikowy lub kasowy, rachunek bieżący banku w saldakonti, konto kasy lub banków w księdze głównej).

3) Znaczenie wpisu „Interesenci zł. 55'60“ po stronie „Ma“: Jest to obciążenie interesentów za należne od nich odsetki zwłoki lub inne.

Dalsze pytania mogą się odnosić do zapłaty gotówką, do wpisów towarzyszących na innych kontach księgi głównej i w księgach pobocznych.

4) Znaczenie wpisu „Kasa zł. 26'80“ po stronie „Ma“: Jest to obciążenie kasy, do której więc musiały wpłynąć odsetki w tej wysokości. Informację o tem, czy to były otrzymane odsetki zwłoki czy skonto kasowe, potrącone z wypłaconej ceny towaru, możnaby uzyskać tylko z odnośnego artykułu kasowego.

Takich i podobnych przykładów może nauczyciel improwizować wiele bez większych trudności. Mogą one pochodzić z każdej księgi, nie tylko z głównej. Można je oczywiście zadawać także do wypracowania w domu.

#### 4. Ogólne uwagi o czytaniu ksiąg.

Rozpoczęcie czytania ksiąg rachunkowych możliwe jest oczywiście dopiero wtedy, gdy uczniowie nauczyli się już pisać, a więc gdy już poznali kilka ksiąg, nie koniecznie cały system rachunkowości. Zwłaszcza po przerobieniu ksiąg interesentów można z wielką korzyścią próbować czytania na przykładach z tych ksiąg, równie jak z innych. Będzie to także rodzaj repetytorium ksiąg dotychczas przerobionych, które przyczyni się więcej do wyjaśnienia i utrwalenia nabytych wiadomości, niżby mogło jakiegokolwiek powtórzenie zwyczajnego typu.

Czytanie ksiąg nie powinno mieć charakteru systematycznego i trwałego, któremu trzeba by poświęcać całe godziny szkolne. Wystarczy czytanie przygodne, dorywcze, urządzane co pewien czas przez część godziny. Nieuniknione będą przy niem dygresje do różnych zagadnień, których nie należy posuwać za daleko, aby czytanie nie wyraziło się w dyskusję o różnych przedmiotach, zwłaszcza takich, które z rachunkowością niewiele mają wspólnego. Nauczyciel musi być przygotowany na to, że uczniowie nawet bez złej woli będą przez stawianie pytań odwozili dyskusję nieraz i na bezdroża; powinien więc pilnować utrzymania koncentracji uwagi na właściwym przedmiocie a nie dopuszczać do jej rozprószenia.

Czytanie ksiąg handlowych uwypukli zarazem w całej pełni znaczenie, jakie posiada znajomość techniki handlowej i finansowej dla nauczania i zrozumienia rachunkowości. Jeżeli bowiem już samo układanie wpisów księgowych wymaga tej znajomości, to w tem większej mierze musi jej wymagać czytanie starych wpisów i odtwarzanie przebiegu obrotów, które w nich są przedstawione. Nauczanie rachunkowości będzie musiało ze względu na czytanie zwrócić więcej uwagi na tę stronę przedmiotu, niż to czyniło dotąd i przy czytaniu ksiąg odrobić niejedno zanie-

dbanie popełnione przy ich pisaniu. Niema żadnej wątpliwości, że w ten sposób czytanie przyczyni się wiele do pogłębienia wiedzy, którą uczniowie wyniosą ze szkoły handlowej.

Czy i o ile czytanie ksiąg będzie mogło stać się także skutecznym środkiem egzaminacyjnym zwłaszcza w razie wątpliwości przy klasyfikacji, okaże doświadczenie. Pozory przemawiają za tem silnie. Nauczyciel musi tylko nabyć wprawy w prowadzeniu czytania i w wyciąganiu z niego wniosków tak dla oceny wiedzy uczniów jak dla samej metody nauczania.

---

JÓZEF JUSZCZYK  
PROF. SZK. EK. H. I INST. ADM. GOSP.

# POSTULAT PRAKTYCZNOŚCI W NAUCE O HANDLU



## I.

Nauka o handlu — jak to już niejednokrotnie stwierdzono — w dotychczasowych programach szkół handlowych czy też w wykonaniu tychże jest w znacznej mierze nauką teoretyczną mimo zdawania sobie przez wszystkich nauczycieli sprawy z naglącej konieczności sprowadzenia tej nauki na tory wymogów życia praktycznego.

Ten anormalny stan rzeczy trwa bez przerwy a podejmowane przez niektórych nauczycieli usiłowania dotyczyły tylko pewnych względnie niektórych zagadnień życia handlowego, nigdy zaś jego całości, a nadto są doświadczeniami jednostek, nie objęły zaś ogółu nauczycielstwa szkół handlowych.

Przyczyny tego anormalnego stanu są różne, jak np. konieczność przestrzegania obowiązujących programów szkolnych, które postulaty praktyczności wyraźnie nie wysuwają, brak jakichkolwiek linii wytycznych i wskazówek co przez praktyczność rozumieć należy, w końcu faktyczne trudności praktycznego nauczania tego przedmiotu.

Przytem każdy przedmiot szkolny z tej racji, że jest przedmiotem szkolnym, musi być teoretycznym, wyjąwszy np. pisanie na maszynach, stenografię i t. p. względnie, gdyby dało się go uczyć w sposób laboratoryjny.

Zapatrywanie, że praktyczność w nauce o handlu osiągnie się przez okazywanie oryginalnych dokumentów, wzorów, formularzy i t. p., wypełnianie i wystawianie tychże, jest tylko objawem chęci skierowania nauki na tory praktyczne, dalekie jednak jest od racjonalnego pojmowania istoty postulatu praktyczności.



Sprawa sprecyzowania tego zagadnienia przeciąga się, a tymczasem życie praktyczne skierowywuje pod adresem szkół handlowych zalety i pretensje, że absolwenci szkół handlowych są za mało praktycznie wyszkoleni, z drugiej strony Państwo czyni szkołom poważny zarzut, że wychowankom naszym brak inicjatywy handlowej i gospodarczej; w końcu młodzież nasza po opuszczeniu murów szkolnych ma uczucie pewnego zawodu, poczucie jakichś braków w swych ze szkoły wyniesionych wiadomościach.

Nie powiem załatwienie, ale poruszenie w sposób więcej niż dotąd sprecyzowany tej sprawy jest w dobie obecnego kryzysu światowego naglącą specjalnie dla Polski potrzebą i dlatego czas najwyższy przystąpić do zbierania zaopatrywać, jak ten postulat realizować, na jakie tory wykonania go pchnąć dla dobra Państwa, społeczeństwa i młodzieży.

## II.

Zadaniem wszelkiego typu szkół handlowych jest kształcenie praktycznie wyszkolonych pracowników dla handlu, przemysłu, banków etc.

O ile słuszną jest ta część założenia, która mówi o praktycznym szkoleniu, to reszta założenia mówiąca o pracownikach jest specjalnie w Polsce błędną, jeżeli nie szkodliwą.

Jak bowiem z założenia wynika, celem szkół handlowych jest kształcenie pracowników — a więc urzędników. Niema natomiast w założeniu mowy o samodzielnych czy samoistnych pracownikach, które to słowa dawałyby doskonałą wskazówkę, w jakim kierunku przedewszystkiem nauka w szkołach handlowych iść powinna.

Gdyby ktoś chciał twierdzić, że w przytoczonym założeniu rozumie się samo przez się, że i ten rodzaj kształcenia pod tanto pojęcie podpada, to wówczas zarzut mój skierowany dotąd pod adresem założenia przierzuciłbym na szkoły handlowe, które o tym tak ważnym postulacie zapomniały,

zesunęły go na plan bardzo daleki i — co najważniejsze — wypaczyły zadanie szkół handlowych.

Dlatego też — po myśli moich zapatrywań — zadaniem szkoły handlowej winno być kształcenie samodzielnych organizatorów placówek handlowych i przemysłowych oraz — dopiero na drugim planie — pracowników dla wszystkich gałęzi przemysłu i handlu.

Ten kierunek kształcenia naszych wychowanków przede wszystkim na samodzielnych kupców jest postulatem bieżącej chwili i powinien być — że tak powiem — handlowo-wychowawczym zadaniem szkoły, a streszcza się w obowiązku wychowywania młodzieży w kierunku budzenia inicjatywy, zamiłowania i pożądanego samodzielnego warstwu pracy oraz upatrywania w samodzielności ideału swego bytowania.

### III.

Gdybyśmy teraz chcieli rzucić okiem na stosunek nauki o handlu do innych przedmiotów komercyjnych, to stwierdzić musimy, że nauka o handlu była dotąd w grupie przedmiotów komercyjnych przedmiotem pomocniczym.

Zarówno księgowy, jak i korespondent budowali swój przedmiot na wiadomościach z nauki o handlu, domagając się często takiego czy innego dostosowania programu nauki o handlu do wymogów tych przedmiotów.

Najbardziej wyrazistym przykładem tego stanu rzeczy, było umieszczanie nauki o handlu w programach pierwszych lat nauczania, gdy natomiast księgowość i korespondencja znajdowały się w latach późniejszych.

Pierwszy zdecydowany wyłom w tem zapatrywaniu nastąpił na terenie krakowskim w roku 1930 na zjeździe dyrektorów szkół handlowych, gdzie omawiano nowe programy szkół handlowych, w których nauce o handlu nadano charakter przedmiotu handlowo ogólnie kształcącego i po raz pierwszy oderwano ten przedmiot przede wszystkim od księgowości.

Fakt ten nie jest dotąd należycie oceniony, ale rozbudowa tego zapatrywania da możność skierowania nauki w szkołach handlowych we właściwym kierunku.

To bowiem poprzednie ustosunkowanie nauki o handlu do innych przedmiotów komercyjnych odbijało się nader ujemnie na wychowankach szkół handlowych, a specjalnie nadawało młodzieży od pierwszej chwili wejścia do szkoły handlowej piętno księgowego, w mniejszym stopniu korespondenta.

Największym — że tak powiem — szkodnikiem jest księgowość, która od pierwszej chwili wprowadza ucznia w handel hurtowny, tworząc odrazu z niego tem samem urzędnika księgowego i utrzymując go na tem stanowisku przez cały ciąg nauki. Uczeń od samego początku jest zahypnotyzowany, że wszystkie inne przedmioty to podbudowa do księgowości. Księgowość, kształcąc urzędnika, nie budzi zamiłowania do handlowania, nie nastawia młodzieńca w kierunku inicjatywy handlowej, nie podsuwa mu myśli otwarcia w przyszłości np. choćby sklepiku spożywczego.

Księgowość zaś była, jest i będzie tylko częścią handlu, wobec czego w szkole handlowej także tylko w ten sposób traktowaną być powinna.

#### IV.

Aby sobie odpowiedzieć na pytanie, jak należy praktycznie nauki o handlu uczyć, należy rozstrzygnąć, co przez praktyczność rozumieć należy.

Ogólnie na to pytanie odpowiadając, należy powiedzieć, że uczeń winien być nastawiony w kierunku inicjatywy handlowej.

Nie należy więc w żadnym razie rozumieć opierania tej czy owej partji na dokumentach, wzorach i t. p. drobiazgach, zrozumienie bowiem partji o P. K. O. jest niemożliwe bez okazania i wypełniania blankietów przystąpienia do obrotu czekowego, blankietów nadawczych i czeków, nauki o ofertach bez okazania oryginalnych ofert kupieckich, nauki

o wekslu bez wystawienia kilkunastu weksli z różnymi typami indosów i t. d. i t. d.

Natomiast gdyby szkoła handlowa potrafiła tak wychować swego ucznia, by ten po ukończeniu szkoły nie marzył o objęciu posady, lecz cały swój wysiłek zwrócił w kierunku otwarcia choćby najmniejszego sklepiku, gdyby dążył do objęcia stanowiska agenta, komisanta i t. p., gdyby marzył o założeniu jakiejś fabryczki, gdyby ewentualnie w braku odpowiednich środków materialnych usiłował w tych celach stworzyć spółkę czy spółdzielnię i gdyby szkoła na te wszystkie ewentualności dała jak najwięcej konkretnych wiadomości, to postulat praktyczności w szkole handlowej byłby w całej pełni osiągnięty.

Gdyby zaś absolwent szkoły handlowej, idąc na posadę, siedł poto, by zebrać więcej potrzebnych mu wiadomości i przypatrzeć się handlowi w praktyce, by z pensji gromadzić kapitałik umożliwiający mu realizację ściśle oznaczonego celu, to zadanie wychowawcze handlowo-gospodarcze szkoły byłoby w najwyższym stopniu zrealizowane.

Dopełnieniem tak pojętego postulatu praktyczności ma być tak prowadzona nauka, by nasz kandydat do samodzielnego stanowiska już w szkole znajdował odpowiedź co, gdzie i jak ma załatwić przy zakładaniu swego warsztatu pracy, co, gdzie i jak ma działać, by swój warsztat pracy utrzymać.

Śmiem twierdzić, że tak pojęta praktyczność najlepiej odpowiada wymaganiom polskiego wychowania państwowego, odważę się nawet powiedzieć, że tego domaga się polska racja stanu.

Gdy się przypatrzymy dzisiejszemu stanowi rzeczy, to z prawdziwą przykrością musimy stwierdzić cały szereg niedomagań, na jakie społeczeństwo nasze cierpi.

Pierwszem, to byłby owczy pęd do posad. Ideałem naszego wychowanka jest posada, i z tem wiążąca się praca kilkugodzinna, po odbyciu której jest się wolnym, umysł nie musi być zajęty wymogami swego zawodu, bo o tem myśli szef, z niecierpliwością liczy się dni kalendarza, by jak najszybciej dojść do pierwszego, w którym następuje wy-

płata pensji. Z tem często się wiąże narzekanie na niskie uposażenie, ciężkie czasy i taka wegetacja, wyjąwszy umysły zdolniejsze, trwa do śmierci.

Drugą bolączką dzisiejszej Polski to niski stan naszego kupiectwa, zwłaszcza detalicznego a prawie brak kupiectwa średniego.

Dlatego też, szczegółowo rzecz traktując, ideą wychowawczą nauki o handlu musi bezwarunkowo być budzenie zamiłowania do handlu, wpajanie zrozumienia ważności handlu dla Państwa i społeczeństwa, wyrabianie poczucia o godności i twórczej roli stanu kupieckiego. Wychowankowie szkół handlowych muszą być tymi, którzy będą roznosić po Polsce hasło: „przez handel i przemysł zdobyć gospodarczą potęgę Polski“.

Gdy sięgniemy okiem w przeszłość naszego Narodu, to zobaczymy, że polskie kupiectwo niejednokrotnie dochodziło do wspaniałego rozkwitu. Wiele jednak jednostek z pośród mieszczan starało się tą lub ową drogą uzyskać szlachectwo, a potem jak najrychlej zatrzeć za sobą pamięć swego plebejuszowskiego pochodzenia. O ile tego rodzaju postępowanie w przeszłości może znaleźć usprawiedliwienie, to dziś musi być jak najsilniej potępione.

A tymczasem dziś w dobie powszechnej demokracji sytuacja jest nie wiele lepsza. Synowie kupców, przemysłowców przerzucają się do zawodu prawniczego, lekarskiego, inżynierskiego i t. p., mało zaś jest takich, którzy pozostają w handlu czy fabryce ojca.

Otóż wychowankowie szkół handlowych muszą między swymi kolegami gimnazjalnymi siać ziarno zrozumienia dla wartości handlu dla Ojczyzny, wśród synów handlowców czy przemysłowców budzić pragnienie pozostania przy warstwie pracy ojców swych.

W Polsce bowiem brak jest tradycji handlowej, brak zamiłowania we krwi do handlu, które są najważniejszymi podwalinami handlu.

Nie mogę się zgodzić z twierdzeniem wypowiedzianem na I. Zjeździe Ekonomistów w Poznaniu, że zalety gospo-

darcze nie są ludzom wrodzone, lecz są nabyte w drodze wychowania, czy wykształcenia.

Przypatrzmy się tym, których mamy najbliżej, t. j. żydom. Ci stanowczo rodzą się handlarzami, a instynkt ten wrodzony rozwija się tylko i udoskonala przy pomocy wychowania i ewentualnie wykształcenia.

Ta misja szkół handlowych ma się przyczynić do podniesienia poziomu naszego kupiectwa, szkoły handlowe muszą stworzyć niższy i średni stan kupiecki.

Obok tego szkoła handlowa musi wpajać w swych wychowanków przekonanie, że handel i przemysł są w państwie czynnikami twórczymi, czego — jeśli chodzi o Polskę — jest wyrazem fakt, że handel i przemysł dają Państwu naszemu największą sumę podatków.

Stąd handlowcy i przemysłowcy powinni być dumni, że oni w największej mierze przyczyniają się do utrzymywania Państwa i że w konsekwencji nie są obywatelami gorszej klasy, lecz takimi samymi, jak urzędnicy, lekarze, nauczyciele i t. p.

## V.

Z kolei należałoby ustalić, jak postulat tak pojętej praktyczności realizować. Przeprowadzenie tego wyobrażam sobie w sposób, który poniżej przedstawiam, przyczem jako założenie przyjmuję obecny typ trzyletnich szkół handlowych, w których nauka o handlu przewidziana jest w klasie 2-giej i 3-ciej.

Klasa 2-ga obejmowałaby naukę o przedsiębiorstwie detalicznem, klasa 3-cia o handlu szczegółowym względnie branzowym.

Na pierwszy zatem plan wysuwa się naukę o zasadach organizowania przedsiębiorstwa handlowego detalicznego jako takiego, które stosunkowo najłatwiej założyć, których jest najwięcej i z którymi uczeń w ciągu lat szkolnych najłatwiej stykać się może.

Pierwszem pytaniem, które nauczyciel zada uczniowi, będzie pytanie, jak się zakłada sklep. By jak najkonkretniej

naukę prowadzić, nauczyciel zapowie, że podstawą rozważań będzie założenie sklepu spożywczego.

Dotychczas naukę o handlu rozpoczynano od pojęcia potrzeby i dobra, wymiany naturalnej, wymiany pośredniej, na tem znowu nauczyciel budował pojęcie handlu i t. d.

Ta metoda uczenia zasługuje na jak najdalej idące po-  
tępienie, od pierwszego kroku bowiem podawała uczniowi  
wiadomości ekonomiczne, do przyjęcia których umysł  
14-letniego dziecka jest absolutnie niezdolny. Całą tę partję  
znaczna część uczniów wykuwa na pamięć, nierozumiejąc  
częstokroć, co znaczy zdanie przez nich wypowiedziane.

Według zaś mych wymagań wprowadza się ucznia do  
sklepu, który niejednokrotnie widział, w nim był dla za-  
kupów, którego definicję stworzy sam bez żadnych  
trudności.

Nauczyciel winien traktować uczniów jako natychmia-  
stowych kandydatów na detalistów i prowadzić naukę tylko  
pod tym kątem widzenia. Uczeń winien bezwarunkowo za-  
pomnieć, że jest uczniem, a natomiast musi traktować naukę  
subiektywnie, tem samem — jak się spodziewam — z du-  
żem zainteresowaniem, które pozwoli mu zapomnieć, że jest  
ucznim, a wdroży mu myśl, że chce być kupcem i zbiera  
wiadomości do otwarcia sklepu mu potrzebne.

Naukę rozpocząłbym od omówienia zagadnienia, w ja-  
kiem centrum w miejscowości, gdzie znajduje się szkoła,  
najkorzystniej byłoby szukać lokalu na sklep. Tutaj poru-  
szyłby nauczyciel warunki takie, jak: gęstość zaludnienia, ro-  
dzaj ludności, warunki konkurencji, widoki rozwoju danej  
dzielniczy i t. p.

Równocześnie, by nauka nie była prowadzona abstrak-  
cyjnie, uczniowie otrzymują zadanie, którego treścią ma być  
spis wszystkich sklepów w okolicy swego miejsca zamieszka-  
nia. Przez okolice należy rozumieć ulicę, przy której uczeń  
mieszka, ew. jej część lub też kilka sąsiednich ulic. Ucznio-  
wie dojeżdżający zrobią to samo w swych miejscowościach.

Tego rodzaju z a d a n i e zmusi ucznia do zainteresowa-  
nia się sklepami swej okolicy, do badania stanu faktycznego  
handlu w swej okolicy. Uczeń przestaje błądzić w sferze

abstrakcyj, a schodzi na realną drogę zdawania sobie sprawy z tego, co jest faktem, że tak powiem, dotykalnym.

Spis ten musi obejmować następujące szczegóły:

- 1) firmę. Rzeczą ważną dla nauki jest tutaj to, że uczeń jest zmuszony bez specjalnej nauki zainteresować się firmą; nie dochodzi do jej poznania przez podanie mu definicji firmy, ale poznaje ją sam z firm rzeczywistych.
- 2) rodzaj sklepu. Tutaj uczeń musi przyglądać się oknu wystawowemu, szyldom, napisom i t. p., ewentualnie musi zaglądnąć do sklepu. I znowu uczeń dochodzi do poznania rodzajów handlu na podstawie swych własnych spostrzeżeń.
- 3) miejscowość, ulica i nr. domu. Miejscowość tutaj jest drugorzędnym szczegółem, ulica zaś i numer domu mają zapewnić prawdziwość poprzednich danych.

Na następnej godzinie nauczyciel kontroluje, czy wszyscy uczniowie zadanie wykonali. Z pośród zadań nauczyciel wybiera kilka, na podstawie których omawia, jakie jest — według jego zapatrywań — powodzenie tych sklepów ze względu na warunki na poprzednich lekcjach omawiane. Z góry ewentualnie nauczyciel się zastrzeże, że — nie znając w szczegółach całej miejscowości, czy sąsiednich miejscowości — wyrażone przezeń zapatrywanie jest hipotezą.

Równocześnie uczniowie otrzymają drugie zadanie, którego celem będzie zbadanie, jakie jest powodzenie sklepów spisanych w zadaniu. Rozwiązanie tego zagadnienia będzie dla uczniów najtrudniejsze, lecz z drugiej strony to zadanie jest najbardziej celowe. Zmuszać bowiem będzie uczniów do samodzielnego wyciągania wniosków, do wyrażenia swego młodego umysłu w kierunku wyrażenia jego własnej opinii o powodzeniu sklepu. Jeżeli uczeń będzie chciał dojść do — o ile możliwości — prawdziwego wniosku, musi znaleźć podstawy do swego rozumowania i dlatego będzie musiał przeprowadzić obserwację lub zasięgnąć informacji. Obojętną jest tutaj droga, po której uczeń do celu dojdzie, chodzi jedynie tutaj o to, by zmusić do samodzielnej pracy, do zwracania uwagi na to, co wokoło nich się dzieje i wy-



ciągania stąd wniosków. By zaś uniknąć lekceważenia zagadnienia, opinia uczniów musi być uzasadnioną, dlatego pewien sklep ma względnie nie ma powodzenia.

Sądzę, że tak prowadzona nauka, musi ucznia zainteresować a oparta na badaniu pewnych stanów faktycznych w połączeniu z koniecznością wyrażania opinii o nich będzie podbudową do wyrobienia inicjatywy.

Ewentualnie w miarę istnienia odpowiednich warunków można zadania między uczniami wymieniać celem skontrolowania prawdziwości dat oraz wyrażenia opinii innego ucznia. Można też przy tem zadaniu klasę podzielić na grupy.

Następne godziny byłyby godzinami jedynie dyskusyjnymi, na których uczniowie zdawali by sprawę ze swych spostrzeżeń. Zadaniem lekcji byłoby kontrolowanie przez nauczyciela, czy spostrzeżenia uczniów są trafne.

Po tem przygotowaniu nauczyciel winien omówić, jakim warunkom powinien odpowiadać sklep, by nadawał się na sklep spożywczy, jaką wartość może mieć lokal ze względu na wykończenie, otoczenie, spodziewany ruch i t. p.

Bezpośrednio po tem nauczyciel winien przyjąć założenie, że uczniowie wynajmują pewien (fikcyjny) lokal i przystępują do urządzenia go, a przyjąwszy pewien rozmiar sklepu ustalić wymiary lad, szaf, półek i t. p. (tutaj koniecznym by było wciągnięcie synów kupców, by oni przedstawili wymiary urządzeń ze sklepów swych ojców) i przystąpić do zamówienia urządzenia.

Teraz uczniowie (ewentualnie nie wszyscy) otrzymaliby zlecenie zbadania źródeł zakupu i kosztów urządzenia.

Inni uczniowie otrzymaliby zlecenia zbadania cen wag i miar, przyczem nauczyciel omówiłby urzędy miar i wag oraz obowiązek cechowania tychże.

(Wskazanem by też było, by szkoły handlowe miały jako okazy różne typy miar, wag, odważników i t. p.).

Następnie należy przystąpić do zakupywania towarów, będących przedmiotem handlu detalicznego. Naturalnie trudno by było brać pod uwagę wszystkie towary t. zw. sklepów spożywczych, możnaby się ograniczyć do najbardziej typowych.

Przystępując do zakupywania towarów nauczyciel omówiłby kupno-sprzedaż, a następnie zadaniem uczniów byłoby zbadać źródła zakupu (ewentualnie przy pomocy nauczyciela) oraz ceny odnośnych towarów.

(W zbiorach kantorowych szkoły winny znajdować się oferty i cenniki takich artykułów).

Równocześnie dobrzeby było zainteresować uczniów w kierunku zbierania cenników. Zarazem wskazanem by było, by zachęcić uczniów do prowadzenia statystyki cen, nauczy ich to bowiem systematycznego wysiłku, ciągłego kontrolowania pewnych zjawisk w handlu i wryje w pamięć ucznia ceny pewnych artykułów. Wykresy takiej statystyki byłyby bardzo piękną i celową ozdobą sal szkolnych.

W następstwie należałoby przystąpić do sprzedaży i omówienia postępowania z odbiorcami, pozyskiwania tychże, konkurencji, techniki sprzedaży, ważenia, pakowania, wydawania towarów, obliczania należności i jej inkasowania, sprzedaży na kredyt i t. p.

Uważałbym, że w tem miejscu należałoby pokazać uczniom kasy kontrolne, a gdyby jakaś szkoła taką kasę miała, to należałoby wprowadzić ćwiczenia w obchodzeniu się z tą kasą.

Teraz przystąpiłbym do omówienia księgowości najlepiej temu rodzajowi handlu odpowiadającej. Tutaj wypadałoby omówić jakie księgi należy założyć, jakie konta w tych księgach byłyby potrzebne i na tej podstawie ustalić rodzaj i wielkość ksiąg. Uczniowie zbadają przy tej sposobności, jakie firmy zajmują się handlem ksiąg, nauczyciel zaś ze zbiorów kantorowych zademonstruje oryginalne różne typy ksiąg. Następnie nauczyciel omówi zasady postępowania z nowozakładanemi księgami.

W związku z koniecznością sprzedaży na kredyt należy omówić z uczniami sprawę postępowania z zalegającymi dłużnikami, a specjalnie należy ich pouczyć o postępowaniu uproszczonem, przyczem uczniowie winni się zapoznać z formularzami skargi, zasadami wypełniania, ostemplowania, miejscem zaskarżalności i t. p.

Na tem tle może nauczyciel uwypuklić, co kupca czeka,

na jakie następstwa się naraża w razie niewypełnienia swych zobowiązań finansowych.

Teraz nastąpiłaby druga część nauki, a mianowicie stosunek kupca do władz przemysłowych, skarbowych i zrzeszeń kupieckich.

Tutaj należy wprowadzić pojęcie, rodzaje i zakres działania władz przemysłowych, stosunek tychże do przedsiębiorstw detalicznych, obowiązki kupca wobec tej władzy.

Nauka objęłaby następujące szczegóły:

1) zgłoszenie otwarcia przedsiębiorstwa: *a)* do jakiej władzy należy wnieść podanie (magistrat, starostwo), *b)* treść podania, *c)* załączniki, *d)* stempel, *e)* w jakim biurze składa się podanie, *f)* liczba podania i jakie to może mieć praktyczne znaczenie dla kupca, *g)* jaki wydział załatwia podania, *h)* karta przemysłowa;

2) środki rekursowe w razie odmowy karty przemysłowej, które należy omówić tak samo, jak powyżej.

W miejscowościach, gdzie znajdują się władze przemysłowe, należy żądać od uczniów, aby w dni wolne od nauki szkolnej zwiedzili dany urząd i na piśmie złożyli sprawozdanie z rozkładu biur. W ten sposób młodzież nauczy się stykać z urzędami, szukać odpowiedniego biura i t. p.

Bardzo wskazaniem jest także, by Dyrekcje szkół weszły w kontakt z władzami przemysłowymi danej czy najbliższej miejscowości i by poszczególne klasy taki urząd pod kierownictwem profesora zwiedziły, przyczem urzędnik danego urzędu objaśniałby młodzież o toku postępowania przy zgłoszeniu przedsiębiorstwa.

W ślad za tem należy omówić sprawę przeniesienia przedsiębiorstwa do innego lokalu, otwarcia filji, przeniesienia przedsiębiorstwa do innej miejscowości a w końcu sprawę likwidacji przedsiębiorstwa.

Tutaj także należałoby omówić godziny sklepowe, skutki przekraczania tychże, władze kontrolujące przestrzegania godzin i t. p.

Przy tej sposobności muszę wskazać na wielkie korzyści handlowo-wychowawcze, jakie młodzież szkół handlowych odnosiłaby, gdyby w salach szkolnych stale czy dorazowo

wisiały oryginalne ogłoszenia władz przemysłowych dotyczące handlu.

Z kolei nastąpiłaby nauka o organizacji skarbowej Polski, rodzajach władz skarbowych i ich stosunku do kupca oraz o rodzajach podatków w Polsce. Przy podatkach należy położyć nacisk na podatek przemysłowy.

Analogicznie — jak przy zgłoszeniu przedsiębiorstwa u władz przemysłowych — należy omówić, gdzie i jak ma się kupiec zgłosić u władz skarbowych, jak się postępuje przy płaceniu podatków, w jakich terminach płaci się podatki, skutki zalegania z podatkami i t. p., środki obrony przeciw wysokiemu wymiarowi podatkowemu, obywatelskie komisje podatkowe szacunkowe i t. d.

W klasie na ten okres nauki powinny być zawieszony wzory świadectw przemysłowych, tabele dzielące kupców na kategorie oraz miejscowości na klasy, ogłoszenia władz wzywające do wykupna świadectw przem. i ich ceny.

Synowie kupców otrzymaliby równocześnie zlecenie zbadania jakie podatki płacą ich ojcowie, gdzie i przy zachowaniu jakich formalności je płacą, inni znowu otrzymaliby zlecenie zbadania, gdzie i jakie w danej miejscowości znajdują się władze skarbowe.

Partja podatków jest także wdzięcznym tematem do wychowywania Państwowego a zarazem obywatelskiego, gdyż tutaj możnaby zainteresować młodzież sprawami budżetu państwowego.

Zakończeniem tej partji byłoby omówienie Izb handlowych oraz stowarzyszeń kupieckich.

W ciągu całej dotychczasowej nauki nie wahałbym się przy każdej sposobności podkreślać, że uczniowie szkół handlowych do zakładania i prowadzenia takiego przedsiębiorstwa mają najlepsze kwalifikacje, że stanie za ladą we własnym przedsiębiorstwie jest więcej zaszczytnem niż siedzenie za biurkiem w cudzem.

## VI.

Drugi etap nauki stanowiłoby wprowadzenie ucznia w przedsiębiorstwa większe.

Powiększenie przedsiębiorstwa rozpocząłbym od przyjęcia praktykanta i omówienia wszelkich z tem związanych wymogów aż do chwili wyzwolenia na subjekta. Tem samem wszedłby w przedsiębiorstwo pomocnik handlowy a w konsekwencji nauka o ustawie o pracownikach umysłowych. Tutaj także należałaby partja o świadczeniach społecznych. Uczniowie wypełnialiby karty zgłoszeń, wymeldowań, obliczaliby wysokość opłat, nauczyciel omówiłby świadczenia jakie ze strony instytucji ubezpieczeniowych winny mieć miejsce i t. p.

Uzupełnieniem partji o pomocnikach byłoby wprowadzenie pełnomocnika a następnie prokurzysty. Tutaj wobec tego nastąpiłaby nauka o rejestrze, zasadach wpisu do rejestru firmy, prokury i t. p., przyczem uczniowie musieliby napisać odpowiednie podania i przechować je w swoim zbiorze, który od początku nauki by wprowadzili.

Następnie przystąpiłby nauczyciel do nauki o przedsiębiorstwach zbiorowych. Naukę rozpocząłbym od spółki cichej, potem przystąpiłbym do spółki jawnej, komandytowej i z ograniczoną poręką, zakończeniem byłaby spółka akcyjna, komandytowo-akcyjna i spółdzielnie.

Nauka o spółkach miałaby charakter więcej teoretyczny, by zaś odpowiedzieć wymogom praktyczności proponowałbym odczytanie jakichś kontraktów czy statutów, wypracowanie podań o rejestrację.

Szczególny nacisk położyłbym na spółdzielnie, tutaj bowiem mamy sposobność do omówienia znaczenia pracy organizacyjnej i społecznej.

Uzupełnieniem tej partji mogłyby być referaty uczniów o np. takich tematach: 1) mowa na zebraniu inicjującem spółdzielnię, 2) sprawozdanie dyrektora spółdzielni, 3) mowa na dzień spółdzielczości, 4) jakie rodzaje handlu najlepiej w Polsce nadają się do handlu spółdzielczego i t. p.

Zakończeniem tego okresu nauki byłyby nauka o zawodach pomocniczych. Tę partję należy traktować tylko z subiektywnego punktu widzenia ucznia, czy i jaki zawód pomocniczy najlepiejby uczniowi odpowiadał, jakim warunkom powinno się odpowiadać, by móc się takiemu zawodowi poświęcić, jakie obowiązki ciążą na tych zawodach, jakie miejscowości byłyby najodpowiedniejsze do wykonywania tych zawodów, jakie rodzaje handlu do tych zawodów najlepiej się nadają.

## VII.

Drugi rok nauki przeznaczony byłby na naukę o handlu branzowym. Dział ten handlu jest dziś w dobie powszechnej specjalizacji najważniejszym. Handel detaliczny branzowy rozwija się dziś na wielką skalę w Ameryce i na zachodzie Europy. Ma on tę wielką zaletę, że pozwala na hurtowny zakup towaru, co daje możliwość jego sprzedaży po niższych cenach. Koszta administracyjne takiego przedsiębiorstwa są znacznie niższe. Rzecz oczywista, że handel taki ma możliwość rozwijania się i utrzymania w większych skupieniach ludności.

W szkole jednak ta partja nauki miałaby za cel zapoznać uczniów z handlem poszczególnymi towarami, ta partja ma wyjątkową możliwość koncentracji geografji gospodarczej, towaroznawstwa i nauki o handlu.

Tutaj wprowadziłbym handel poszczególnymi towarami, jak zboże, kasza, mąka, owoce strączkowe, masło, ser, jaja, cukier, kawa, herbata, tekstylja, galanterja, papier, przetwory naftowe i t. p.

Naukę oparłbym na tych samych zasadach, jak w pierwszym roku nauki (naturalnie z pewnemi uproszczeniami), zaczynając od wyszukiwania konkretnych źródeł zakupu, badania cen rynkowych, przechodząc następnie do badania warunków handlu danym towarem, opłacalności i t. d.

Całej tak pojętej nauki jeśli chodzi o handel szczegółowy nie da się oprzeć na nauczaniu przez nauczyciela.

Dlatego też tę naukę wyobrażam sobie jako partję laboratoryjną w tem znaczeniu, że uczniowie grupami otrzymują do wypracowania referaty z zakresu handlu pewnym towarem. Przydział pewnego referatu ma nastąpić na podstawie dobrowolnych zgłoszeń, by umożliwić zbieranie materiałów temu uczniowi, który ma do tego odpowiednie warunki. Grupy zaś są z tego powodu wskazane, by wiadomości przez różnych uczniów zebrane tworzyły razem jak najdoskonalszą całość. Uzgadnianie swych wiadomości przyuczy młodzież do pracy zbiorowej, budzić może szlachetną ambicję do zdobycia jak najszerszych wiadomości czy też do niepozostania w tyle. Sposób zaś dochodzenia do potrzebnych wiadomości zmuszać będzie młodzież do zbliżania się do życia praktycznego, nauczy młodzież szukania źródeł do zdobycia potrzebnych wiadomości, wyrabiać więc będzie samodzielność i inicjatywę a w końcu zapoznawać będzie młodzież konkretnie ze stanem handlu tego czy innego towaru.

Szemat ogólny referatu powinien obejmować następującą dyspozycję:

a) pochodzenie towaru — z geograficznego punktu widzenia;

b) jakość towaru — z towaroznawczego punktu widzenia;

c) handel tym towarem — z handlowego punktu widzenia;

Referat podlegałby uprzedniej kontroli i zatwierdzeniu nauczyciela, a wówczas stawałby się obowiązującym przedmiotem nauczania dla całej klasy.

W ten sposób pojęta nauka o handlu spełniałaby postulat z jednej strony praktycznego nauczania, z drugiej pełnego inicjatywy oraz znajomości handlowej i gospodarczej.

Tak wychowany absolwent byłby nastawiony przede wszystkim handlowo-gospodarczo, z którego każdy rodzaj handlu czy przemysłu miałby prawdziwą korzyść czy to z niego jako pracownika samoistnego czy też jako urzędnika.

Te partie nauki o handlu, o których dotychczas nie mówiłem, byłyby przeznaczone do zapełniania luk między jednym a drugim referatem.

### VIII.

Tak pojęta nauka potrzebuje jeszcze pewnych uzupełnień, a mianowicie odpowiedniej lektury i praktyki handlowej.

Lekturę stanowiłyby:

a) powieści, w których mowa o handlu czy przemyśle i dlatego należałoby przy każdej szkole w bibliotece beletrystycznej stworzyć osobną łatwo dostępną grupę powieści o tym charakterze;

b) dzieła naukowe traktujące o handlu czytane ewent. w wyjątkach;

c) czasopisma handlowe;

d) praktyka handlowa wśród szkolna.

Odnosnie do tego ostatniego postulatu jestem zdania, że dyrekcje szkół winny wejść w kontakt ze sferami handlowymi, bankowymi oraz przemysłowymi i spowodować przyjmowanie uczniów w okresie ferji na choćby krótką praktykę bezpłatną, co mogłoby dla młodzieży mieć duże znaczenie.

### IX.

Nauczycielstwo szkół handlowych jest zasadniczo oderwane od życia praktycznego i wskazaniemby było zbliżenie ich do życia handlowego. W jaki sposób to jest możliwe? Moim zdaniem jest na to dość prosty sposób:

a) Szkoły handlowe w ośrodkach, w których istnieją Izby handlowe winny mieć w teje swego stałego przedstawiciela, zwłaszcza, że część radców Izb handlowych mianuje Rząd. Obowiązkiem takiego przedstawiciela byłoby branie udziału w pracach Izb handlowych i informowanie nauczycielstwa o swych spostrzeżeniach.

b) Ten sam postulat odnosiłby się do giełd.



c) Wskazanim byłby również współudział szkoły w jakiejś formie w kongregacjach i stowarzyszeniach kupieckich.

d) Współudział sfer handlowych w imprezach szkół handlowych.

e) Odczyty przedstawicieli handlu i przemysłu w szkołach handlowych dla gron nauczycielskich lub młodzieży.

---

DR. RODJAN MOCHNACKI  
PROF. SZK. EK. H. I INST. ADM. GOSP.

**O GOSPODARCZYM WYCHOWYWANIU PRZY  
NAUCZANIU GEOGRAFII GOSPODARCZEJ**

Referat wygłoszony na posiedzeniu Rady Pedagogicznej SEH.  
w dniu 17. VI. 1932.

**Bibliografia:**

- 1) Dydaktyki geografji: Dr. Niemcównej, Mścisz, Nałkowskiego.
  - 2) A. Hettner: Die Geographie, ihre Geschichte, ihre Wesen, u. ihre Methoden, Wrocław 1927.
  - 3) P. Wagner: Methoden des erdkundlichen Unterrichts, Lipsk 1925.
  - 4) W. Ule: Die Methoden der geographischen Forschung. Abderhaldens Arbeitsmethoden, Wiedeń 1923.
  - 5) Fairgrieve J. M. A.: Geography in school, Londyn 1926.
  - 6) Roczniki Czasopisma geograficznego od r. 1923.
  - 7) Pamiętnik I zjazdu nauczycieli szkół handlowych w Warszawie 1928.
  - 8) B. Nawroczyński: Zasady nauczania, Lwów 1931.
  - 9) Sł. Czerwiński O nowy ideał wychowawczy, Bibl. Zrębu.
- Zob. także R. Mochnacki: Wartość wychowawcza geografji gospod. Spraw. S. E. H. Kraków 1931.

Wychowanie gospodarcze społeczeństwa jest nakazem chwili obecnej nie tylko u nas, ale i w innych państwach. Żyjemy bowiem w okresie kryzysu gospodarczego, jakich niewiele zna historia. Kryzys ten jak wykazują ekonomiści, jest charakteru raczej strukturalnego niż koniunkturalnego, jest odbiciem nowych dążeń ducha ludzkiego, który w okresie wojny wyszedł z równowagi. W sferze więc wychowania człowieka winien on znaleźć swój wyraz a może i rozwiązanie. Wychowanie bowiem i szkoła przestały już być terenem oddzielnym od wpływów bieżącego życia, nie potrafią się już otoczyć dość silnie izolującą przegrodą, aby ono przez nią się nie dostało.

Potrzeba wychowania gospodarczego i wykształcenia inicjatywy gospodarczej występuje ze szczególną siłą u nas w Polsce. Społeczeństwo bowiem nie ma za sobą tradycji w zakresie praktyki życia gospodarczego, brak mu wyrobienia gospodarczego, a wobec demokratyzacji, która włożyła na barki całego narodu odpowiedzialność za rząd państwa, trudne ma do wykonania zadanie. Społeczeństwo polskie musi w dzisiejszym ciężkim okresie kontynuować zapoczątkowaną budowę niepodległości ekonomicznej, musi zakładać fundamenty pod różne dziedziny życia gospodarczego, których rozwój rządy zaborcze nieraz tendencyjnie paraliżowały. W którąkolwiek bowiem stronę Polski zwrócimy oczy, tam wszędzie czekają liczne potrzeby dla pracy konstruktywnej i twórczej, a już najwymowniejsze może braki wykazuje organizacja wymiany, jeden z najważniejszych działów życia gospodarczego. Handel jest przecież motorem współczesnego życia, rola kupca w ekonomicznym procesie

tworzenia i przetwarzania dóbr staje się coraz ważniejsza coraz trudniejsza. Kupiec dzisiejszy musi znać swój kraj, musi mieć szeroki pogląd na świat, musi otrzymać wykształcenie gospodarcze i orjentować się w potrzebach rynku. Nie może mu już wystarczyć tylko znajomość techniki biurowej. Nowe kadry absolwentów szkół zawodowych mają nie tylko zajmować miejsca ustępujących swych poprzedników, ale także wytwarzać atmosferę społeczną, przydatną rozbudowie życia gospodarczego.

Na szkoły zatem polskie, a handlowe w szczególności, spada odpowiedzialne zadanie rozbudzenia i wykształcenia zmysłu gospodarczego, zainteresowania sprawami gospodarczymi, przyzwyczajenia do myślenia ekonomicznego, rozbudzenia ducha inicjatywy gospodarczej. Wtedy tylko szkoła spełni to zadanie, gdy urobi w młodym pokoleniu taką umysłowość, któraby usprawniała je w przyszłości do walki życiowej i pozwoliła mu w życiu gospodarczym wziąć czynny i twórczy udział.

Gospodarczo wychowywać możemy przy nauczaniu każdego niemal przedmiotu przez odpowiednie nastawienie toku nauczania. Każdy przedmiot nauki szkolnej da się wyzyskać celem kształcenia inicjatywy gospodarczej — nie każdy jednak przedmiot ma w tym względzie jednakowe znaczenie. Matematyk może sobie dobrać zadania odnoszące się do zagadnień gospodarczych kraju i pozwalające ująć zależności między zjawiskami, zakuć je w cyfry, którymi operuje, polonista wybierze takie twory literackie, które zawierać będą momenty gospodarcze i te przedewszystkiem będzie analizował. Nie wyobrażam sobie jednak gospodarczego wychowania bez należytego zrozumienia i opanowania elementów nauk ściśle gospodarczych. Znajomość ich stwarza trwałą podstawę nastawienia uczuciowego i wyposaża intelekt w podstawowe idee, kierujące życiem gospodarczym. Wśród tych nauk gospodarczych na jedno z pierwszych miejsc wysuwa się w szkołach handlowych geografia gospodarcza. Zawdzięcza to geografja nowym prądom, które skierowały tę gałąź wiedzy na inne niż dawniej tory, znajdując w treści geograficznej wiele momentów emocjonalnych,

oddziałujących na duszę wychowanka. Łączy się to z nowem i dokładniejszym sprecyzowaniem definicji geografji gospodarczej, z podkreśleniem znaczenia krajobrazu gospodarczego, wytworzonego wzajemnem oddziaływaniem przyrody i człowieka. W wysunięciu na plan pierwszy wartości gospodarczych krajobrazu, w ich analizie, a następnie w syntetycznem ujęciu całości, tkwi ta duża wartość gospodarczego wychowywania geografji. Tak pojęta geografja uczy istotnie myśleć realnie gospodarczo, bo wdraża do myślenia realnemi kategorjami, opartemi na faktach gospodarczych rzeczywistych. Trafne ujęcie całości, wyrażone liczbami odpowiadającemi rzeczywistemu obrazowi stosunków gospodarczych danego miejsca, daje ciągłą kontrolę tego wniosku. Geografja gospodarcza, zajmując się i przyrodniczemi podstawami gospodarstwa, i człowiekiem pracownikiem gospodarującym, i obrazem, jaki wzajemne oddziaływanie tych dwóch elementów podstawowych gospodarstwa wydało, wchłania różne gałęzie wiedzy, ujmuje je ze stanowiska przestrzennego, ilościowego i jakościowego, a przez to prowadzi do zrozumienia zmieniających się wartości życiowych. Dzięki zaś swojemu antropocentrycznemu charakterowi prowadzi także do zrozumienia celowości działań człowieka na ziemi. Geografja gospodarcza ćwiczy, tak ważną w dzisiejszej skomplikowanej i najeżonej trudnościami rzeczywistości, zdolność syntetycznego ujmowania całości życia gospodarczego; nie pozwala na zlekceważenie nawet drobnych czasem zjawisk, które wpłynąć mogą na zmianę tego ujęcia syntetycznego — jest więc źródłem naszego poglądu na świat. Rozwija i kształci ducha przedsiębiorczości gospodarczej, wykazuje bowiem w krajobrazie gospodarczym kraju dziedziny pracy stojące odłogiem, lub nienależycie wyzyskane, a przez to pobudza wychowanka do zwracania w tym kierunku swych wysiłków.

Chcąc osiągnąć te wartości wychowawcze geografji gospodarczej, tok nauczania musi być odpowiednio nastawiony, a materiał naukowy odpowiednio rozłożony i wyzyskany; nauczanie zaś szkolne musi być zgodne z uczeniem się życiowem. Życie współczesne wymaga od jednostki przedewszyst-

kiem umiejętności pracy; to też, mając na względzie to przygotowanie do życia, musimy przy nauczaniu geografii gospodarczej na plan pierwszy wysunąć postulaty szkoły twórczej. Nie może nam tutaj chodzić o zdobycie pamięciowe możliwie wielkiej masy wiadomości realnych. Życie gospodarcze dzisiejsze jest już niezmiernie skomplikowane. Dzisiaj narody i państwa, mimo usilnych starań, nie mogą sobie same wystarczyć, muszą korzystać z dóbr materialnych innych narodów. Kupiec, handlowiec czy też przemysłowiec, uwzględniać musi przy swych kalkulacjach nietylko koniunkturę na rynku polskim, lecz musi zastanowić się nad sytuacją ogólnoswiatową. Postęp nauki i techniki wywarł również doniosły wpływ na całość problemów życiowych, na ich mnogość. Tych wiadomości realnych, potrzebnych dzisiejszemu obywatelowi twórczo pracującemu w dziedzinie gospodarczej kraju, byłaby taka moc, że żaden umysł nie potrafiłby ich pamięciowo ogarnąć. Uczeń musi zatem w czasie nauki szkolnej nabyć przede wszystkim biegłości w rozwiązywaniu problemów geograficzno-gospodarczych, musi nabyć umiejętności myślenia syntetycznego, prędkiego orjentowania się, i szybkiego zestawienia bilansu całego kompleksu zagadnień geograficzno-gospodarczych. W rozwijaniu inicjatywy gospodarczej należy wyzyskać moment naczelny — zetknięcia się z trudnością. Im uczeń będzie bardziej zdany na własne siły, tem lepiej będzie sobie radził. Trzeba rozwijać przy nauczaniu zmysł krytyczny, kładąc jednak nacisk na pozytywność i rzeczowość krytyki. Słowem — przy poznawaniu materiału geografii gospodarczej uczeń musi brać udział czynny, musi przyswajany materiał gruntownie poznać, nim się zainteresować, przemyśleć go, przeżyć niejako. Wiadomości te, przeświecone nawskróś własnym umysłem uzyskają prawo obywatelstwa w podświadomości ucznia, samodzielne zaś rozwiązanie zagadnienia wytworzy w jego umysłowości umiejętność stosowania ich na przyszłość w nowych sytuacjach. Nauczanie, aby było owocne, musi odbywać się w sferze zainteresowania uczniów przedmiotem, co nietrudno będzie

osiągnąć, jeśli oprzemy naukę na poglądowości i wyjdziemy od przykładów konkretnych, budzących zainteresowanie, gdy zwiążemy materiał naukowy z życiem, z otoczeniem, gdy wykazemy, że nauka geografii gospodarczej wkracza wszędzie w życie, o ile wreszcie materiał naukowy i jego dawki będą zgodne z rozwojem psychicznym ucznia.

Materiał uczniowski do szkół handlowych dostajemy w okresie dojrzewania, w którym formują się zaczątki poglądów ucznia na otoczenie i świat, a zaszczerpione w tym okresie nieodpowiednie wyobrażenia wychowanka nie dają się później łatwo wykorzenić. Ku temu życiu, jakie okraża ucznia, kierują się jego zainteresowania praktyczne i teoretyczne. Uczeń w tym okresie swego psychicznego rozwoju, stara się już poważnie traktować kwestje i problemy życia, sprawy gospodarcze, z którymi zwłaszcza w dzisiejszym czasie ciągle się spotyka, zaczynają go interesować, ale równocześnie chce być brany „na serjo“, sam rozpoczyna dyskusję, stara się swe poglądy wypowiedzieć. Brak mu jednak formalnego przygotowania do zrozumienia problemów geograficzno-gospodarczych.

Kurs geografii gospodarczej w szkołach handlowych winien się zatem rozpocząć od podstaw. Tu zaszczerpiamy pierwsze wyobrażenia i pojęcia podstawowe geografii gospodarczej, zaczynamy formować podstawy kierunku gospodarczego wychowania. Czynić to winniśmy na tle najbliższego środowiska — okolicy szkoły; wpływ bowiem środowiska jest bardzo silny na wrażliwą psychikę młodzieży w okresie jej podstawowego kształtowania się, między 13 a 17 rokiem życia. Życie gospodarcze środowiska jest uczniowi naprawdę najbliższe, bezpośrednio dostępne, naoczne; bierze on niejako w niem udział, jego krewni czy sąsiedzi odgrywają w niem określoną rolę. Zrozumienie jednak tego życia sprawia mu trudności, brak przygotowania, nawał zjawisk, nie pozwala ogarnąć mu całokształtu, drugorzędne bowiem szczegóły rozpraszają jego uwagę.

Powolne, systematyczne wczuwanie się w krajobraz gospodarczy środowiska geograficznego wymaga analizy jego treści. Praca ta ma ważne znaczenie dla gospodarczego wy-



chowowania, kształci bowiem zmysł rzeczywistości, pobudza ciekawość, wyrabia zainteresowanie się sprawami gospodarczymi, pozwala wreszcie łatwiej utrwalić w pamięci poznane wiadomości. Na tle więc środowiska okolicy znanej uczniowi, przy pomocy jak najczęstszego wycieczkowania, omawiamy zagadnienia geografji ogólnej. Analizując<sup>1)</sup> to środowisko geograficzne wyławiamy oddziaływanie różnych czynników przyrodniczych na wygląd krajobrazu gospodarczego, wpływ ich na jakość i ilość produkcji, na powstanie przemysłu, na przebieg dróg komunikacyjnych. Wykazujemy przeszkody jakie one stawiają gospodarce człowieka. Z drugiej strony mamy możność podkreślenia wpływu gospodarującego człowieka na przyrodę środowiska, umiejętność wyzyskania przyrody dla swych celów; mamy możność wykazania co jeszcze nie jest wyzyskane i co się jeszcze wyzyskać da. Na tle środowiska możemy przerobić zasady całej niemal geografji ogólnej, uzupełnić braki podstawowe uczniów, wdroyć ich w praktyczne ujmowanie teoretycznych problemów geografji. Wkońcu w zakresie propedeutycznym możemy zaznajomić na przykładach wziętych znowu z najbliższej okolicy, z wytwórczością naturalną, przemysłową i innymi działami geografji gospodarczej. Cała wartość takiego nauczania podstaw geografji gospodarczej polega na ustawicznej kontroli naszych sądów z rzeczywistością ziemską, z konkretnymi faktami i zjawiskami, które przemawiają do ucznia żywo i bezpośrednio, wypływają z jego pragnień i zainteresowań. Wiedza w ten sposób nabyta staje się twórczym, pełnym, rzeczywistym przeżywaniem młodzieży, wytworzy trwałe podstawy geograficznego i gospodarczego myślenia. Stąd też zdaniem

---

<sup>1)</sup> Naprzód więc dokładnie obserwujemy krajobraz środowiska, zestawiamy następnie zaobserwowane fakty w pewnym porządku, ujmujemy w ścisłych słowach to cośmy zaobserwowali, staramy się następnie zdać sobie sprawę z ilościowego występowania i nasilenia różnych zjawisk przyrodniczych i gospodarczych, wreszcie dążymy do wyjaśniającej syntezy, do genetycznego ujęcia związku między ziemią a człowiekiem, jakości i głębokości wzajemnych wpływów itd. Przykładu konkretnego nie podaję, będzie on dla każdej okolicy inny. Przykłady dla Krakowa znajdzie czytelnik w mającej się wkrótce ukazać rozprawie prof. Dr. St. Niemcównej p. t. Krajoznawstwo Krakowa.

moim nauczanie na tle środowiska, winno obejmować nie tylko początki, ale także wszystkie szczeble nauczania geografji, naturalnie w zastosowaniu do obowiązującego programu<sup>1)</sup>.

Horyzont środowiska rozszerzamy następnie na teren całego kraju ojczystego, w obrębie którego wystąpią nam już różne krajobrazy gospodarcze. Uczeń przyzwyczajony do realnego myślenia na tle własnego środowiska, łatwo już pozna i uzmysłowi sobie odmienne warunki życia i inne formy gospodarstwa w różnych częściach kraju. Przy nauczaniu powinniśmy dążyć do tego, aby uczeń rzetelnie przyswoił sobie wiedzę; korzystać winniśmy z wszelkich dostępnych, a przez dydaktykę wskazanych pomocy naukowych, a więc poza interpretacją mapy — z opisów, obrazów, autentycznych zdjęć, lektury czasopism, a nawet literatury specjalnej, dotyczącej danego obszaru, a przede wszystkim z wycieczek krajoznawczych, które chociaż tylko fragmentarycznie ale najistotniej ujmują omawiany krajobraz.

Przez podkreślenie przeciwieństw krajobrazowych i wywołujących stąd różnic gospodarstwa, w umysłach młodzieży rozrastają się tendencje kojarzeniowe, wyładowuje się ruchliwość wyobraźni. Stopniowe trenowanie się w poznawaniu i wzywaniu się w coraz to nowe środowiska, zwłaszcza gospodarcze, musi mieć wpływ na formowanie się światopoglądu gospodarczego, na pozytywne ustosunkowanie się młodzieży do zagadnień gospodarczych otaczającego ją świata ojczystego i na wykształcenie inicjatywy gospodarczej.

Po tej analizie różnych krajobrazów państwa przystąpimy do ujęcia całokształtu gospodarstwa własnego kraju. Problemy wytwórczości ujmujemy syntetycznie, charakteryzując je ilościowo, jakościowo i przestrzennie umiejscawiając, podkreślając możliwości rozwoju danej dziedziny gospodarstwa w pewnej okolicy. Przy tem nasuwają się już tu i ówdzie

---

<sup>1)</sup> Obecnie obowiązujący program w trzyklas. szkołach handlowych przewiduje na kursie I-szym geografję gosp. ogólną (propedeutyycznie przerabianą), na k. II-gim geografję gosp. Polski, na III-cim zaś geografję gosp. Europy i krajów pozaeuropejskich (zob. Sprawozd. S. E. H. z r. 1930).

problemy ogólniejsze, ząębaję się z analogicznemi problemami świata. Poruszając je, nawiązujemy niejako nić łączącą gospodarstwo kraju ze światowem.

Uczeń, przyswoiwszy sobie zasady gospodarczego myślenia na podłożu najbliższego środowiska, poznawszy różne krajobrazy gospodarcze własnego kraju, zrozumiałwszy istotę ich geograficzno-gospodarczego uwarunkowania, a następnie ujawnszy syntetycznie całokształt gospodarstwa, jego braki i możliwości rozwoju, uzyskuje niejako instrument przy pomocy którego będzie umiał na gospodarstwo świata spoglądać we właściwy sposób. Kraj ojczysty staje się jądrem koncentracyjnym nauczania geografji gospodarczej, środowisko rodzinne i ojczyste stanie się dla niego miarą porównań i ułatwi zrozumienie innych środowisk gospodarczych całego świata. Nie starczyłoby czasu by zająć się i dokładnie omówić wszystkie krajobrazy gospodarcze Europy i pozaeuropejskie. Gospodarcze wychowanie nie ucierpi jednak na tem nic, gdy uczniowie poznają tylko zasadnicze i przewodnie cechy fizjografji poszczególnych kontynentów, a więc naturalne podstawy ich gospodarczego rozwoju. Szczegółowo jednak zapoznają się z najbardziej typowemi, najistotniejszymi problemami gospodarczemi najważniejszych, czy to na łączące je z Polską gospodarcze stosunki, czy to na celowe wyzyskanie sił przyrody, czy też na typowe i wyjątkowe cechy rozwoju gospodarczego, państw. Aktualne problemy gospodarcze i polityczne państw wyzyskujemy zawsze; te bowiem ucznia zawsze interesują, rozszerzają jego krąg widzenia, pogłębiają i rozszerzają zasadniczy pogląd na świat, gospodarczo i życiowo wychowują. Ujmowanie tych wszystkich zagadnień nie może być płytkie, powierzchowne, musi sięgnąć do samej istoty rzeczy, musi być gruntowne. Raczej mniej a wszechstronniej, inaczej doprowadziłoby do spłycenia i do zwichnięcia słusznego nastawienia kierunku wychowania gospodarczego, przyniosłoby skutek wręcz przeciwny — „mędrkowania“. Przy takiej interpretacji materiału nauczania, życie i prace całej ludzkości i wzajemne współdziałanie różnych ludów ze sobą, są przed-

miotem nauki. Każdy problem łączy w sobie tyle zagadnień z różnych działów geografji gospodarczej, że bez trudności może stać się podstawą dla szerokiego wykształcenia gospodarczego. Weźmy np. zagadnienie przemysłu automobilowego. Ilez różnych kwestji poruszy geograf gospodarczy? Surowce roślinne sprowadzane z różnych części świata, w różnych klimatach udające się, rozmaicie uprawiane (plantacyjnie, rabunkowo), powodujące nawet zmianę krajobrazową w okolicach ich uprawy<sup>1)</sup>; surowce mineralne, ich występowanie, produkcja; dogodność sprowadzania tych różnych surowców, drogi któremi się je sprowadza; stosunki gospodarczo-konjunkturalne państw, które ich dostarczają; tereny zbytu gotowych produktów; warunki terenowe i klimatyczne stanowiące o użyteczności tych produktów i mnóstwo innych zagadnień związanych z przemysłem automobilowym. Uczeń po dyskusji szeregu takich problemów, omawianych okolicznościowo przy nauce poszczególnych krajów<sup>2)</sup>, musi wynieść zrozumienie dla zagadnień gospodarczych świata. Ocena zaś teoretycznej treści geograficznej ze względu na ważność dla życia i gospodarstwa ludzkości, nada jej wartość realną, posłuży do zrozumienia łączności gospodarczej świata, wytworzy poczucie przynależności jednostki do ogółu ludzkości.

---

<sup>1)</sup> Jak ma to np. miejsce w plantacjach kauczuku założonych przez Forda w Ameryce południowej.

<sup>2)</sup> Omawianie każdego kraju Europy i pozaeuropejskiego nasunie pewne problemy do dyskusji. Pomijamy więc drugorzędne szczegóły gospodarstwa tego kraju a możliwie wyczerpująco dyskutujemy z uczniami dany problem. Np. przy omawianiu Danji zwrócimy uwagę szczególną na hodowlę, na możliwość zorganizowania analogicznych spółdzielni u nas; przy Szwajcarii na gospodarstwo hodowlane górskie, znajdujące analogję z naszym szałasnictwem i na uprzemysłowienie kraju; przy Holandji na znaczenie wychowawcze dostępu do morza, na wyteżoną walkę z morzem, gdzie wola ludzka musi być w walce tej wyteżona, gdzie wzrost zaludnienia jest pewnego rodzaju wyzwaniem, rzuconem przyrodzie, gdzie nie po to człowiek się rozmnaża, by spokojnie używać owoców przyrody, lecz by zdobyć siły do jej ujarznienia. Pewne krainy możemy albo całkiem opuścić, albo tylko schematycznie uczniów z ich gospodarką zapoznać, inne zaś, zwłaszcza sąsiadów Polski, albo też potęgi gospodarcze świata, omawiamy dokładniej, zapoznając uczniów z całokształtem ich gospodarstwa.

Uczeń pijąc rano herbatę będzie patrzył na nią przez pryzmat wysokiej temperatury i trudu, zmudnej pracy setek ludzi w przeludnionych Chinach, czy dalekich Indjach Gandhi'ego. Zrozumie, że korzysta z pracy obcych mu, dalekich ludzi, z pracy setek innych ludzi, którzy te towary transportowali, przetwarzali, pośredniczyli w ich nabyciu itd. Zacznie rozumieć, że i on winien cegiełkę do tej pracy ludzkości dołożyć, aby nie być darmozjadem, aby stać się ogniwem w łańcuchu ludzi pracujących. Znajomość gospodarczych procesów, jakie zachodzą u naszych sąsiadów bliższych i dalszych, otworzy mu oczy na nasze wartości i braki, skieruje go na tory pozytywnej pracy dla dobra państwa i ludzkości, pozwoli mu odczuć i zrozumieć ten daleki czasem inny świat. W ten sposób podawana treść nauki geografji gospodarczej wzbudzi w uczniu patriotyzm, który pozwoli mu ocenić obiektywnie rolę swego narodu w świecie, który w miejsce ciasnego nacjonalizmu, negatywnego stanowiska względem innych narodów, pozwoli wytworzyć stanowisko pozytywne, chęć dorównania i prześcignięcia tych narodów w kierunku dodatniej pracy gospodarczej dla dobra swego kraju.

Poruszane problemy nie będą dla umysłowości ucznia za trudne, z 17-stym bowiem rokiem życia wkracza on w okres młodzieńczy — etap rozważań i refleksji. Młodzieniec pragnie wtedy całą swą wiedzę posegregować, ugrupować, z chaosu różnorodnych faktów zestawić własny pogląd na świat, umysł jego jest nastawiony wybitnie syntetycznie. Geografja gospodarcza regionalna omawiana problemami, ułatwia mu tę segregację, kieruje go i nastawia na właściwą drogę stworzenia własnego światopoglądu a przez to wzbudza optymizm tę niezbędną siłę witalną, która zadecyduje o jego późniejszej pracy twórczej.

Takie nauczanie geografji gospodarczej musi wychowywać gospodarczo, albowiem liczy się z umysłowym rozwojem ucznia. Psychologiczne podstawy gwarantują możliwość zastosowania nowych metod wychowawczych. Zniknie nieszczęsny typ ucznia wykuwającego na pamięć daną lekcję, bo chociaż pracy nie lekceważy się — owszem nawet podkreśla się jej znaczenie — postawą jednak tej pracy jest własne zainteresowanie się ucznia. Osiągnięte rezultaty dają

mu zadowolenie wewnętrzne, co jest jednym z nieodzownych warunków kształcenia zamiłowania do pracy. Metoda seminaryjna oraz metoda zastosowania życiowego, ułatwią uczniowi zrozumienie trudniejszych problemów nauki szkolnej. Przykłady do nauki czerpać będzie nauczyciel ze środowiska, z aktualnych wydarzeń gospodarczych i politycznych, wskutek czego uczeń już na ławie szkolnej nauczy się racjonalnie oceniać nadarzające się sytuacje życiowe, a równocześnie pozna aktualne problemy gospodarki państwowej i światowej. Celem nauki będzie nie wiedza dla wiedzy, ale wiedza dla działania. Tak prowadzona nauka geografii gospodarczej przyczyni się w niemałym stopniu do stworzenia typu obywatela pracującego twórczo na niwie gospodarstwa krajowego, świadomego swych obowiązków i praw wobec państwa i ludzkości.

---



**STANISŁAW PSZON**  
**PROF. SZK. EK. H. I INST. ADM. GOSP.**

**ZARYS METODYKI  
FRANCUSKIEJ KORESPONDENCJI  
HANDLOWEJ**





## Część I.

### **Nauka na stopniu niższym.**

Jednym z problemów najtrudniejszych do rozwiązania w szkole handlowej to nauka języka obcego. Problem to trudny, bo liczba godzin przeznaczona na naukę nie jest tu zbyt wielka, poziom inteligencji uczniów niższy, niż w szkole średniej, przy znanej zresztą tendencji społeczeństwa, które wybierając szkołę, dzieci słabsze posyła do zawodowej, a zdolniejsze do gimnazjum, zamiast odwrotnie. Cel zaś szkoły handlowej jest wyższy niż ogólnokształcącej. Od handlowca bowiem po trzech latach nauki żąda się nie tylko pewnej znajomości języka, ale i tyle wiadomości z korespondencji handlowej, by był w stanie załatwiać w języku francuskim najważniejsze interesy handlowe. Dlatego metodykę tego przedmiotu trzeba odpowiednio dostosować do warunków i ostatecznego celu nauki.

Problem ten przeciwnicy dwu języków w szkole handlowej rozwiązują gładko: jeśli nauka natrafia na takie trudności, to zrezygnować z drugiego języka w szkole handlowej. Podobne rozumowanie nie wytrzymuje krytyki, bo pomijając już absurd usuwania przedmiotu, zamiast wyszukania środka, któryby złemu zdołał zaradzić, wyobraźmy sobie handlowca znającego zaledwie jeden tylko język nowożytny. W dzisiejszych naszych warunkach ekonomicznych dla handlowca, który nie chce się zamknąć w ciasnym kole interesów lokalnych, znajomość przynajmniej dwu języków nowożytnych jest niezbędną<sup>1)</sup>. Ministerstwo Oświaty uznało słuszność tego

---

<sup>1)</sup> Vide artykuł w Sprawozdaniu Szk. Ek. Handl. z r. 1930.

zapatrywania, przyjmując zasadniczo dwa języki nowozytne jako obowiązkowe w szkole handlowej<sup>1)</sup>.

Metodyce nauczania korespondencji handlowej w języku obcym poświęcano dotychczas mało miejsca, wychodząc z założenia, że wystarczy, by uczeń znał dobrze język, a z korespondencją da sobie już radę. Zapatrywanie błędne, bo idąc po linii tego samego rozumowania należałoby tem więcej wyrzucić i korespondencję w języku ojczystym ze szkoły handlowej. Styl handlowy to gałąź zupełnie odrębna stylistyki, obracająca się w pewnym zakresie stałych, stereotypowych wyrażań i zwrotów, które uczeń musi sobie przyswoić, by przy pisaniu listów wyrażał się zwięzłym stylem handlowym, a nie tracił czasu na zbytnią, niepotrzebną rozwlekłość. Do nauki korespondencji handlowej przystąpić już można po elementarnem opanowaniu języka. Nie chodzi tu bowiem o stylistyczne wyrobienie ucznia, ale raczej o podanie mu gotowych wyrażań i nauczenie go posługiwania się nimi w odpowiednich momentach. Niewątpliwie spotkam się tu z zarzutem, że tego rodzaju metoda prowadzi do zbytniego zmechanizowania nauki, że uczeń sam powinien budować na podstawie zdobytych wiadomości. Zapatrywanie słuszne, ale warunki na tego rodzaju prowadzenie nauki w krótkiej szkole handlowej nie pozwalają. W niej bowiem musimy bardzo często rezygnować z niewątpliwych walorów wychowawczych przy pewnych przedmiotach, a zdążać drogą najkrótszą do zamierzonego celu. Wymaga tego praktyczny charakter szkoły.

Na pierwszym i drugim roku nauki uczeń powinien opanować podstawowe wiadomości gramatyczne i zdobyć odpowiedni zasób wyrażań i zwrotów handlowych, by na trzecim roku nauki można było przystąpić do korespondencji.

Wbrew przyjętej zasadzie rozpoczynania nauki od t. zw. powszechnie korespondencji płatniczej, rozpoczynam zazwyczaj od towarowej, a to dlatego, że daje mi ona więcej sposobności do kontynuowania nauki języka, nie obracając się ściśle w sferze ustalonych wyrażań i zwrotów, jak korespon-

---

<sup>1)</sup> Protokół z konferencji str. 80, w przytoczonym Sprawozdaniu.

dencja płatnicza, a następnie jest ona bardziej potrzebna uczniowi kończącemu często naukę po trzecim roku. Uważając naukę korespondencji tylko jako dalszy ciąg nauki języka, posługuję się stale językiem francuskim, poza niezbędnymi objaśnieniami.

Lekcję pierwszą rozpocznę od pytania:

— Qu'est-ce que la correspondance commerciale? Staram się uzyskać od ucznia odpowiedź, względnie mu ją podsunę: C'est l'art de rédiger les lettres et les documents commerciaux.

— Comment s'appelle l'employé chargé de la correspondance?

— Le correspondancier.

Przystępuję następnie do uwag na temat listu:

— Quel devrait être l'ordre de matière dans une lettre?

— La date, l'adresse du destinataire, l'introduction, le corps de la lettre, la conclusion, la formule de politesse, la signature.

— Comment écrit-on la date?

Nauczyciel będzie miał tu sposobność powtórzenia z uczniami liczebników i zaznajomienia ich z nazwami miejscowości francuskich.

Następną lekcję poświęci omówieniu rozmaitych form adresu odbiorcy i poda najczęściej używane wstępy w listach kupieckich:

„Qu'est-ce nous écrivons dans l'introduction d'une lettre commerciale“?

„Nous accusons réception de la lettre précédente“.

„Quelles sont les expressions employées le plus souvent pour accuser réception d'une lettre“?

Nauczyciel przytoczy parę zwrotów i po odpowiednim metodycznym przerobieniu, zada np. następujące ćwiczenie domowe:

Accuser réception des correspondances suivantes:

Librairie Larousse, 13, rue Montparnasse  
Paris, vous accuse réception de:

- a) votre carte postale du 1-er courant,
- b) votre lettre du 31 du mois passé,
- c) votre prix courant du 23 août dernier.

Uczniowie wykonają powyższe wypracowania w formie listu z uwzględnieniem daty, adresu odbiorcy.

Następną lekcję rozpocznie od odczytania ćwiczeń, napisania ich na tablicy i zwróceniu uwagi na usterki, czy to gramatyczne, czy w zewnętrznej formie listu, na którą od samego początku baczną należy zwracać uwagę, by uczniów przyzwyczaić do staranności.

Przejdzie następnie do omówienia innych zwrotów, używanych na początku listu kupieckiego, jak: avoir l'honneur, l'avantage, le regret, prendre la liberté etc., różnicy między accuser réception a confirmer i kończąc lekcję poleci wykonać następujące ćwiczenia:

I. Compagnie Générale Transatlantique, Paris, 6 rue Auber, vous confirme:

- a) sa conversation téléphonique,
- b) sa dépêche, sa lettre.

II. MM. Collin et Lambert, Besançon, annoncent à M. Bojarski, Cracovie, la fondation d'une fabrique d'horlogerie.

W ten sposób przez systematyczne ćwiczenia uczniowie przyzwyczajają się do formy listowej i do posługiwania się najczęściej używanymi zwrotami. Układając tematy należy początkowo uczniowi podsuwać gotowe wyrażenia i zwroty; przy wykonywaniu zadania dostosuje tylko odpowiednio osobę i liczbę, co przy znajomości podstawowych reguł gramatycznych nie przyjdzie mu zbyt trudno a będzie miał satysfakcję, że zaczyna już pisać listy po francusku. Wogóle w początkowym stadium nauki unikać należy wszelkich trudności, bo to tylko zmusza, szczególnie uczniów słabszych, do uciekania się do obcej pomocy i odstręcza ich od intensywniejszego zajęcia się tym przedmiotem.

Kiedy już uczniowie poznali ogólną formę listu kupieckiego, można przejść do systematycznego omówienia po-

szczególnych interesów handlowych, rozpoczynając np. od żądania nadesłania cennika, katalogu, próbek, warunków dostawy i t. p. Ponieważ uczniowie po raz pierwszy spotykają się z wyrazami, jak: *échantillon*, *prix courant* i t. p. należy znaczenie ich im wytłumaczyć. Lekcja korespondencji jest równocześnie i lekcją języka francuskiego, trzeba więc i tu postępować w myśl ogólnych zasad metody bezpośredniej. Po napisaniu np. na tablicy słowa „*échantillon*“, zapyta nauczyciel:

„*Qu'est-ce qu'un échantillon?*“ i podsunie odpowiedź uczniowi: „*C'est un morceau d'étoffe, une fraction de marchandise quelconque destinés à faire connaître et apprécier la qualité et la valeur de cette marchandise.*

*Donnez quelques exemples!*

*Un échantillon de soie, de blé, de vin, de parfum...*

*Quelle devrait être la qualité, de la marchandise achetée?*

*Elle devrait être conforme à l'échantillon donné?*

*Peut-on envoyer les échantillons par la poste?*

*Oui, mais ils ne peuvent dépasser certains poids ni certaines dimensions.*

*Quel est le poids des échantillons admis en Pologne?*

*Est-ce que les échantillons d'objets soumis à des droits de douane ou d'octroi peuvent être expédiés?* i t. p.

Podobnie postąpi z innymi rzeczownikami, np.:

*Prix courant...* papier commercial qui indique les prix courants. Podam przy tej sposobności zwroty: *vendre à prix fixe, à tout prix, coûte que coûte.*

*Catalogue...* énumération par ordre (catalogue de livres).

W ten sposób prowadzona nauka korespondencji będzie służyła do pogłębienia wiadomości językowych uczniów i to na materiale zaczerpniętym z życia handlowego. Ułatwi to w dużej mierze kompozycję dalszych listów handlowych, wzbogacać będzie jego dotychczasowy dość skromny zasób wyrażeń i zwrotów handlowych, umożliwiając mu zwolna lekturę i pism fachowych. Umieszczanie w klasie za ramkami ogłoszeń wyciętych z dzienników albo lepiej z tygodników francuskich, rzucających się w oczy celowym rozstrzelonym drukiem i doborowemi ilustracjami, może w dużej mierze popierać pracę nauczyciela w tym kierunku. Nie potrzeba

robić osobnych lekcji, poświęconych odczytywaniu anonsów; wystarczy zwrócenie im na nie uwagi i wytłomaczenie trudniejszych zwrotów. Zaciekawieni, sami będą starali się odgadnąć ich treść. Prócz anonsów można umieszczać i oryginalne listy, żądając od uczniów zaznajomienia się z ich treścią, a w późniejszym stadium nauki dawania na nie pisemnych odpowiedzi. Wyrabiać to będzie pewną samodzielność, tak bardzo potrzebną handlowcowi.

Po gruntownem przerobieniu próśb o nadesłanie oferty, podam wzór całego poprawnego listu i polecę wykonać na ćwiczenie domowe np. następujący temat:

„Se référant à l'annonce inserée dans le „Messenger Polonais“ du 15 courant par MM. Lévieux Frères, marchands de drap à Lille, demandez l'envoi d'une collection d'échantillons de leurs étoffes d'été“.

W ten sposób zredagowany temat nie nastęrczy uczniom żadnych trudności, a zachęci ich do dalszej pracy, budzić w nich będzie zaufanie we własne siły. Wypracowanie ograniczyć bowiem można do zwrotów zawartych w temacie, byle tylko forma listu była zachowana. A więc naprzód data, potem adres odbiorcy, napisany w odpowiednim miejscu, początek listu rozpoczynający się od słowa „Messieurs“ krótka osnowa i wreszcie jedno ze znanych już uczniowi zakończeń. Ćwiczenia podobne należy robić często, rozszerzając stopniowo ramy listu, żądając np. prócz cennika czy próbek, warunków dostawy, terminu, w jakim towar może być dostarczony, sposobu uregulowania należytości i t. p. Mówiąc o towarach, nie należy ciągle żądać tylko herbaty czy kawy, ale mieć na uwadze i inne importowane czy też exportowane z Polski, by ucznia z ich nazwami zaznajomić. Szkoła handlowa od nauczyciela korespondencji wymaga wiele. Znajomość samego tylko języka tu nie wystarcza; znać powinien również i naukę o handlu, a nawet działy pokrewne jak towaroznawstwo.

Przejdziemy następnie do odpowiedzi na listy poprzednie: przesłanie żądanych próbek, cenników, katalogów. Trzeba przy tej sposobności zwrócić im uwagę na rodzaje ofert, które mogą być ogólne (offres générales) i szczegółowe (offres

spéciales), posyłane do firm, z którymi kupiec jest w stałych stosunkach, albo na ich wyraźne żądanie.

„Les offres générales sont envoyées à des négociants inconnus du commerçant, avec lesquels ce dernier désirerait entrer en relations. Elles sont faites bien souvent sous forme d'annonces dans les journaux, d'envoi de circulaires imprimés, de prix courants etc. Les offres spéciales sont envoyées en réponses à des demandes. Dans ce cas le commerçant envoie en même temps les échantillons de ses marchandises, indique les prix, les conditions, le temps pendant lequel l'offre est valable. Il faut répondre toujours à une offre spéciale“.

Po tym ogólnym wstępie, który stopniowo można rozszerzać, bo służyć on będzie jako materiał konwersacyjny, o którym nie należy zapominać, przejdziemy do omówienia formy oferty, podając uczniom gotowe już formułki, by daremnie nie tracili czasu na tworzenie nieudolnych własnych. Powie więc:

„Les offres de marchandises se font d'habitude par l'une des formules suivantes. Je vous offre..

J'ai l'honneur de vous offrir p. e. les cafés suivants, triés, aux conditions usuelles et aux prix très avantageux, indiqués ci-dessous“:

Podając cenę i gatunek kaw, będzie nauczyciel miał sposobność nawiązania rozmowy na ten temat np.:

„Quel sont les prix actuels du café?

Les prix du café sont à de fr... à frs... suivant la qualité.

Quelles sortes de café vend-on généralement dans nos épiceries?

Qu'est-ce qu'une épicerie? ...épicier“ i t. p.

Nie będzie to nigdy sucha lekcja korespondencji, ale równocześnie lekcja języka, oparta na materiale zaczerpniętym z życia handlowego. Wywoła ona większe zainteresowanie się przedmiotem. Wymaga to naturalnie dość dużego wysiłku nauczyciela i pomysłowości, by umieć zawsze nawiązać rozmówki do omawianego rodzaju towaru. W ten sposób poprowadzi rozmowy na temat mydeł, perfum, sukna, jedwabi, wina i t. p. Lekcja każda musi się zakończyć zadaniem na ćwiczenie domowe odpowiedniego tematu, którego



wypracowanie odczytają uczniowie na następnej lekcji, a nauczyciel zwróci ich uwagę na niepoprawności, wypisując ważniejsze błędy na tablicy.

Po gruntownem przerobieniu ofert przejdziemy do zamówień, które nie powinny już uczniom sprawiać wielkich trudności. Posiadać już bowiem będą spory zasób technicznych wyrażeń handlowych, znać nazwy towarów i formę listu handlowego. Umieścić należy za ramkami parę wzorów zamówień, celem wywołania zainteresowania się nimi u uczniów. Rozpoczniemy od uwag ogólnych np.:

„Qu'est-ce qu'une commande?

Une commande c'est une demande de marchandise.

Comment peut-on faire la commande?

On peut la faire par lettre, par memorandum, note ou bon de commission.

Qu'est-ce qu'un bon de commission?

C'est un formulaire imprimé que l'acheteur remplit en y inscrivant exactement tous les détails qui se rapportent à la commande et y appose sa signature.

Quand se sert-on d'un bon de commission?

...lorsque deux maisons sont en relations commerciales très suivies et traitent toujours les affaires du même genre.

Qu'est-ce que doit mentionner un bon de commission? i. d.

Następnie nauczyciel zwróci uwagę uczniów na wzory zamówień, umieszczone w klasie, a w braku tychże narysuje je na tablicy i wytłomaczy terminy techniczne w nich zawarte. Kończąc lekcję poleci zredagować, posługując się jednym ze wskazanych formularzy, zamówienie dwu książek:

„Vous commandez au Service Central de Librairie 15, Boulevard de la Madeleine, Paris I-er, deux livres à votre choix“.

Rozpaczynam celowo od książek, bo zazwyczaj nauczyciel posiada „un bulletin de commande“ dołączany zwykle do wydawnictw francuskich. Uskuteczniemy następnie i inne zamówienia:

„Monsieur Jawornicki de Cracovie, commande à M. Tampier et C-ie, 21 rue Borie, à Bordeaux, 4 barriques de vin vin rouge“ i szereg innych podobnych. Wypracowania

muszą być wykonane bardzo starannie, niedbałe należy odrzucać i kazać je przerabiać ponownie, by przyzwycząić uczniów od początku nauki do starannej formy zewnętrznej.

Po zamówieniach, wykonanych na gotowych formularzach, przejdziemy do zamówień listownych. Rozpocznemy zapytaniem:

„Quelle est la différence entre une commande transmise par une lettre et celle par un memorandum ou bon de commission ?

L'acheteur doit apporter plus de soin à la rédaction de l'ordre dans une lettre que dans celle transmise par memorandum ou bon de commande“.

Zajmiemy się następnie redakcją listu z zamówieniem:

„Quelles sont les parties de la lettre par laquelle on transmet la commande? (...l'introduction, le corps de la lettre, la conclusion).

Qu'est-ce que contient généralement l'introduction?

Elle indique généralement le motif pour lequel on écrit. Nous avons reçu p. e. le prix courant, une offre ou la visite du voyageur de la maison en question.

Rédigez l'introduction en vous référant à un prix courant reçu! (à une offre, à une visite d'un voyageur).

En possession de votre prix courant du... j'ai l'honneur de vous passer la commande suivante:

Je vous remercie de l'offre obligeante que vous avez bien voulu me faire par...“ i t. p.

„Comment doit être rédigé le corps de la lettre?

...avec le plus grand soin.

Qu'est-ce qu'il doit mentionner?

...La quantité de marchandise, la qualité, le prix, de quelle manière la marchandise doit être expédiée, qui payera le transport, à quelles conditions de paiement...“ i omówi najdokładniej odpowiednie terminy. Przy zapłatach ograniczyć się może do paru najogólniejszych, pomijając na razie czek i weksel, o których mówić będzie obszernie w roku następnym.

Przejdzie następnie do zakończeń:

„Qu'est-ce que nous écrivons dans la conclusion de la commande?

...la formule de politesse avec laquelle nous terminons la lettre.

Donnez-moi quelques unes de formules de politesse“!

Uczeń przytoczy wyrażenia znane mu już z uwag wstępnych, a nauczyciel rozszerzy je w związku z przeprowadzaniem zamówieniem:

„Comptant sur la prompte exécution de ma commande, veuillez agréer, M. i t. d.

Comptant sur une exécution soigneuse de ma commande...

J'espère que je serai satisfait de cette première affaire et..

Persuadé que vous ferez tout votre possible pour la bonne exécution de cette commande... i inne w tym rodzaju. Po ich gruntownym przerobieniu uczeń potrafi już napisać każde niezbyt skomplikowane zamówienie. Na ćwiczenie domowe poleci mu zamówić np. 30 m sukna, jedwabiu, paru beczek wina i t. p.

Należałoby przy tej sposobności przeczytać z uczniami kilka ustępów, któreby ich zaznajomiły z nazwami ważniejszych wyrobów przemysłowych francuskich. Łączyć się to będzie z nauką korespondencji, stanowić jej naturalny dalszy ciąg i uzupełniać naukę języka i gramatyki, o których przy nauce korespondencji nie należy nigdy zapominać i mieć je ciągle na uwadze. W braku odpowiedniego podręcznika może nauczyciel rozpocząć rozmowę na powyższy temat:

„Quel est le produit d'exportation le plus important de la France?

Le vin.

Est-ce que la production des vins en France est grande?

Oui, elle occupe aujourd'hui deux millions d'hectares environ.

Quels vins de France sont les plus réputés?“ i t. p.

W ten sam sposób można nawiązać rozmowę na temat produkcji jedwabiu, koronek, biżuterji, perfum, wyrobów metalowych.

Począwszy od zamówień może nauczyciel zacząć podawać tematy do ćwiczeń w języku polskim. Niewątpliwie wy-

pracowania takie sprawią uczniowi większą trudność, niż wypracowanie tematu podanego w języku francuskim, ale zbliży go do życia praktycznego. Szef w biurze podawać mu będzie do załatwienia korespondencje zawsze tylko po polsku. Wogóle przy nauce korespondencji trzeba dość duży nacisk kłaść na tłumaczenia z języka ojczystego, nieuznawane przy metodzie bezpośredniej, ale niezmiernie ważne przy nauce korespondencji ze względu na praktyczne przygotowanie ucznia do zawodu. Z tego powodu wskazane są nawet przekłady listów, pisanych na lekcji korespondencji polskiej.

Przystępując do wykonania zamówienia omówimy fakturę:

„Quel est le document relatif à la livraison? (La facture).

Qu'est-ce que la facture?

C'est un état détaillé des marchandises, composant une livraison, avec calcul des prix qui est remis à l'acheteur par la poste au moment de l'exécution de la commande.

Objasnimy fakturę, posługując się oryginalnym wzorem.

Les modèles en sont très variables. Toutes les maisons ont des factures dont une partie est imprimée, l'autre est écrite à la main ou tapée à la machine à écrire.

Dans toutes les factures on distingue:

a) L'en-tête, comprenant le nom de la maison qui la délivre avec son adresse, son genre de commerce, le numéro de téléphone, le nom et l'adresse de l'acheteur, suivi du mot doit ou doivent, les conditions de la vente relatives à la livraison et au mode de paiement.

b) Le corps, comprenant l'énumération des objets vendus, le prix de l'unité et le prix total, les frais, quelquefois l'escompte, le lieu de paiement.

La facture d'expédition donne en outre des détails sur:

le mode, les frais et les risques de transport, le délai à observer en cas de réclamation, le tribunal compétant en cas de contestation, l'indication de la date à laquelle la facture sera payée ou portée en compte.

W braku odpowiednich formularzy wyrysujemy wzór faktury na tablicy, wypiszemy partje, które zazwyczaj są już na niej wydrukowane, a następnie na ćwiczenie domowe

polecimy uczniom wypełnić ją nazwą towaru poprzednio zamawianego.

Omawiając różne rodzaje faktur, uwzględnić należy także świadectwo pochodzenia (certificat d'origine). Tu możnaby również nawiązać rozmowę na temat transportu towarów np.:

„Comment se font les transports des marchandises?

... par terre ou par mer.

Comment s'appellent les transports par terre? par mer?  
...terrestres, maritimes“.

Następnie nauczyciel wyłomaczy uczniom, że towary można przesyłać w opakowaniu lub bez:

„Les marchandises voyagent soit en vrac (sans emballage) comme charbon, céréales, fourrages, minerais etc., soit emballées dans les enveloppes, appelées paniers, sacs, caisses, balles, fûts etc. marqués et numérotés.

Le contrat de transport entre le voiturier qui s'engage à faire parcourir à une marchandise une certaine distance et l'expéditeur s'appelle:

Lettre de voiture pour les transports sur routes.

Récépissé pour les chemins de fer.

Connaissance pour les transports maritimes“ i t. p.

Tu miałby także nauczyciel sposobność zaznajomienia ucznia z ważniejszymi portami światowymi, nie zapominając przede wszystkim o Gdyni, następnie z produktami, jakie się z tych portów wywozi. Nie należy przytem, podając adresy używać ciągle tylko Paryż, a z produktów wino, jedwab, kawa, ale celowo przechodzić i inne nazwy miejscowości i towarów.

W analogiczny sposób przerobi nauczyciel wykonanie zamówienia, reklamacje, odpowiedzi na reklamacje, wyrównanie należności za fakturę i upomnienia, co może stanowić program nauki korespondencji na stopniu niższym.

Nie należy zapominać o stałym ugruntowywaniu nabytych wiadomości przy pomocy odpowiednich ćwiczeń pisemnych. Prócz zadań domowych z lekcji na lekcję, można pewne godziny im wyłącznie poświęcić. Zadania pisać na papierach listowych formatu kupieckiego, nie w zeszytach. Napisane, poprawione przepisywać na maszynach do pisania.

Niedbałe, z błędami odrzucać, kazać przepisywać powtórnie, bo tylko w ten sposób przyzwyczajamy młodzież naszą do starannej zewnętrznej formy.

Techniczne przeprowadzenie ćwiczeń pisemnych wyobrażałbym sobie w następujący sposób. Klasa względnie grupa liczy np. 20 uczniów. Nauczyciel przynosi 20 tematów albo gotowych listów z korespondencji towarowej, rozdaje je uczniom, polecając im napisać odnośny list lub odpowiedź na niego. Po ich napisaniu, odbiera, przegląda, robi uwagi i albo je zwraca do poprawy albo wręcza drugiemu, który już list napisał, celem wygotowania odpowiedzi. Jeśli to było zapytanie o cenę, prośba o przesłanie oferty, drugi uczeń sporządzi odpowiedź, prześle ofertę, poda cenę, następny wykona zamówienie. Inna grupa uczniów z podobnym tematem robić będzie to samo. Nauczyciel prowadzi dla każdego ucznia osobno wykaz dokładny napisanych listów. Na najbliższej lekcji postępuje analogicznie, posiłkując się wykazem prac uczniów, by jeden nie otrzymał dwa razy tego samego tematu, a przeszedł kolejno wszystkie interesy wchodzące w program danego roku. Dopóki uczeń nie wykona samodzielnie wszystkich prac, nie może uzyskać promocji do klasy następnej. Przy tej pracy nie wolno mu się posługiwać żadnymi źródłami pomocniczymi, gotowymi korespondencjami itp. Musi przyjść na lekcję przygotowany, z materiałem pamięciowo opanowanym. Pozwoliłbym najwyżej na posługiwanie się słownikiem. W razie przychwycenia ucznia na przekraczaniu powyższego zakazu, wyklucza się go od udziału w pracy na przeciąg jednej lub dwóch lekcji zależnie od stopnia przewinienia, do czego uczeń, w obawie opóźnienia prac, starałby się nie dopuścić. Opaśćby musiały w ten sposób obecne zadania szkolne, które i tak dziś bardzo do celu nie prowadzą. Lekcja korespondencji stałaby się godziną pracy, zmuszałaby ucznia do pracy intensywnej, zniknąłby za duży czasem werbalizm, zastąpiony, przez dziś w zbyt małej mierze uwzględnianą, a istotną przy nauce korespondencji, stroną pisemną.

---



PROF. STANISŁAW PSZON

**GOSPODARCZE ZNACZENIE JĘZYKA FRANCUSKIEGO  
W SZKOLE HANDLOWEJ**





Inne są cele nauki języka obcego w gimnazjum a inne w szkole zawodowej. Gimnazjum ma za zadanie umożliwić uczniowi zdobycie kultury ogólnej i znajomości języków, o cele praktyczne nie potrzebuje się zbytnio troszczyć. Inaczej zupełnie sprawa przedstawia się w szkole zawodowej. I tu chodzi niewątpliwie w pierwszym rzędzie o kulturę ogólną, ale ze względu na krótkość czasu, jaką szkoła rozporządza i cel ostateczny: przygotowanie wychowanka do zawodu, do życia praktycznego, musi naukę przystosować odpowiednio do tego celu. Może dziś nawet pod tym względem za wiele od niej się wymaga. Kupiec, biorąc ucznia ze szkoły handlowej, chciałby w nim mieć koniecznie już pracownika takiego, któryby mu potrafił interes niemal samodzielnie poprowadzić; bank czy kasa urzędnika, którego od razu sadza się za biurkiem i każe mu się załatwiać wszelkie interesy, fabryka doskonałego księgowego i t. d. Zapomina się, że szkoła handlowa ma za zadanie nauczyć ucznia myśleć kategorjami gospodarczymi, dać mu ogólną kulturę umysłową, która ułatwi mu orjentowanie się w zawiłych nieraz kwestiach gospodarczych.

Krytykujący dzisiejszą szkołę handlową mają tylko w części rację: jest ona za mało jeszcze przystosowana do życia praktycznego. Przyczyna zła leży w jej krótkości. Zadanie swe spełni niewątpliwie lepiej po reorganizacji z Instytutem Gospodarczym, jako nadbudową i specjalizacją w pewnych określonych kierunkach, przy odpowiednio skonstruowanych planach naukowych, z pracownikami, a głównie z młodzieżą, która wstępując do Instytutu będzie już miała dużą kulturę ogólną i odpowiednie gospodarcze przygotowanie. By więc zadowolić i ogół społeczeństwa i spełnić

zasadnicze cele, nowoczesnej szkole handlowej powinna przyświecać stale dewiza: nie zaniedbując kultury ogólnej, przedmioty zawodowe zbliżyć możliwie najbardziej do życia praktycznego. W ten sposób te dwa kierunki tak ważne w wychowaniu, znajdą szerokie uwzględnienie, a szkoła nie spotka się z zarzutem, że zasadniczych celów nie spełniła.

Ta myśl przyświeca poniższym rozmyślaniom na temat w jaki sposób i język francuski przyczynićby się mógł do gospodarczego przygotowania wychowanka szkoły handlowej.

Wiele pisano na temat znaczenia języka francuskiego dla kultury ogólnej i nikt nie zaprzeczy, że język obcy, wymagający dużego wysiłku myślowego, ma wielkie walory wychowawcze. Znaczenie jego jeszcze powiększa ta okoliczność, że przy jego znajomości poznać możemy najwyższe szczyty kultury francuskiej, przepiękną literaturę. Niestety krótka szkoła handlowa musi sobie to zasadniczo darować, a dążyć tylko do opanowania języka w pewnym ściśle określonym zakresie, by przy jego pomocy wzbudzać zainteresowania gospodarcze u uczniów. Przesadą byłoby twierdzić, że właśnie tylko język francuski, spełniać ma ten ważny postulat szkoły handlowej. Język francuski będzie tylko tą drobną cegiełką w szeregu innych przedmiotów, więcej niż on do tego powołanych, przy pomocy których wychowamy obywatela przygotowanego wszechstronnie do trudnej pracy na niwie gospodarczo-społecznej.

W jaki więc sposób język francuski spełni zadanie gospodarczego przygotowania ucznia? Odpowiedź na to pytanie da nam dzisiejszy stan ekonomiczny Europy. Przy ogólnym kryzysie Francja najmniej ucierpiała, liczba bezrobotnych tam minimalna, ogólne położenie materialne wszystkich warstw społecznych bardzo dobre. Gdzie tego szukać przyczyny, jak postępując społeczeństwo francuskie doszło do tego stopnia rozkwitu? Na te pytania odpowiedź uczeń znaleźć powinien przy nauce języka francuskiego w wyższych klasach. Ten swój dobrobyt zawdzięcza Francja dobremu gospodarczemu przygotowaniu w szkole do życia i wpojeniu w młode umysły zmysłu oszczędności i rzetelnej pracy. Zwrócenie uwagi na te momenty, zachęci niejednego do po-

stępowania w tym kierunku po ukończeniu szkoły, a solidarna praca nauczycielska podniesie poziom gospodarczych zainteresowań społeczeństwa. Nasuwa się tu jednak małe ale. Nauczyciele języka francuskiego w naszych szkołach posiadają dziś wysoką kulturę literacką, ale brak im ekonomiczno-gospodarczej. W jaki sposób wpajać w umysły młodzieży wiadomości, których sami zdobyć nie mieli sposobności w ciągu lat nauki uniwersyteckiej. Dla szkoły handlowej sama tylko znajomość języka i literatury nie wystarcza. I tu wysuwa się postulat odnośnie do kształcenia nauczycieli języków w szkole zawodowej. Nauczyciel, prócz przygotowania językowego, wystarczającego dla szkoły średniej, musi w szkole handlowej posiadać i gospodarczo-handlowe, by mógł podołać zadaniu, jakiego od niego szkoła wymaga.

W jaki więc sposób nauczyciel języka francuskiego powinien oddziaływać na formowanie się gospodarczo-handlowego myślenia u uczniów szkoły handlowej? Odpowiedź na to pytanie nietrudna. Niech zawsze ma tylko na oku powyższy cel przy doborze lektury, a unika wszystkiego, co z nim w ścisłym nie pozostaje związku. Niech godzina języka francuskiego będzie godziną ekonomji, nauki o handlu, historii gospodarczej, czy pewnych zagadnień przemysłowych w języku francuskim. Czy np. rozmówki na temat win francuskich, wyrobów perfumeryjnych, jubilerskich, zegarmistrzowskich nie zaciekawiają ucznia szkoły handlowej więcej może, niż nic niemówiące, stereotypowe anegdotki, pokutujące w naszych podręcznikach, a mające rzekomo urozmaicenie nauki na celu. I o tych rzeczach uczeń dowiaduje się niewątpliwie przy nauce innych przedmiotów. O ileby jednak wiadomości te były trwalsze, gdyby czerpał je wprost ze źródeł, z autorów francuskich. Niejedna szczęśliwa inicjatywa w późniejszym życiu praktycznym tu możeby miała swój początek. Ucierpi na tem zasada, że godzina nauki języka francuskiego musi być zajmująca, że uczniowi należy tylko podawać rzeczy lekkie, pamięci zbytnio nieprzeciążające. Należy z nią zerwać w szkole handlowej, słusznie nazwanej ekonomiczną, bo ekonomicznie powinna wyzyskać czas na naukę przeznaczony, a materiał przystosować możliwie naj-

więcej do życia praktycznego. Utrudni to pracę uczniom mniej zdolnym, ale szkoła handlowa to szkoła dla najzdolniejszych, wbrew zapatrywaniu większości społeczeństwa; jej wychowankowie bowiem po ukończeniu nauki mają stanąć wprost przy warsztacie pracy i to tak ważnym, jak gospodarcze położenie państwa. Szkoła handlowa to szkoła pracy, pracy w ścisłym tego słowa znaczeniu, pracy intensywnej, przygotowującej przyszłych pionierów materialnego dobrobytu narodu.

Trudno dziś o program szczegółowy, bo nie chodzi tu o znajomość tych, a nie innych ustępów, z tych a nie innych autorów, a raczej tylko o zainteresowanie gospodarcze i przyswojenie takiej ilości wyrazów i zwrotów technicznych, by uczeń sam kiedyś mógł zaglądnąć do literatury ekonomicznej, albo choćby tylko przeczytać fachowy artykuł w gazecie francuskiej, niezrażony, jak dotychczas, brakiem odpowiedniego przygotowania językowego. Dlatego nauczyciel powinien trzymać rękę na pulsie życia gospodarczego, na kwestjach aktualnych, codziennych i niemi ucznia stale zainteresowywać. Tu podręcznik zbyt cenny, chyba musiałby się zmieniać co pewien czas, bo kwestje aktualne dziś, nie będą nimi za lat parę. Ideałem byłaby odpowiednio do celu redagowana gazetka ekonomiczna, co jednak dziś w naszych warunkach jest utopją.

Jak więc sobie radzić, by postulat powyższy przeprowadzić? Przygotowane przez nauczyciela teksty, przepisują uczniowie na godzinie pisania na maszynach, a następnie powielają w odpowiedniej ilości egzemplarzy. Zyska tylko na tem i sama nauka pisania na maszynach, bo uczniowie wprawiać się będą w pisanie w obcym języku i zasada koncentracji przedmiotów.

Obok lektury, nauka korespondencji francuskiej następcy nauczycielowi wiele sposobności do zaczepienia o kwestje gospodarcze. Przy korespondencji towarowej np. przy zamówieniach, miejmy na uwadze tylko te towary, które musimy sprowadzać z zagranicy, zwracajmy równocześnie uczniom uwagę na możliwość eksportu pewnych naszych produktów, posługujemy się adresami firm rzeczywistych, solidnych, nie

urojonych. W ten sposób uczeń wychodząc ze szkoły znać już będzie ważniejsze źródła zakupu i zagraniczne rynki zbytu. Jeśli więc który z przedmiotów, to właśnie korespondencja w języku obcym ma tu przed sobą szerokie pole działania. A ileż sposobności do pracy w tym kierunku znajdzie nauczyciel przy korespondencji bankowej i wekslowej. Niech tylko tematy bierze z życia rzeczywistego i nie ograniczając się do suchego napisania listu, niech zawsze dany interes omówi realnie z uczniami. Zapytując np. bank o warunki otwarcia kredytu, niech zwróci uwagę na znaczenie kredytu w życiu gospodarczem państwa, omówi formy kredytu, pożyczki państwowe, znaczenie banków i t. p. Zrozumienie nie sprawi uczniom zbyt trudności, bo słyszeli już o tem przy nauce o handlu. Zresztą i plan nauki mógłby być tak skonstruowany, że jeden przedmiot służy za podbudowę drugiemu, jeden uzupełnia drugi, nauka np. o handlu wiąże się ściśle z korespondencją obcą i polską.

Dzięki tego rodzaju prowadzeniu nauki, uczeń przyswoi sobie odpowiedni zasób wyrazów technicznych, które umożliwią mu korzystanie z literatury fachowej, lekcja sama nabierze piętna rzeczywistości, zniknie nuda towarzysząca często szablonowemu pisaniu listów na stereotypowe tematy.

A będzie z tego i korzyść druga o wiele może ważniejsza. Szkolnictwo żyje dziś pod hasłem wychowania państwowego, wychowania obywatela, świadomego swych obowiązków wobec państwa. A czy kształć ucznia pod kątem widzenia dobra państwa jako ostatecznego celu, zwracając mu ustawicznie uwagę na korzyści związane np. z wywozem wyrobów fabrykacji krajowej, czy też na szkody przez popieranie produkcji obcej, gdzie tego nie zachodzi konieczna potrzeba, a wreszcie na obowiązki rzetelnego kupca wobec państwa i społeczeństwa, czyż nie spełnimy tego kardynalnego naszego obowiązku nauczyciela-obywatela?

Kształcić typ kupca obywatela, mającego głębokie wyrobienie poczucia obywatelskiego, świadomego swych obowiązków, wywiązującego się z nich lojalnie i uczciwie wobec państwa w interesie własnym i ogółu społeczeństwa, niech będzie dewizą każdego nauczyciela szkoły handlowej.

---



KAZIMIERZ SOSNOWSKI  
PROF. SZK. EK. H. I INST. ADM. GOSP.

**NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO  
POD KĄTEM INICJATYWY GOSPODARCZEJ**





Zdawaćby się mogło, że tytuł niniejszego referatu jest paradoksem, że w rozmaitych nastawieniach szkół zawodowych jeden właśnie język polski wraz z religią powinien być wolny od jarzma zawodowości, a służyć jedynie pięknu, dobru i wzniosłym ideałom. Wszak na nauczaniu języka ojczystego ciąży już tak wiele obowiązków, a więc władanie nim poprawne w mowie i piśmie, zaznajomienie ucznia z dziełami pięknymi, z dziejami kultury narodowej, budzenie w nim zmysłu estetycznego i etycznego, ducha społecznego i patriotycznego, robienie z zawodowca człowieka i obywatela pełnego itd., iż z pozorną słusznością zapytać można: a gdzież tu jeszcze ma się znaleźć miejsce na inicjatywę gospodarczą, po co wprzęgać w tę robotę niefachowego polonistę, skoro tylu innych nauczycieli zawodowych ma w tem właściwe pole do popisu?

Gdyby hasło postawienia wszystkich przedmiotów danej szkoły zawodowej pod znakiem zawodowości miało utracić właściwe, wyżej wymienione cele nauczania języka ojczystego, to protest polonistów miałby w tym wypadku słuszność, jeżeli jednak ma ono być tylko nowym do nich dodatkiem, złączeniem pięknego z pożytecznym, to hasło to jest żądaniem słusznym i do wykonania nietrudnem.

Szkoła — to orkiestra, każdy przedmiot z osobna — to tylko jeden instrument, a dyrygentem tej orkiestry jest cel i charakter szkoły. Do tej orkiestry szkolnej taksamo jak do wszystkich stosuje się znane zdanie Mickiewicza:

„Muzyk zmiesza orkiestrę najlepiej dobraną,

Jeśli grając, stara się, by jego słyszano“!

Jest więc i język polski w tej orkiestrze tylko jednym instrumentem i to — bądźmy otwarci — wcale nie naczel-

nym. Bo chociaż język ojczysty siedzi wraz z religią przy stole zawodowym na honorowym miejscu, to przecież każdy nieuporczywy przyzna, że pierwsze skrzypce w orkiestrze ekonomiczno-handlowej trzyma w ręce ekonomista i handlowiec. Prawdę tę odsłania zresztą całkiem otwarcie nowa ustawa szkolna, zaliczająca język polski w szkołach zawodowych do przedmiotów pobocznych czyli pomocniczych.

Wiadomą jest rzeczą, że profesorowie przedmiotów zawodowych i poloniści niezbyt przychylnem patrzą na się okiem. Pierwsi uważają naukę literatury za „niepotrzebne zawracanie głowy“, drudzy zaś sądzą, że gdyby nie ich praca, szkoła zawodowa produkowałaby samych nieoświeconych rzemieślników, samolubnych groszorzobów i nieuobywatelonych zjadaczy chleba. Gdy klasę opuszcza zawodowiec, a wchodzi do niej polonista ze Słowackim lub jakimś modernistą pod pachą, to oprócz uścisku „kochanej, koleżańskiej dłoni“ posyłają oni za sobą napewno takie ciche myśli: — No, ten mi idzie psuć moją robotę! On tu potrzebny, jak dziura w moście. Nastawiłem umysły młodzieży na realne i trzeźwe myślenie, ten znów obróci je na bujanie po obłokach, na górnołotne marzenia i puste frazesy, będzie ich uczył, jak to:

„W mistycznym duszy mej ogrodzie  
Pływają kaczki dwie po wodzie“!

lub jak to

„Na fioletowy dach mej duszy fortepjanowe kapią wonie“!

Polonus zaś mruczy do siebie: — No, przecie wylaż ten paragraf i procent. Pokratkował dusze młodociane na ciasne półka, natkał w nie suchych cyfr i chemicznych znaków, zabił w nich polot, uczucie, poryw do ideałów — i kontent!

Ta skrajna rozbieżność poglądów jest przecież możliwa do pogodzenia drogą kompromisu, gdy przeciwnicy uznają, że myślą się na całej linii, gdy polonista uzna, że w każdej pracy realnej tkwi także poezja, że nie jest ona pozbawiona ideałów, boć przecież dobrobyt społeczny i osobisty jest także wielkim ideałem, i gdy naodwrot zawodowiec przyzna, że praca jego kolegi — polonisty niekoniecznie musi być

bujaniem w nierealnej, podobłocznej sferze, nurzaniem się w marzycielstwie, ale ma także realne, pozytywne i współmierne z jego dążeniami cele.

Jakie są cele i środki nauczania języka polskiego w szkołach handlowych, wypowiedziałem się już parokrotnie, a to na zjeździe polonistów szkół handlowych we Lwowie w r. 1927, na ogólnym zjeździe polonistów w Krakowie w r. 1930 i na zjeździe dyrektorów szkół handlowych w 1930 r. w Krakowie. Dwa ostatnie referaty drukowane były w Księdze pamiątkowej zjazdu i w Sprawozdaniu Krakowskiej Szkoły Ekonomiczno-Handlowej za rok 1931. Szczegółów zatem nie potrzebuje tu powtarzać, a przytoczę tylko główną tezę, przyjętą przez wspomniane zjazdy, a to, że język polski w szkole zawodowej jest w zasadzie przedmiotem ogólnokształcącym, musi jednak być w pewnym stopniu do celów zawodowości przystosowanym.

Na czem to przystosowanie polega, mówi szczegółowo rozprawka ostatnia, do której interesowanych odsyłam, obecnie zaś chcę rozważyć problemat nowy, w ostatnim czasie wysunięty, a jest nim nastawienie gospodarcze nie tylko szkolnictwa zawodowego, ale nawet i ogólnokształcącego, tego bowiem domaga się racja naszego życia narodowego i państwowego nie tylko na dziś, ale i na jutro. Szkolnictwo polskie w krótkim okresie swego istnienia poczyniło kapitalne posunięcia naprzód. Pierwszem jest postawienie wychowania fizycznego na należnym mu miejscu, drugim położenie silnego nacisku na wychowawstwo, a więc na kształcenie charakterów, trzecim jest tendencja do gospodarczego nastawienia szkół wszystkich stopni i typów, nie wyłączając szkół ogólnokształcących. To ostatnie posunięcie, uczynione przez nową ustawę szkolną, jest tak ważne i potrzebne, iż nawet przeciwnicy reformy szkolnej przyznają mu słuszność. Bo rzeczywiście trzeba być najskrajniejszym zaślepińcem, by się przeciwstawić prądowi zwrócenia źródeł nauczania i wychowywania przede wszystkim w kierunku ekonomicznym, wyrabianiu cnót gospodarczych w młodzieży i przystosowaniu jej do walki życiowej na polu gospodarczym.

Jakżeż niewielu ludzi w naszym społeczeństwie zdaje

sobie sprawę z tego, że naród nasz w podwójnej znajdował się niewoli: w politycznej i ekonomicznej. Pierwszą zrzuciliśmy dzięki sobie, dzięki życzliwości innych narodów i dzięki szczęśliwemu zbiegowi okoliczności, ale w drugiej jęczymy dalej, a zrzucenie jej jarzma będzie daleko trudniejsze, niż pierwszej, bo odzyskanie niepodległości gospodarczej musimy wywalczyć sobie wyłącznie sami. „Niewola ekonomiczna deprawuje, przygnębia, czyni z najdzielniejszych jednostek niedołęgów, a z całego społeczeństwa gromadę niewolników, zrezygnowanych, pogodzonych ze swym smutnym losem“ — mówi słusznie Dr T. Wroniewicz w swej pełnej świetnych myśli rozprawie o Szkolnictwie zawodowym<sup>1)</sup>.

Wychowanie gospodarcze młodzieży jest dla nas równie ważnem zagadnieniem, jak wychowanie militarne, a nawet od niego ważniejszym, boć sprawy polityczne zależne są od spraw gospodarczych. Kto to rozumie, ten nie będzie rozdzierał szat z powodu reformy gimnazjów, tych przestarzałych fabryk życiowych niedołęgów, i z powodu obniżania kultury narodowej, która kwitnąć i rozwijać się może jedynie tylko na podłożu ogólnego dobrobytu.

Gospodarcze nastawienie szkolnictwa nie jest tedy tylko wewnętrzną kwestją szkoły i przejściowym prądem wychowawczym, lecz jest ono także kwestją bytu narodowego. Przez przyjęcie nowej ustawy szkolnej stało się ono wraz z równouprawnieniem szkolnictwa zawodowego faktem dokonanym, a nam nauczycielom otwiera się wdzięczne pole do pracy nad jego zrealizowaniem.

I znów jako wskaźnik tej pracy podam słowa Dra Wroniewicza z wymienionej rozprawy: „Szkoła musi przybrać podkład więcej realny, mniej humanistyczny, zawierać mniej subiektywizmu i liryki, a więcej pierwiastku woli i czynu“. Zdawałoby się, że słowa te godzą przedewszystkiem w polonistów jako szerzycieli humanizmu i sprawców nastrojów subiektywno-lirycznych, jako mącicieli chóru ekonomicznego, jednak tak nie jest, bo nieco poniżej czytamy wyraźne żądanie, że szkoły zawodowe mają należycie kontynuować wykształcenie ogólne, aby dawały wstęp na wyższe uczelnie

<sup>1)</sup> Sprawozdanie Szkoły Ek.-Handlowej w Krakowie za rok 1931.

zawodowe i aby nie były ślepymi ulicami. P. wizyt. Rudziański na wspomnianym zjeździe dyrektorów szkół handl. orzekł, że aczkolwiek w szkole zawodowej język polski musi być inaczej traktowany, niż w szkole średniej ogólnokształcącej, to jednak nie można absolwenta szkoły zawodowej krzywdzić i zupełnie pozbawiać go pięknej ojczystej literatury, bo pragnie w nim widzieć nietylko handlowca, ale i wykształconego Polaka.

Takie poglądy wygłaszał też i p. wizyt. Szyc, takie wygłaszają prawie wszyscy nieuprzedzeni zawodowcy. Nie o wyrugowanie zatem literatury pięknej chodzi, ale o jej dostosowanie do specjalnych zadań szkoły zawodowej, o jej zharmonizowanie z całokształtem nauki. Wyraz temu dał p. wizyt. Witkowski, wzywając na tejże konferencji do zastanowienia się nad tem, „jak przedmioty nauczania w szkole handlowej wykorzystać celem kształcenia w uczniach inicjatywy gospodarczej, t. zn. wychowywania ludzi, którzy wzięliby w życiu gospodarczem udział czynny“. Rzucone przezeń hasło, nie godzące wcale w istotę nauczania języka polskiego, lecz wzywające tylko do nastawienia tego nauczania pod kątem inicjatywy gospodarczej, jest hasłem zupełnie trafnym i słusznym.

Gospodarcze nastawienie szkolnictwa to hasło niesłychanie ważne, bo żąda ono przygotowania armji do wywalczenia i utrzymania dla naszego narodu niepodległości ekonomicznej, bez której niepodległość polityczna jest tylko złudzeniem. To też z powodu tej ważności musi ono przeniknąć wszystkie komórki naszego szkolnictwa. Żaden przedmiot, zwłaszcza w szkole zawodowej, nie może się od tej doniosłej służby uchylić. Nie może się więc uchylić i język ojczysty.

Nastawienie gospodarcze nauki polszczyzny nie jest żadną w tej nauce rewolucją, jakby to pozornie wyobrażać sobie można. Nie skazuje ono na banicję ze szkoły zawodowej ani lektury dzieł pięknych ani poetów, od Kochanowskiego począwszy, a Wyspiańskim skończywszy, ani deklamacji nawet; nie żąda bynajmniej wprowadzenia jako lektury wypisów, skleconych wyłącznie z ustępów handlowo-

ekonomicznych, z którymi nieudolnie miałby się parać literat i gramatyk. Sprawa tego rodzaju wypisów została już stanowczo na korzyść lektury dzieł pięknych przesądzoną.

Nauczanie zatem polszczyzny pod kątem inicjatywy gospodarczej polegać będzie na specjalnem oświetlaniu, w zdobywaniu i uwypuklaniu momentów natury ekonomicznej w dziełach przez program nauki do lektury przeznaczonych, tudzież na dawaniu pierwszeństwa w lekturze dziełom, które te momenty zawierają, a nie takim, które ich są pozbawione, a które wyłącznie przemawiają do wyobraźni i uczucia.

Warunkiem jednak tego, by polonista umiał nadać taki praktyczny kierunek i nastawienie gospodarcze nauce literatury, jest to, żeby sam to nastawienie posiadał. Mentalność jego musi być w tym kierunku urobiona. Żądanie takie wysunęła konferencja w sprawach szkolnictwa zawodowego, odbyta w Warszawie dnia 16 listopada ub. roku pod przewodnictwem p. wiceministra Pierackiego, a uwzględniła je nowa ustawa szkolna, mówiąca wyraźnie w art. 46 i 47, że kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół zawodowych do przedmiotów pomocniczych, nie związanych bezpośrednio z zawodem, ma się odbywać dodatkowo na specjalnych kursach, wprowadzających w zagadnienia szkolnictwa zawodowego. Przepis ten niezawodnie wyrówna rozbieżności między nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących a zawodowych, o jakich na początku tego referatu była mowa.

Nie ulega bowiem wątpliwości, że szkoły zawodowe wymagają specjalnego typu polonistów. Dotychczas czuli się oni na gruncie szkół zawodowych nieswojo i nic w tem dziwnego, bo wychodzili z całkiem odrębnego środowiska uniwersyteckiego, które ich nastawiało na wybitnie humanistyczny i ogólnokształcący kierunek uczenia.

Polonista, który dawał zadanie na temat „Symfonia majowego poranku“, który na kółku literackiem kazał odczytywać referat o sentymentalizmie Karpińskiego lub narysować wykres uczuć Ojca zadzumionych, który wydawał gazetkę literacką z wierszami nieznanymi ortografii młodych han-

dłowców lub przemysłowców, który w kółku dramatycznym odgrywał mistyczne utwory Słowackiego — bywał za swe dobre chęci i pracę przez kolegów zawodowych wydrwiwany i ośmieszany. Powstawały na tem tle przykre nieporozumienia i tarcia bez winy ze stron obu.

Zachodzi więc istotna potrzeba wytworzenia polonistów szkół zawodowych, którzyby przez poznanie celu i istoty nauczania tychże, swoje nauczanie z niem zharmonizowali. Wspomniane tarcia z pewnością znikną, gdy nauczyciel języka ojczystego stanie się doradcą językowym nie tylko swych uczniów, ale i kolegów, gdy wglądnie w piśmiennictwo i styl listów handlowych, tematów księgowych, gdy wysłucha od kolegi zawodowca, na jakim punkcie językowym czy piśmiennianym uczniowie niedomagają i niedomaganiom tym szczerze i chętnie zapobiegnie, gdy lekturę np. Nieboskiej Komedji w porozumieniu się z kolegą ekonomistą zręcznie nawiąże z kwestjami socjalnymi przezeń poruszonymi i t. d.

Dodam tu mimochodem iż życie się polonisty z treścią zawodowości szkoły, leżeć może też w jego interesie materialnym, gdyż przez to mógłby odpaść argument do niższego wynagradzania pracy nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, lub za nienadawaniem dyrektury szkół zawodowych tymże nauczycielom.

Jak żołądek ludzki potrzebuje różnorodności pokarmu, tak i umysł podlega temsamemu nakazowi przyrody, zwłaszcza umysł młody. Można by zatem sądzić, że nastawienie wszystkich przedmiotów nauki na jeden kamerton będzie właśnie podawaniem jednolitej stawy kształconym w szkole umysłom. Młodzież szkół zawodowych ma nie tylko rozum, ale także uczucie, wyobraźnię, zmysł estetyczny, etyczny, którymto organom umysłowym trzeba także stawy, aby nie zmarniały. Jeżeli by nastawienie zawodowe miało być odebraniem tej stawy, to byłoby ono szkodliwem, ono jednak nie ma być odebraniem, lecz tylko pewnem zredukowaniem tej stawy. Kto chce wyhodować udatnego konia, musi go karmić przede wszystkim owsem, kto chce wykształcić tęgiego handlowca, musi go zaprawiać przede wszystkim



w księgowości, rachunku, ekonomji, musi jego umysł wdrożyć do myślenia kategorjami gospodarczemi. Cechą naszej doby jest specjalizacja pracy, a wszechstronność wykształcenia siłą rzeczy staje się równoznaczną z dyletantyzmem. Przykładem tego staje się przedewszystkiem medycyna. Wiedza stała się tak rozległą, że pojemność ludzkiego umysłu jest wobec niej zamałą, to też musi się on zacieśniać do pewnych jej gałęzi.

Szkoła handlowa nie może produkować pół-literata, a pół-handlowca, lecz zdecydowanego handlowca. Szewc i stolarz w jednej osobie w każdym z nas wzbudzą wątpliwości i zastrzeżenia, taksamo wzbudzi je buchalter-poeta.

W szkole ogólnokształcącej polonista powinien grać na pierwszych skrzypcach, w szkole zawodowej rola jego jest pomocniczą, doksztalającą, nie powinna doprowadzać do tego, aby wytrącać umysły z kolein nastawienia zawodowego.

Z tego powodu nie jestem zwolennikiem tworzenia w szkołach zawodowych kółek literackich, dramatycznych, obarczania młodzieży nadmiarem lektur prywatnych czy obowiązkowych, jakoteż dużą ilością pracy domowej z języka ojczystego.

Nasuwa się też zarzut, że nauczanie literatury ojczystej pod kątem nastawienia zawodowego obędzie ten przedmiot ze wszelkiego uroku, że zabije w nim piękno i wszelkie jego właściwe cele. Każdą rzecz można doprowadzić do absurdu, a więc i tę sprawę także. Polonista, któryby wyszukiwał tylko ustępy czy dzieła, mające związek z zawodowością szkoły i piłował je sznurkiem na każdej lekcji, spaczy niezawodnie zasadę nastawienia zawodowego i może obrzydzić młodzieży najmiłszą z nauk. Taksamo źle będzie ją pojmował ten, który przy nauce gramatyki czy pisowni dawałby same przykłady, wyjęte z podręcznika zawodowego, lub tematy do zadań ściśle zawodowe.

Nastawienia gospodarczego czy wogóle zawodowego przy nauce polszczyzny nie można inaczej rozumieć, jak w ten sposób, że powinno być ono okolicznościowe i przygodne, stosowane wtedy, gdy dobra sposobność sama nasuwa się w ręce. Tylko w tym wypadku nauka ta

zostanie sobą, nie stanie się doczepkiem do rzeczy sobie obcych, a równocześnie spełni postulat zharmonizowania z całością nauki.

Gdy więc będziemy czytać Wallenroda np., możemy na szereg lekcji zapomnieć o zawodowym nastawieniu nauki, gdy zaś Nieboską Komedję, co krok nasuwać nam się będą gospodarcze i socjalne kwestje.

W każdym prawie dziele każda szkoła zawodowa znajdzie problemy dla siebie odpowiednie, nadające się do szczegółowego omówienia i oświetlenia ze swego stanowiska.

Weźmy jako przykład Pana Tadeusza.

Gdy będzie go czytać szkoła kadecka, ileż tam znajdzie zajmujących kwestyj militarnych, które porwą do myślenia i dyskusji jej wychowanków, gdy zaś szkoła rolnicza lub leśnicza, również znajdzie tam ciekawe dla siebie zagadnienia, a znajdzie je także i handlowa.

Kiedy profesor zapyta uczniów, czy pan Sędzia był dobrym patriotą i obywatelem i dlaczego, z pewnością dadzą odpowiedź, że dlatego, iż w dworku jego wisiały na ścianach portrety bohaterów narodowych. A gdy dalej zapyta nauczyciel, czy tylko dlatego i gdy razem z uczniami dojdzie do wniosku, że może więcej dlatego, że był wzorowym gospodarzem, że pilnował obowiązku, chociaż miał gości w domu, że w nocy przeglądał dzienne rachunki, że stał na straży swego i narodowego majątku — to czyż takie ujęcie sprawy nie będzie nastawieniem gospodarczem literackiej nauki? A czyż handel wicinny Bartka Prusaka, kontrakty kijowskie i mińskie, uwłaszczenie włościan — nie będą także dobrą ku temu sposobnością?

Nawet w mistycznych „Dziadach“ znajdują się sprawy praktyczne do poruszenia, więc czy ten filareta Żegota, co skończywszy uniwersytet, poszedł na wieś owce i woły rasowe hodować, czy ów dziedzic bezlitosny, który deptał zasady sprawiedliwości społecznej, czy ta Zosia pasterka, co za bezpłodne marzycielstwo i nierealne życie cierpi czyścowe katusze.

Nawet tam, gdzieby się tego najmniej można spodzie-

wać, n. p. w gawędach Pola<sup>1)</sup>), natrafić można na wyborne okazje gospodarczych zagadnień. Życie wielkopańskie na dworze Radziwiłła, beztroskie, ślepo rozrzućne, nie liczące się z położeniem i niedolą państwa, o którym tak szeroko opowiada Benedykt Winnicki, czyż nie jest świetną okazją do budzenia cnót gospodarczych w młodzieży lub pisemnego wypracowania na temat literacko-ekonomiczny p. t.: „Przedstaw życie starszszlacheckie z punktu widzenia ekonomisty“?

Nie mam oczywiście zamiaru przetrząsać całej literatury naszej w poszukiwaniu za gospodarczo-handlowymi zagadnieniami, podam jednakże jeszcze kilka przykładów dla udowodnienia, że nauka literatury od najdawniejszych do najnowszych czasów nastrocza mnóstwo sposobności do wiązania jej z życiem i potrzebami gospodarczymi kraju.

Już sam wstęp do tej nauki, stwierdzający, że kultura i literatura narodowa poczęły się rozwijać dopiero wtedy, gdy Polska przez dostęp do morza i handel stała się potęgą gospodarczą i państwową, albo ciekawa ustawa o handlu i przemyśle z r. 1565, realistyczne utwory Reja, reformy społeczne Modrzewskiego, lub wreszcie ekonomiczno-polityczny Satyr Kochanowskiego, Worek Judaszów Klonowicza, narzekania Skargi na ucisk i egoizm społeczny — to wszystko daje wiele i pożytecznego materiału do omawiania stanu gospodarczego dawnej Polski i porównywania z obecnym.

Dostarczą go i wieki następne czy to w sielankach Szymonowicza, czy w Satyrach Opalińskiego, w utworach Potockiego, w działalności Konarskiego, w satyrach Krasickiego (Marnotrawstwo, Żona modna), a przede wszystkim w czynach, życiu i pismach Stanisława Staszica, pierwszego w Polsce ekonomisty, demokraty, finansisty i bogacza-filantropa.

Że i romantyzm nie jest pozbawiony pierwiastków do gospodarczego nastawienia nauki, podano już powyżej dowody, tu dodam jeszcze wiersz Ujejskiego *Za służbą*, niektóre wiersze Syrokomli, jak *Lalka*, *Wyzwolenie włościan*,

---

<sup>1)</sup> Omawiane tutaj utwory są brane tylko jako przykład dobry, nie wynika atoli z tego, iż właśnie one powinny być w szkole handlowej czytane.

właściwem atoli polem do tego będą twórcy doby pozytywistycznej, a przede wszystkim powieściopisarstwo.

Najwięcej zagadnień gospodarczo-socjalnych nasuną Obrazki Konopnickiej, lubo zbyt sentymentalnie na czas współczesny traktowane, i jej emigrancki poemat o Panu Balcerze, dostarczy ich także sporo Asnyk, Kasprówic, Wyspiański w *Weselu*, a nawet współczesny Zegadłowicz w swych *Baladach Beskidzkich*, mimo ich mistycznego podkładu.

Na urabianie realistycznego światopoglądu młodzieży szkół zawodowych, na nastawianie gospodarcze jej umysłów, na otwieranie jej oczu na potrzeby gospodarcze kraju i budzenie inicjatywy twórczej na tem polu, najwięcej może wpłynąć powieściopisarstwo i nowelistyka, w której atoli trzeba się kierować rozważnym doбором.

Nietrafnie oczywiście postąpi polonista szkoły zawodowej, jeśli zamiast noweli *Za chlebem*, obierze do lektury Sienkiewiczowskiego *Janka Muzykanta*, lub zamiast *Lalki* czy *Placówki* Prusa, każe uczniom czytać *Faraona*.

W powieściopisarstwie naszym tkwią olbrzymie potencje w kierunku podnoszenia kraju pod względem oświatowym, etycznym, obywatelskim i gospodarczym. Niewyzyskanie tego materiału według kierunku zawodowego szkoły byłoby kapitalnym błędem.

Ileżto podniety twórczej dla młodzieży kształcącej się w kierunku gospodarczo-handlowym znaleźć możemy w powieściach Kraszewskiego, Korzeniowskiego, który w *Krewnych* podupadłemu szlachcicowi każe być stolarzem, a nie żyć z łaski dumnych krewniaków, ileż w *Lalce* i *Placówce* Prusa, ileż w *Ziemi obiecanej* i *Chłopach* Reymonta, ileż u Orzeszkowej, Sienkiewicza, w *Ludziach bezdomnych* Żeromskiego, w *Komornikach* lub *Roztokach* Orkana lub choćby w słabej, ale pozytywnej dla młodzieży powieści Gruszeckiego p. t. *Tam, gdzie się Wisła kończy*.

Trzeba tylko umieć i chcieć poszukać, a nie *a priori* odnosić się do podanego w tytule tej rozprawki zagadnienia nieżyczliwie i sceptycznie.

Trafne kierowanie nadobowiązkową lekturą uczniów i odpowiedni dobór tematów do

wypracowań pisemnych<sup>1)</sup>), mogą być także do rozwiązania tego zagadnienia wydatną pomocą.

Na zakończenie swych wywodów powtarzam, co już powyżej wyrzekłem, że nie obawiam się zarzutu, że nastawienie gospodarcze nauki polszczyzny będzie odarciem jej z piękna i ideału, bo piękne z pożytecznym da się pogodzić, bo piękno tkwi także w każdej pozytywnej pracy, zwłaszcza w pracy twórczej, bo dobrobyt społeczny i osobisty jest także ważnym ideałem.

---

---

<sup>1)</sup> Por. K. Sosnowski: Tematy do wypracowań polskich z zagadnień bieżącego życia i praktycznej wiedzy. Kraków 1929.

## SPIS RZECZY:

|                     |   |
|---------------------|---|
| Przedmowa . . . . . | 3 |
|---------------------|---|

### I.

|  |     |
|--|-----|
| <i>Dr. T. Wroniewicz, Dyrektor</i> : Stanowisko i zadanie zawodowej szkoły urzędniczej w Rzplitej Polskiej . . . . . | 11  |
| <i>Doc. Dr. S. Wachholz</i> : Stanowisko i rola urzędnika w społeczeństwie . . . . .                                 | 19  |
| <i>Wicewoj. M. Bilek</i> : Doniosłość morza w obrocie gospodarczym narodów, a port polski w Gdyni . . . . .          | 27  |
| <i>Dr. K. Grzybowski</i> : Kryzys prawa konstytucyjnego, a wychowanie młodzieży . . . . .                            | 45  |
| <i>Doc. Dr. S. Wachholz</i> : Idee podstawowe współczesnych reform szkolnych . . . . .                               | 61  |
| <i>Dr. inż. J. Sondel</i> : O ekonomję w pracy społeczno-gospodarczej na wsi . . . . .                               | 113 |
| <i>Prof. A. E. Balicki</i> : Z zagadnień życia szkolnego . . . . .   | 137 |
| <i>Dr. M. Ziomek</i> : Propaganda czytelnictwa . . . . .   | 157 |

### II.

|  |     |
|--|-----|
| <i>Prof. U. J. Dr. T. Lulek</i> : Zasady nauczania rachunkowości . . .                                   | 1   |
| <i>Prof. J. Juszyk</i> : Postulat praktyczności w nauce o handlu . .                                     | 133 |
| <i>Prof. Dr. R. Mochnecki</i> : O gospodarzem wychowaniu przy nauczaniu geografji gospodarczej . . . . . | 153 |
| <i>Prof. St. Pszon</i> : Zarys metodyki francuskiej korespondencji handlowej . . . . .                   | 167 |
| <i>Prof. St. Pszon</i> : Gospodarcze znaczenie jęz. francuskiego w szkole handlowej . . . . .            | 183 |
| <i>Prof. K. Sosnowski</i> : Nauczanie jęz. polskiego pod kątem inicjatywy gospodarczej . . . . .         | 191 |

---

## WYKAZ PRAC AUTORÓW:

- Balicki Antoni**, prof. Szk. Ek.-Handl. i Inst. Adm.-Gosp.: Czytanie i objaśnianie utworów lirycznych. Spraw. III. gimn.  
— Najnowsza polska pisownia. Kraków 1920.  
— Cele i zadania nauki jęz. polskiego w szkole handlowej. Spraw. SEH. 1928.  
— Tragedja o polskim Scylurusie. Nakł. Gimn. Król. Jadwigi, Kraków 1929.  
— Cele i zadania szkolnictwa zawodowego. »Przegl. Ped.« 1927.  
— Osoba wychowawcy i jego zadania. Spraw. SEH. 1931.  
— Znaczenie przedmiotów ogólno-kształcących w szkołach zawodowych. Warszawa, »Głos Szkoły Zawod.«, 1931.  
— Z zagadnień z życia szkolnego (ocena t. zw. zachowania się). Kraków 1932.  
— Bolesław Śmiały i św. Stanisław Szczepanowski w poezji polskiej. Krak. Sp. Wyd. Pol.  
— Żywot starego żołnierza, nieznaną gawęda T. Lenartowicza. Kraków, Piwarski i Sp.  
— Zygmunt Krasiński. Kraków, Sp. Wyd. Pol.  
— Ukochane muzy nasze, satyry, prozą. Kraków, Sp. Wyd. Pol.  
— Cyprian Kamil Norwid. Kraków, Sp. Wyd. Pol.  
— Dla ludzi, powieść. Kraków, Sp. Wyd. Pol.  
— Chaos, powieść. Kraków, Sp. Wyd. Pol.  
— Poezje wybrane, antologia z roku 1915—1916.
- Bilek Mieczysław**, wicewoj. krak., prof. Inst. Adm.-Gospod.: Zagadnienie organizacji władz agrarnych w b. zaborze pruskim, Poznań 1932, »Przegląd Administracyjny«.  
— Refleksje historyczne. Demokratyzacja Polski. »Głos Polski«, 1915, Piotrogród.  
— Powstanie listopadowe a rok 1914 (i różne recenzje). »Dziennik Piotrogradzki«, 1915.  
— Polityka a reforma administracji. »Kurjer Poranny«, Warszawa 1921.  
— Samorząd gospodarczy. »Gazeta Administr. Policji Państw.«, Warszawa 1925.

**Bilek Mieczysław**, wicewoj. krak., prof. Inst. Adm.-Gosp.: Naczelną izbą gospodarczą. »Gazeta Admin. i Policji Państw.«, Warszawa 1925.

- Zagadnienie rozbudowy miast. Polityka oszczędnościowa w samorządzie. »Samorząd« 1924/25.
- Podatek przemysłowy i inne artykuły i recenzje. »Przegląd Gospodarczy« 1924/25.
- Nowe drogi polityki ekonomicznej w Polsce. »Odbudowa Gospodarcza« 1925.
- Miasto i port nad polskim morzem, jako dzieło narodu. »Kalendarz Morski« 1929.
- Rozwój Gdyni. »Pięć lat na froncie gospodarczym«, tom I. Warszawa 1931.
- Gdynia — nowopowstałe miasto Polski. »Kronika Polskiego Morza«, Warszawa 1930.
- Zagadnienia organizacyjne i gospodarcze budowy miasta Gdyni (odbitka z ref. wygł. u p. Prez. Rzplitej P. na Zamku w Warszawie 22. IX. 1930).
- Kryzys gospodarczy a przerost administracji publicznej, (ref. wygł. w Tow. Ekon. w Krakowie 3. VI. 1932).

**Grzybowski Konstancy**, Dr. prof. Inst. Adm.-Gosp.: Teoria prawa Wł. L. Jaworskiego. »Czasopismo Prawnicze i Ekonomiczne«, Kraków 1926.

- Irracjonalizm a reforma rolna. »Przegląd Współczesny«, marzec 1927.
- Mniejszości w Hadze. »Przegląd Współczesny«, maj 1927.
- Samorząd Zawodowy w Polsce (w Wł. L. Jaworskiego »Projekcie Konstytucji«, Kraków 1928 i osobno).
- Treść i forma regulaminu parlamentarnego na tle postanowień Konstytucji Marcowej. »Przegląd Prawa i Administracji«, 1928.
- Socjologia rządów rewolucji majowej. »Przegląd Współczesny«, czerwiec 1929.
- Ustrój Związku Socjalistycznych Sowieckich Republik. Kraków 1929.
- Powstanie Republiki Niemieckiej. Kraków 1929.
- Od dyktatury ku kompromisowi konstytucyjnemu. Kraków 1930.
- Wybory 1930. »Przegląd Współczesny«, grudzień 1930.
- Wł. L. Jaworskiego teoria suwerennej moralności Chrystusowej (w pracy zbiorowej: »Wł. L. Jaworskiego życie i działalność«. Kraków. 1931.
- Odpowiedź na ankietę konstytucyjną, na zaproszenie Marszałka Sejmu. »Nowe Państwo« 1932.

**Lulek Tomasz**, Dr. prof. Un. Jag.: Rachunek mieszany, Kraków 1909.



- Lulek Tomasz**, Dr. prof. Un. Jag.: W sprawie kolei na Swinicę, (finansowa strona projektu). Kraków 1913.
- Galicyjski Bank Zdrojowy, (Krytyczne uwagi o projekcie). Kraków 1914.
  - Organizacja obrony Ziemi. Kraków 1916.
  - Zarys nauki o wekslach (wspólnie z drem A. Żabińskim), Kraków 1918.
  - Polityczne warunki pracy gospodarczej w Królestwie Kongresowem. »Polska w kulturze powszechnej«, tom I. Kraków 1918.
  - Sprawa walutowa w Polsce. Kraków 1919.
  - O polską szkołę handlową. Kraków 1919.
  - Główne zagadnienia polityki handlowej w Polsce. Kraków 1922.
  - Teoretyczne podstawy księgowości kupieckiej. Kraków 1922.
  - Metodyczny podręcznik księgowości kupieckiej. Część I. Kraków 1922.
  - O małopolskie szkolnictwo handlowe. Kraków 1924.
  - Opodatkowanie dochodu osób prawnych. Kraków 1924.
  - Waloryzacja bilansów. Kraków 1925.
  - Metodyczny podręcznik księgow. kupieckiej. Cz. II. Kraków 1925.
  - Przywileje podatkowe przedsiębiorstw publicznych w Polsce. Kraków 1928.
  - Wykształcenie ekonomiczne w szkolnictwie średnim i zawodowym. Poznań 1929.
  - Reforma podatku majątkowego w Polsce. Kraków 1930.
  - Materiały do reformy podatkowej w Polsce, (wspólnie z prof. Dr. A. Bollandem). Kraków 1931.
  - Zagadnienia oszczędności w Polsce. Kraków 1931.
  - Przedsiębiorstwa państwowe w Polsce. Kraków 1932.
  - Zasady nauczania rachunkowości. Kraków 1932.
- Pszon Stanisław**, prof. Szk. Ek.-Handl. i Inst. Admin.-Gospod.:  
Etude sur le roman pastoral en France. Spraw. Szk. realnej w Stanisławowie za r. 1905.
- Francuska korespondencja handlowa. Cz. I. (Interesy towarowe). Książnica-Atlas 1927.
  - Francuska korespondencja handlowa. Cz. II. (Interesy bankowe i wekslowe). Książnica-Atlas 1929.
  - Reminiscencje w »Monachomachii« i »Wojnie Chocimskiej« Krasickiego. Artykuł w »Pamiętn. Liter.« z r. 1908.
  - Kultura piękna w szkole. Artykuł w »Szkole Polskiej«, Nr. 7 z r. 1916.
  - Instytut językowo-korespondencyjny. Artykuł w Spraw. Szkoły Ekon.-Handl. za r. 1931.
- Sondel Jan**, Dr. inż. prof. Inst. Adm.-Gosp. i Insp. roln.: Z zakresu techniki rolniczej; Jak orać. Uwagi dla małorolnych. Wydaw. Okr. Tow. Roln. w Bochni.

- Sondel Jan**, Dr. inż. prof. Inst. Adm.-Gosp. i Insp. roln.: Jak podnieść ilość paszy w gospodarstwach włościańskich. Druk. w »Przew. Kółek Roln.«.
- Z zakresu ekonomiki rolnej oraz polityki agr.: W sprawie badań organizacji drobnych gospodarstw. »Rolnik«.
  - Problem zbytu produktów w gospodarstwach włościańskich. »Przew. Kółek Roln.«.
  - Produkcja rolna a państwo. »Rolnik«.
  - Współpraca samorządu teryt. z dobrowolnymi organizacjami rolniczymi. »Rolnik«.
  - Społeczne znaczenie zapisków w gospodarstwach rolnych. »Miesięcznik Osadniczy«.
  - Wyzbyć się fałszywego wstydu! W sprawie wyzyskania darmej siły pociągowej w gospodarstwach drobnych. »Przew. Kółek Roln.«.
  - Kryzys rolniczy a konsumpcja wsi. Ref. wygł. w Tow. Ekon. w Krakowie. Rec. w »Czasie«. Druk. w »Przewodn. Kółek Rolniczych«.
  - W sprawie podniesienia wikliniarstwa w Polsce. »Gazeta Rolnicza«.
  - W sprawie wyzyskania zielonych powierzchni. (»Gründlandsbewegung« w Niemczech). »Gazeta Roln.«.
  - O należyte uzyskanie zamknięć rach. gospod. włościańskich. »Gazeta Roln.«.
  - Jakimi zasadami gospodarzami kierować się należy w obecnym kryzysie. »Przew. Kółek Roln.«.
  - Ekonomiczne znaczenie plantacji buraka cukrowego dla rolnictwa i państwa. Wyd. Małop. Tow. Roln. w Krakowie.
  - »Rindviehzuchtverhältnisse in keimpolnischen Bauernbetrieben vom oekonomischen und betriebsorganisatorischen Standpunkte betrachtet«. Praca dySSERTacyjna.
  - O ekonomję w pracy społeczno-gospodarczej na wsi. »Czas« oraz Wyd. Szk. Ek.-Handl. i Inst. Adm.-Gosp. i t. d.
- Sosnowski Kazimierz**, prof. Szk. Ekon.-Handl. i Inst. Adm.-Gospod.: Poezja krakowska z czasów wolnego miasta. Kraków 1901, str. 124.
- Polskie morze. Monografia w czasop. »Wiedza i postęp«. 1912.
  - Z podróży w kraje południowych Słowian. Nr. 10 i 11 czasopisma »Świat Słowiański« z r. 1913.
  - Szkoła a zdrowie. Kraków 1920, in 8-o, str. 108. Wyd. II. Księg. Czerneckiego.
  - Beskidy Zachodnie. Monogr. geograf. Kraków 1924, str. 250. Księg. »Orbis«.
  - Przewodnik po Beskidach Zachodnich i Pieninach. Wyd. III. tom I i II. Kraków 1929. Księg. »Orbis«. str. 510.

**Sosnowski Kazimierz**, prof. Szk. Ekon.-Handl. i Inst. Admin. Gosp.: Monografie krajoznawcze: Gorce, Barania Góra i źródło Wisły, Pogląd na Beskid Zachodni, Babia Góra, Pieniny, Beskid Mały — w Pamiętniku Pol. Tow. Tatr. i »Wierchach« w latach 1912—1925.

- Czy tylko krótka Szkoła Handlowa? »Przeł. Ped. z r. 1923«. Nr. 24—26.
- Rozprawki pedagogiczne: Rozkład materiału naukowego z jęz. polskiego. Ćwiczenia w pisowni polskiej dla szkół handlowych. Plan nauki jęz. polskiego dla S. E. H. Tematy dla wypracowań polskich z zagadnień bieżącego życia i praktycznej wiedzy. Kilka uwag o wychowawstwie. Cele i środki nauczania jęz. polskiego w szkołach handlowych. Kilka uwag o przepisach karności — w Sprawozdaniach rocznych Szk. Ek.-Handl. od r. 1927—31.

**Wachholz Szczęśny**, doc. Un. Jag. Dr. prof. Inst. Adm.-Gosp.: Indywidualizm, a uniwersalizm. »Przeł. Współczesny«, Nr. 39 z lipca 1924.

- Zasada swobodnej oceny władzy administracyjnej w państwie prawnem. Tom II. »Biblioteka Gazety Administr. i Policji P.«.
- Problem samorządu w nowej organizacji ogólnej Rzplitej Polskiej. »Samorząd Miejski«, Nr. 9 z września 1928.
- Istota i prawo związków publicznych. Tom XVI. Bibl. Gaz. Adm i Policji P.
- Zasady reorganizacji ustroju administracji Rzplitej Polskiej. Tom IV, Materiałów Komisji dla usprawnienia administracji.
- Instytucja samorządu, a wychowanie obywatelskie, — na prawach rękopisu nakł. Kursów Korespondencyjnych przy Państw. Seminarjum Nauczycielek Rzemiosł w Warszawie.
- Organizacja administracji Rzplitej Polskiej. Polska. — Odbitka z XIII tomu Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedji Powszechnej Gutenberga.
- Administracja pracy najemnej i osobowych ubezpieczeń społecznych, — w zbiorowym wydawnictwie W. S. H. p. t.: »Wskazania dotyczące poprawy współczesnej sytuacji gospodarczej«.

**Wroniewicz Tadeusz**, Dr. dyr. Szk. Ekon.-Handl. i Inst. Adm.-Gosp.: Rys rozwojowy handlu towarowego.

- Wychowanie gospodarcze w szkołach średnich.
- Kształcenie administracyjno-gospodarcze.
- Szkolnictwo zawodowe jako wyraz potrzeb gospodarczych kraju. (Prace drukowane w wydawnictwie Akademii Handlowej, obecnej Szkoły Ekonomiczno-Handlowej w Krakowie).
- Komentarz do polskiej ustawy wekslowej, druk. w »Kupcu Polskim«.

**Ziomek Maksymiljan**, Dr. prof. Inst. Adm.-Gosp.: Ankieta przemysłowa Izby Handl. i Przem. w Krakowie o stanie przemysłu w jej okręgu w 1926 r. Kraków 1927.

- Warunki pracy w drukarstwie w Krakowie. Warszawa 1929.
  - Stolarstwo budowlane i meblowe w Krakowie. Kraków 1929.
  - Statystyka młodzieży na Wydziale Prawa i Admin. Uniw. Jag. w Krakowie w r. szk. 1928/29. Kraków 1929.
  - Podział państwa dla celów administracji ogólnej z punktu widzenia potrzeb życia gospodarczego. Kraków 1930.
  - Życie gospodarcze w okręgu krakowskiej Izby Przem.-Handl. 1850—1930. Kraków 1930.
  - Obraz studjów prawniczych Charakterystyka młodzieży oraz wyniki egzaminów na Wydziale Prawa i Adm. Uniw. Jag. Kraków 1931.
  - Czytelnictwo powieści. Najulubieńsi pisarze i najpoczytniejsze książki. Kraków 1931.
  - Rozwój działalności Komunalnej Kasy Oszczędn. Powiatu Krak. 1882—1932. Kraków 1932.
  - Europa kręci sznur... (Czem grozi Europie handel zagraniczny Z. S. R. R. ?). Kraków 1932.
-



RP 3675