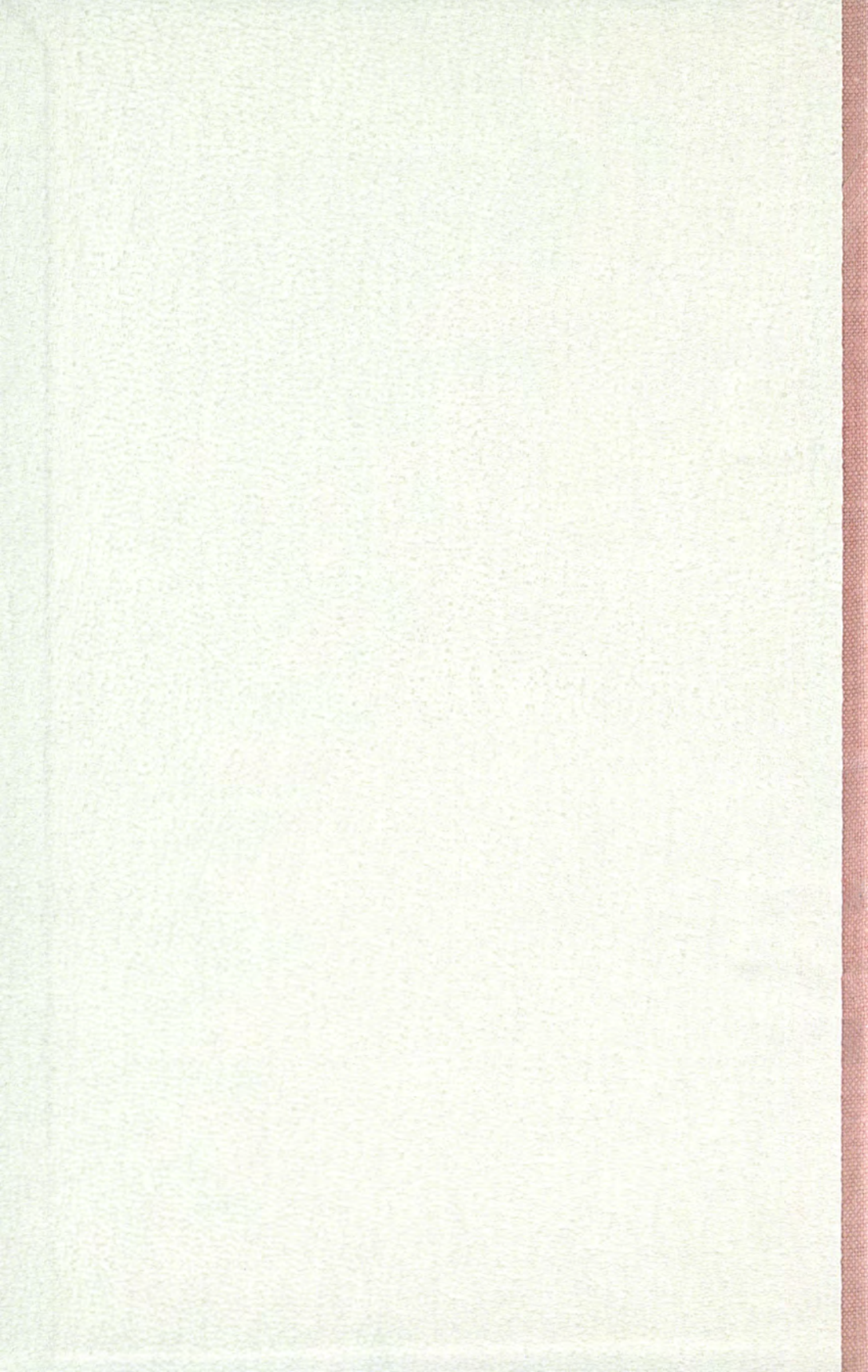


23889



23989

Wawerski

SPRAWOZDANIE

DYREKCJI

Państwowego gimnazjum I.

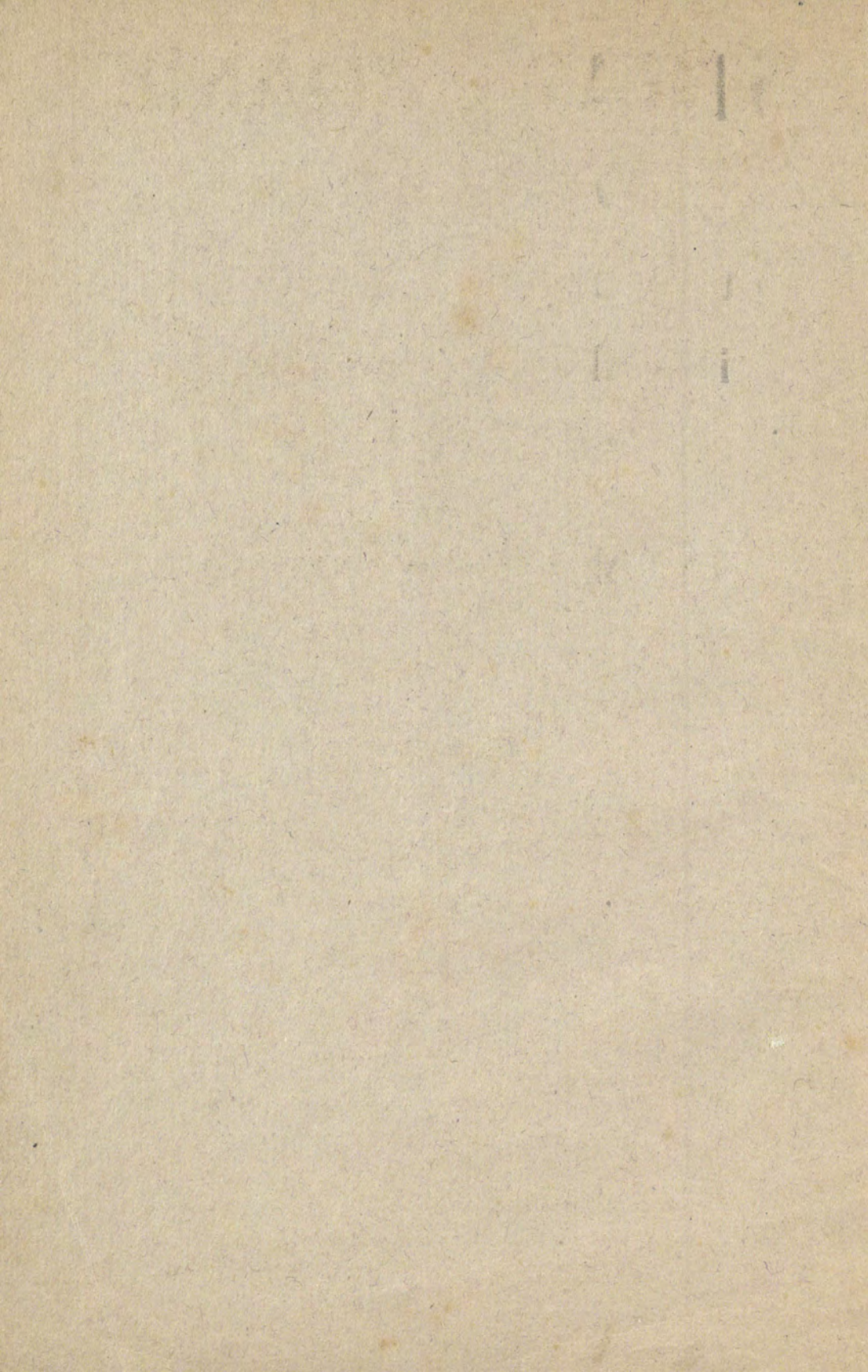
im. Juliusza Słowackiego

W PRZEMYŚLU

za rok szkolny 1931/32.



PRZEMYŚL, 1932.
NAKŁADEM DYREKCJI.
Z DRUKARNI JANA ŁAZORA.



SPRAWOZDANIE

DYREKCJI

Państwowego gimnazjum I.

im. Juliusza Słowackiego

W PRZEMYŚLU

za rok szkolny 1931/32.



PRZEMYŚL, 1932.
NAKŁADEM DYREKCJI.
Z DRUKARNI JANA ŁAZORA.

SPRAWOZDANIE

DYREKTOR

Głównego Głównego

Przemysłowego

Przemysłowego



23,989



WARSZAWA

WSTĘP.

Pracy daję tytuł: „Rozmyślenia o kontakcie nauczyciela z uczniami“ i podkreślam jej charakter, t. j. charakter rozmyślań, by nie wkradło się nieporozumienie, że traktuję rzecz pod każdym względem naukowo, że daję w niej wyniki nie do obalenia, prawdy może nawet niewzruszone, że odkrywam nowe światy, zapuściwszy się w nowy teren zagadnień wychowawczych, dydaktycznych i metodycznych.

Nie mam takich pretensyj także i z tego powodu, że gdzie jak gdzie, ale w dziedzinie zagadnień wychowawczych trudno oczekiwać rozwiązań niezachwianych, że jeżeli gdzie, to właśnie w tej dziedzinie dużo jest płynności, bo dużo jest tu czynników, zmieniających się, tkwiących w życiu, od którego przecież blask, siłę i znaczenie biorą zagadnienia wychowawcze.

Kropki nad i, zdaje mi się, nikt nie postawi.

Niemniej jednak w rozmyśleniach swych korzystałem z materiału poważnych pedagogów i teoretyków pedagogii — chociaż głównie w celu uzasadnienia własnych spostrzeżeń, czy twierdzeń.

Oto niedługa lista:

1. Bork Arn: *Lehrer u. Schüler*, Berl. 1924.
2. Claparède: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. (Wyd. II. Warsz. 1927. przekł. M. Górskiej).
3. Danysz: *O wychowaniu*. (Lw. — Warsz. 1925, wyd. II).
4. Dewey John: *Szkoła i dziecko*.
5. Förster: *Schule u. Charakter*. (Moralpädagogische Probleme des Schullebens. Zürich 1914 Wyd. XII).
6. Förster: *Wychowanie i samowychowywanie*,

7. Jaroszyński — Nawroczyński (w dziele: Higiena szkolna) : Życie psychiczne dziecka.

8. Jeleńska Ludw.: Sztuka wychowania, 1930.

9. Kerschensteiner: Pojęcie szkoły pracy.

10. Muzeum, rocz. XIV. 1930, zesz. IV. (art. Dra. Gduli, głosy Petersona Dr. Helen Wodehouse i Piaget'a).

11. Nawroczyński: Zasady nauczania, Lwów — Warsz. 1930.

12. Rondthaler A.: Czego szkoła oczekuje od rodziców? (Współpraca domu i szkoły, Lwów — Warsz. 1930).

13. Sztajnbock Emilja: Współpraca domu ze szkołą, 1930.

14. Wasilewski Zygmu.: Dyskusje.

15. Ziemnowicz: Problemy wychowania współczesnego. (Warsz. — Krak. 1927).

16. Zarzecki: Charakter i wychowanie (wyd. II.).

Najbardziej pomocną była mi własna moja praktyka. Korzystałem również z danych z wyznań uczniów.

Sprawa kontaktu nauczyciela z uczniami wymaga z miejsca ustalenia zakresu treści pojęcia „kontakt“, wymaga definicji, gdyż łatwo spotrzec można, że wyraz kontakt ma więcej znaczeń.

Wygląda pozornie tak, że gdy chodzi o kontakt nauczyciela z uczniami, mowa być może o jakimś specjalnem zeknięciu nauczyciela z uczniami i ustosunkowaniu się do nich. W rzeczywistości przedstawia się jednak kontakt ten jako zwyczajne zazębianie się o siebie tych dwóch czynników, tak, jak się to dzieje w życiu, gdy ludzie stykają się ze sobą. Bo i dlaczegoż miałyby być inaczej? Istotnie nic prostszego, ale proszę darować paradoks — równocześnie nic bardziej skomplikowanego. Tak bywa często w życiu, że nasze najprostsze stosunki międzyludzkie komplikują się łatwo, zależnie od interesów rozmaitej natury, od całej skali rozmaitych możliwości ustosunkowań się drugich. — A skala ta obejmuje takie bogactwo i różnorodność, że zorjentować się tu trudno i trudno temsamem o właściwą ocenę stosunku człowieka do człowieka. W naszym wypadku chodzi o rozpatrzenie jednej z ważnych grup stosunków człowieka do człowieka. Chodzi tu o taki stosunek, w którym z jednej strony jest nauczyciel, a z drugiej uczeń, chodzi o stosunek nauczyciela do ucznia. Proste to chyba i jasne, tak, że wydaje się aż banalne..., gdyby nie fakt, że ten właśnie stosunek jest jednym z najważniejszych i najbrzemienniejszych

w skutki dodatnie lub ujemne, gdy mowa o społecznej nawskrós pracy. wychowawczej, rozwijającej się zasadniczo w kierunku uspołeczniania drugich w pełnym, obszernym znaczeniu tego wyrazu.

Z urzędu, z tytułu studjów, upodobań, zamiłowań, z chęci wypełnienia życia drugich taką treścią, która wydaje się nam najcenniejszą dla ich pomysłności, z pragnienia nieraz gorącego, by lepiej działa się potomkom, by świat szedł istotnie do szczęśliwego rozwoju — wchodzi normalnie nauczyciel w kontakt z uczniami. Chcemy być nieraz lepszymi, doskonalszymi, aniżeli ci, którzy nas uczyli. Słuszne to i mądre, a zarazem charakterystyczne dla określenia zasadniczego kierunku usiłowań wychowawczych. Wynika bowiem z tego, że dobro, interes ucznia, oto czynnik, dysponujący nauczyciela do pracy w kontakcie z uczniami. Czy można omawiać ten kontakt bez uwzględnienia tej, w oczy bijącej prawdy?

Nie wynika jednak z naszych pragnień w tym kierunku, byśmy koniecznie byli lepszymi, w stosunku do naszych wychowawców, jak też nie wynika koniecznie, byśmy o nie oparci nie błędzili w dążeniu do urzeczywistnienia dobra ucznia. Owszem, pójdę tu dość daleko, gdy powiem, że nieraz błędzić musimy. Zarzecki mówi: „Nie tylko wychowanie często nie stoi na wysokości zadania, życie społeczne też dużo się przyczynia do osłabienia świeżości porywu do czynu, radości istnienia, do rozwoju samowiedzy, zamkniętego w sobie, często z bólem uświadamiającego sobie swoje „ja“ i swój stosunek do bliźniego, człowieka. Karjerowiczowstwo niewolników, drobne rozpychanie się łokciem, drobna zawiaść, nieuczciwe szukanie plam na białem, brak głębszego przywiązania do rzeczy wielkich, silnego poczucia obowiązku, obłuda i pozory, głupota i małostkowość i t. p. wszak wszystko to nie usposabia ludzi do szerszego oddechu, do pracy z rozmachem dla niej samej, dla samego, tkwiącego w niej dobra“¹⁾.

W każdym jednak razie mówi się o kontakcie, który przestaje istnieć wtedy, gdy nauczyciel zgoła nie dąży do urzeczywistnienia celów, które sobie postawił, lub które mu narzucono. Stwierdzenie tego rodzaju faktu, pozwala obalić

1) Zarzecki: Charakter i wychowanie, str. 75.

jakieś nieporozumienie, wynikające z posługiwania się terminem kontakt, wyłącznie wtedy, gdy ma się na myśli kontakt owocny, dodatni. Przecież kontakt może nie przynosić plonów w danym razie mimo najszczerzych chęci, aczkolwiek nie przestaje być dodatnim. To jedna sprawa: istnieje tylko kwestja rodzajów kontaktu i ich wartości, a nie kwestja istnienia, lub nieistnienia kontaktu wogóle. Sprawa druga: wyklucza się możliwość braku kontaktu, jako czegoś niedostatecznego, bo przy braku kontaktu, nie można mówić ani o kontakcie dostatecznym, ani też niedostatecznym.

Wychodzimy zatem z założenia, że nauczyciel jest w stosunku do ucznia w pewnego rodzaju stałym kontakcie, że kontakt ten jest nawet wtedy, kiedy uczniowi szkodzi.

Z takiego ujęcia wynika również ważność zagadnienia kontaktu, który z jednej strony wymaga specjalnych warunków, samowiedzy nauczyciela, taktu jego i t. p., by był racjonalnym, właściwym, a z drugiej: bardzo łatwo może stać się źródłem zła dla ucznia i to nawet wbrew woli nauczyciela.

Tak więc kontakt nauczyciela z uczniami jest także z pewnego punktu widzenia zagadnieniem niezmiernie ważnym i wielkim, a przez to samo — wiecznym.

Dla dopełnienia ogólnego wartościowania kontaktu — należy dodać, że w dziedzinie zagadnień, kontakt wchodzi w zagadnienia pedagogiczne i dydaktyczne, zahacza o wszystkie, związane z temi działami problemy. Sprawa kontaktu jest typową w obrębie zagadnień pedagogicznych, o których mówi Jeleńska¹⁾, że równie trudno wyosobnić je oddzielnie, roztrząsać bez innych, same w sobie i dla siebie, jak i wyodrębnić, jakiś problemat filozoficzny. Zanim przejdę do dalszych rozdziałów pracy, w ujęciu następującem: rodzaje i możliwości kontaktu, warunki kontaktu, skuteczność kontaktu, zainteresowanie, głosy uczniów w sprawie kontaktu, — uważam za stosowne rzucić to i owo na temat kontaktu z ludźmi wogóle, oraz kontaktu nauczyciela z uczniami w szczególności.

Pojęcie kontaktu z ludźmi jest pojęciem rodzajowem w stosunku do pojęcia kontaktu nauczyciela z uczniami, czyli, że to ostatnie mieści się bez reszty w pierwszym,

¹⁾ Jeleńska: Sztuka wychowania, str. 87.

choćby tak się nie zdawało na pierwszy rzut oka, zwłaszcza dlatego, że w pojęciu kontaktu nauczyciela z uczniami, wysuwa się niejako fakt, że nauczyciel uczy, bez względu na to, czy uczy w znaczeniu ścisłym, czy też wychowuje. — Zdaje mi się, że w stosunkach z ludźmi zawsze jesteśmy przecież w tem położeniu, że ktoś kogoś uczy i ktoś jest uczony przez kogoś. Doświadczamy przecież, co możemy w stosunku do drugich, i co oni mogą w stosunku do nas, opierając często nasz stosunek do drugich na przeświadczeniu, że jesteśmy albo mądrzejsi, albo głębsi od nich, że wartościowsi jesteśmy my lub oni.

Otóż, gdy chodzi o kontakt z uczniami jest on tyle swoisty, o ile zawsze możemy mówić o sobie, że jesteśmy wartościowsi od uczniów pod każdym względem. O ile tak jest w każdym wypadku, o ile zdaje się być wykluczone inne twierdzenie — to tylko dlatego, że uczeń nie dorósł czasowo, społecznie do tego, by przeżywać pełną skalę możliwości stosunków do drugich, że jest podporządkowany społecznie, społecznie bardziej wyrobionym jednostkom.

Jest jeszcze inna charakterystyczna cecha stosunku człowieka do człowieka, widoczna w tem, czego się od niego domagamy, jakim chcielibyśmy go widzieć w stosunku do siebie. To, co nam się podoba, lub nie u drugich, nie wynika tylko z natury człowieka, z którym wchodzimy w kontakt, ale leży także na linii naszych pragnień i pożądań.

Stąd płynie niezgoda ciągła między tem, czego pragniemy, a tem co istnieje w nas i drugich niezależnie od naszych pragnień. Pragnienia i dążenia walczą z naturą i pragnieniami drugich. Stąd w dalszym ciągu trudność należytego ustosunkowania się do drugich, już gdy mowa o takcie obcowania z ludźmi; gdzie nieraz trzeba wyteńczyć inteligencję, wolę, uczucie i subtelność czucia, by sprostać zadaniu.

Często nie możemy podtrzymać stosunku dodatniego względem drugich, gdy wejdzie w grę z drugiej strony wrogość, tak charakterystyczna dla stosunków ludzkich, przy braku inteligencji, woli, uczucia i subtelności. Czujemy, że dzieje się coś niepożądanego względem nas, chociaż sami możemy podobnie zachować się względem drugich.

Na pewnym stopniu kultury pragniemy z głębi duszy, by nie było już prawdą owo oklepane *homo homini lupus*, rozumiejąc, że to jest najsilniejsza zapora w układach po-



żądaných stosunków. A tymczasem zło jest i działa, ale jest także rozpięta cała skala ustosunkowań między ludźmi od wspomnianego aż do homo homini sacer. Na pewnym stopniu kultury pragniemy nie tylko nieistnienia zła, lecz pragniemy również, by istniało dobro. I tu w tej charakterystycznej roli występuje wychowawca, działając mimo przeświadczenia, że życzliwość, ludzkość, sprawiedliwość, chęć niesienia pomocy drugim i t. p. — to rzeczy rzadkie w życiu. Nauczyciel pragnie tych rzeczy dla siebie, jak musi ich pragnąć każdy normalny człowiek, a pragnie ich także dla wychowanków. Zdobywanie dobra dla ucznia — to wprawdzie niezbyt sprecyzowany cel wychowania; pocieszyć się jednak można tem, że „poszukiwanie absolutnego celu, absolutnej formuły dla ideału wychowawczego, było jednym z błędów teoretyków wychowania“¹⁾).

Zgodzić się jednak można bez zastrzeżeń, że uspołecznianie ucznia, to sprawa w teleologii wychowawczej zasadnicza, że uspołeczniając ucznia, czynimy wiele dla jego dobra, dajemy mu broń do walki życiowej o szczęście własne i drugich. „Im potężniej rozrasta się w nas człowiek, im silniej rozsadzamy ograniczenia indywidualne, przyrodzone, tem bardziej słabnie w nas nieprzenikliwość wzajemna, tem więcej możemy się nawzajem zrozumieć i wyrozumieć, tem mniej mamy antypatyj. Dwie cechy charakteryzują osobowość: świadomość swych indywidualnych właściwości i świadomość swego człowieczeństwa, — tego, co nas ogranicza i odgranicza od innych, i tego co nas przerasta i łączy z innymi“²⁾).

Uspołecznianie zatem i wyrabianie osobowości stykają się ze sobą, a rozwój ich zależy także od znaczenia, które przywiązujemy w dziele wychowania do kształcenia charakteru wychowanka. Przytoczę tu wiele mówiącą definicję charakteru, utworzoną przez Zarzeckiego: „Charakter jest to nacechowane umiejętnością wszechstronną poznawania, potęgą woli, oraz rosnącą samowiedzą stałe i świadome organizowanie wszystkich danych człowiekowi sił życia w celu brania czynnego w niem udziału i służenia współ ze swym narodem na właściwej mu drodze interesom ludzkości“³⁾).

1) Zarzecki: Charakter i wychowanie, str. 79.

2) Jeleńska: Sztuka wychowania, str. 143.

3) Zarzecki: Charakter i wychowanie, str. 191.

Tak urobiony charakter byłby koroną pracy nauczyciela w kontakcie z uczniami.

Uzupełnia i rozwija Zarzecki to, co ma się stać przedmiotem usiłowania na drodze do stwarzania charakteru, następującym wywodem: „żądamy od człowieka, by bolała go niedola ludzka, by czuł wagę łez, smutku bliźniego, by był wrażliwy na dobro i zło, by intensywnie przeżywał nie powtarzającą się chwilę płomienia życiowego, ale nadewszystko cenimy całość jego zachowania się wobec tych rzeczy, całość jego czynu, niezależność wewnętrzną od różnych liliptów psychicznych“¹⁾.

Tak oto zyskujemy obraz tego, co dotyczy zasadniczych cech kontaktu nauczyciela z uczniami i jego celu.

Spojrzymy teraz na zagadnienie od strony tego, czego należy zasadniczo wymagać od nauczyciela, jako od osoby świadomej swej roli w kontakcie z uczniami.

Nauczyciel powinien przedewszystkiem mieć dobrą wolę. Ma ją, gdy przyświeca mu pożądaný ideał, przerastający inne dążności życiowe, jeśli ma wieść do realizacji w systematycznej pracy²⁾. Nauczyciel powinien pamiętać, że bezpośrednio funkcją wychowawczą jest zawsze współpraca dziecka z wychowawcą, że sprawa szkoły to sprawa ani nauczyciela ani ucznia, lecz ucznia i nauczyciela³⁾. Dążenie winno być czemś istotnem dla nauczyciela, choćby nawet z myślą o zdaniu Goethego: *Es irrt der Mensch, so lang' er strebt*, bo gdy nie będzie błędów, nie będzie i prawdy.

Na zakończenie tych wstępnych uwag przytoczę jeszcze cenne zdanie Borka, pod adresem nauczycieli: „musicie odczuwać, jako wasz obowiązek poświęcić się wewnątrznie młodzieży. W przyszłości nie będzie mógł być nauczycielem ten, który tego nie czyni, jak nie mógłby być lekarzem ten, kto się waha zajmować chorymi“⁴⁾.

1) Zarzecki: Charakter i wychowanie, str. 199.

2) „ : „ „ „ 181.

3) Podobnie Jeleńska: Sztuka wychowania, str. 167.

4) Bork: Schule und Schüler, str. 148.

RODZAJE I MOŻLIWOŚCI KONTAKTU.

O rodzajach kontaktu można mówić ze względu na środki, czy sposoby, których nauczyciel używa (chodziłoby tu o kontakt bezpośredni i pośredni), ze względu na miejsce, a więc na przykład ogólnie, gdy mowa o kontakcie w szkole i poza jej obrębem.

Nadto także niezależnie od tego, co już wymieniono, można wogóle mówić o każdym z możliwych rodzajów kontaktu nauczyciela z uczniami, jako o kontakcie bądźto efektywnym, lub też żmudnym, można przyjąć i wyróżnienie: kontaktu sztucznego, nieufnego, rozluźnionego, narzuconego, silnego i t. p. Możliwości wiele. Chodzi tu o charakterystyczne.

Odrębnie należałoby traktować pewne stadia przejściowe w kontakcie nauczyciela z uczniami.

Bynajmniej nie sądzę, ażebym wyczerpał wszystkie rodzaje i możliwości kontaktu nauczyciela z uczniami, a jeśli wogóle o tem mówię, to nie dlatego, by poprzestać na gołosłowem wymienieniu kilku z nich. Chodzi mi przedewszystkiem o zwrócenie uwagi na fakt, że rozróżnianie rodzajów kontaktu jest zarazem rozróżnianiem jego odmiennych warunków i celów.

Ze zmianą rodzaju kontaktu, zmienia się często już przez to samo natężenie oddziaływania. Kontakt wygląda i przebiega zasadniczo inaczej w szkole, inaczej poza nią: co innego chce osiągnąć nauczyciel, gdy działa bezpośrednio, aniżeli, gdy działa pośrednio, inaczej rozwija się kontakt za pośrednictwem nauki, a inaczej, gdy chodzi o realizowanie walorów własnej osobowości nauczyciela, jeszcze inaczej, gdy działają łącznie oba te czynniki.

Kontakt rozluźniony, może być celowo rozluźnionym przez nauczyciela, jak też z pewnych względów, nieznanymi nawet uczniom, nauczyciel może się uciec do stosowania kontaktu narzuconego i t. p.

Stądja przejściowe w kontakcie mogą oznaczać wzmożoną obserwację uczniów, lub nauczyciela, mogą oznaczać także stanowiska wyczekujące. Możliwości tu wiele. A że nie o tem obecnie (dla porządku) chcę mówić, przeniosę omówienie części ich do momentu, w którym będzie mowa o skuteczności kontaktu, zaznaczając, że tu leży punkt ciężkości znaczenia kontaktu, a nie w tem, którym rodzajem nauczyciel się posługuje. Bo zapewne nie dla efektu i nie przypadkowo raz narzuci nauczyciel klasie swą wolę, innym razem zbliży się serdecznie do uczniów. Gdyby miało być inaczej, byłoby źle, bo ani przypadek, ani kaprys, ani brak równowagi nauczyciela, nie mają znaczenia dla kontaktu jego z uczniami i o takich kontaktach mówić niema potrzeby. Dość jest, zastanowić się nad tem i o to mi chodzi: jak zapewnić sobie możliwie pomyślny skutek, jak potęgować to, co w kontakcie zasadniczo dobre, świadomie i celowo da się wydobyć.

Zwrócę jeszcze uwagę na możliwości i rodzaje kontaktów, w szczególniejszym znaczeniu: w szkole i poza szkołą.

Zasadniczym rodzajem kontaktu w szkole, jest kontakt w klasie i to za pośrednictwem materiału naukowego. Ten kontakt omówię w osobnym rozdziale, wiążąc go przede wszystkim ze sprawą zainteresowania, po omówieniu skuteczności kontaktu wogóle, skąd padnie nieco światła.

Do innych rodzajów kontaktu w szkole zaliczyć należy kontakt w czasie przerw, pośredni w czasie konferencji klasowych i plenarnych, w czasie konferencji z rodzicami, w gabinetach i bibliotekach, w czasie uroczystości, przedstawień i t. p.

Z rodzajów kontaktu poza szkołą wymienić należałoby kontakt na ulicy i w miejscach publicznych, w domu ucznia, w pracy nauczyciela, po wystąpieniu ucznia ze szkoły, lub po usunięciu go, gdy uczeń szkołę ukończył.

Nie zdaje mi się, że mam się tem obecnie zajmować. Ramy tematu są zbyt ogólne, a każdy z wymienionych rodzajów kontaktu mógłby objawić się w swej pełni, grunto-

wnie i oddzielnie przemyślany. Odłóżmy rzecz do pomysłniejszych czasów.

Trudno jednak wstrzymać się obecnie od pewnych ogólnych spostrzeżeń w tym względzie: sytuacje nauczyciela i ucznia w wymienionych rodzajach kontaktu tak różne zasadniczo, powinny być różnie wykorzystywane dla wspólnej sprawy oddziaływania nauczyciela na ucznia. To, co nieraz nie daje się wogóle przeprowadzić w klasie, czy szkole — rozwiązać można poza szkołą. To, co z trudem osiągamy w szkole, łatwo osiągnąć możemy, n. p. u siebie w domu, gdy z pomocą przyjdzie z gruntu zmieniony, korzystny stan psychiczny ucznia, na odmiennym terenie. Chwila rozmowy nauczyciela z uczniem w domu nauczyciela, może mieć skutki wprost nieobliczalne dodatnio, może chronić ucznia przed ostatecznym rozbięciem życiowym. Dobra i dobrze w porę podana ręka, czy książka, może rozstrzygnąć o całej karierze życiowej ucznia.

Oddziaływanie pozaszkolne na ucznia wydaje mi się godnym specjalnej uwagi nie tylko dlatego, że w swej niezbyt długiej, ale i nie całkiem krótkiej praktyce, umiałem przez prostą życzliwość nadać zdecydowany kierunek kilku wykolejonym jednostkom, ale dlatego, że bogatsze jest tło i różnorodniejsze są możliwości działania na terenie pozaszkolnym.

Szkoła z konieczności bardzo często nie jest i nie może być atrakcją.

Chciałbym obecnie zwrócić również uwagę także na stopnie natężenia kontaktu nauczyciela z uczniami — w ujęciu ucznia klasy VIII.: 1) kontakt bardzo silny: profesora darzy się sympatją, stara się zawsze być przygotowanym, nie sprawia mu się zawodu, wspomina się go chętnie, 2) kontakt słaby: przejściowy, profesora się toleruje, 3) kontakt zły: profesor dura necessitas. Określenia nieco zdawkowe, jednak cenne. Przytoczyłem je, uważając za godną uwagi możliwość oceny kontaktu od strony ucznia. Sprawie tej poświęcę osobny rozdział.

WARUNKI KONTAKTU.

Treść tego rozdziału zahacza z konieczności o rozdział następny; trudno mówić o warunkach kontaktu, nie poruszając sprawy jego skuteczności, która przecież zależy od zaistnienia rozmaitych warunków. Rozgraniczenie da się jednak ustalić, gdy uwzględnimy pewne warunki zasadnicze od warunków specjalnych, warunki wstępne, od dalszych, warunki przeważnie poza nauczycielem od warunków w nauczycielu.

Od czego zależy kontakt nauczyciela z uczniami? Od życia. Banalne, ale słuszne. Teoretycznie tylko możemy postawić szkołę i wszystko, co z nią związane poza obrębem życia. Jest ona wynikiem życia, jako wynik potrzeb społecznych, narodu, państwa, ludzkości — oddzielnie lub razem. Potrzeby te mogą się zmieniać, zależnie od rozmaitego układu stosunków życiowych. Kształtują się odmienne w różnych epokach ideały, aczkolwiek dają się zaobserwować na przestrzeni wieków także wspólne cechy usiłowań wychowawczych. Wysuwa się jednak kwestja, że nie zawsze uznajemy wartości, narzucane nam przez życie, a życie każe je niekiedy uznawać. Fałsz lub tragizm powszechny kształtują wtedy kontakt nauczyciela z uczniami. Wszelkie uzasadnienia zbyteczne. Gdyby tak nie było, przecież mogłaby się ludzkość czegoś wreszcie nauczyć, kapłani idei byłiby tylko kapłanami, przecież nie plulibyśmy sobie tak często w twarz, przecież wiedzieliby ludzie, co wolno, a czego nie wolno czynić.

Ustałyby mordy wzajemne i sankcje rzekomo moralne najniemorálniejszych pod słońcem poczynań!

Duch czasu — to czynnik bodaj, czy nie najważniejszy i najbrzemienniejszy w skutki, w kontakcie nauczyciela

z uczniami. Bywa, że sprzysięgają się niejako czynniki niepowołane, by paraliżować kontakt z uczniami. Bywają epoki, w których zło i ślepa wola przywdziewają tożę racji najwyższej. Bywa, że racja stanu każe ogłupiać i oszukiwać. Bywa tak, że na każdym kroku życie szkolne jest przeciwieństwem życia poza szkołą. Staje ono nieraz na granicy fikcji. Duch czasu ma swoje wielkie prawa. Czy nie wystarczy ich moc, by zaciężyć nad kontaktem nauczyciela z uczniami? Smutne to, że szkoła nie zawsze jest sanktuarjum.

Dawał sankcję życiu Remarque i inni, widząc jak złowrogo zawisło ono nad losem wychowanków szkoły? Potępiając życie, potępił szkołę. A przecież z pewnego punktu widzenia — to życie i ta szkoła stwarzały i tworzą pożądaną, brutalną, żelazną duszę Niemca z jego beczelnością i nieuzasadnionymi pretensjami do świata. Oto dowód, jak tragicznie przejawiać się może duch czasu, jak to, co jest cenione i w czym się drugich szkoli mało niekiedy posiada wartości istotnej. Zapewne jest w tem tragedia bytu człowieczego. Wyróżnić jednak można epoki, w których ludzkość wspina się z większą wiarą i natężeniem ku ideałowi.

Przechodzimy do kwestyj szczegółowych:

Władze a kontakt.

Stosunek władz ściśle szkolnych i władz państwowych wogóle do spraw szkolnych znaczy również wiele w kontakcie nauczyciela z uczniami. Mówię ściśle teoretycznie, a więc bez maski. Chodzi mi o stwierdzenie faktów: 1) władza wogóle ma moc zaprzęganja szkoły w swój kierat; kontakt nauczyciela z uczniami musi zawsze zdażać do obracania jego kół. Inaczej być nie powinno. Nie wdaję się w ocenę; myślę tylko o warunkach kontaktu. 2) władza przeprowadza swoje zamierzenia, zmiany, reformy, eksperymenty i t. p. Czy może to pozostać bez wpływu na kontakt?

W sprawie kontaktu odgrywa również wielką rolę warunkującą społeczeństwo. Zarzecki mówi, że „siła wychowawcza społeczeństwa jest wielkością zmienną¹⁾ i stwierdza wymownie, że jest to pouczające. Rzeczy niedostępne naszemu wpływowi dzisiaj, stać się mogą dostępnymi jutro.

Spółeczeństwo wpływa na kontakt przez swą postawę psychiczną, swe dążenia, zadowolenie i niezadowolenie. Spo-

¹⁾ Zarzecki: Charakter i wychowanie, str. 81/82.

T R E Ś Ć :

1. Dr. Rudolf Chircowski: O kontakcie nauczyciela z uczniami.
2. Część urzędowa.



23989

DR. RUDOLF CHIROWSKI
PROFESOR GIMNAZJALNY

ROZMYŚLANIA
O KONTAKCIE
NAUCZYCIELA z UCZNIAMI.



UKŁAD PRACY.

1. Wstęp.
2. Rodzaje i możliwości kontaktu.
3. Warunki kontaktu.
4. Skuteczność kontaktu.
5. Zainteresowanie.
6. Głosy uczniów w sprawie kontaktu.
7. Zakończenie.



łeczeństwo może dojść do negacji szkoły, może ją zozydzać, paraliżować jej poczynania, w okresach swego upadku, czy depresji. A rodzice? W upatrywaniu n. p. materialnych tylko korzyści swych dzieci, łatwo nie doceniają wartości szkoły. Ma to pozostać bez wpływu na kontakt, normowany nie tylko wolą nauczyciela, ale także wolą ucznia? Nie chciałbym przeceniać roli rodziców w tej sprawie; jest ona jednak istotnie wielka.

Wytwarzają się nastroje, tak znamienne dla kontaktu nauczyciela z uczniami. Są one często niekorzystne. Płyną szeroką falą z domów, z ulic, z kina, z teatru, z dzienników, z wewnętrznych spraw państwa własnego i z wewnętrznych ewolucyj państw sąsiednich. Czy to koniecznie zawsze woda na młyn kontaktu nauczyciela z uczniami?

A teraz rozpatrzmy krótko nastrój, przenikający szkołę i wynikający z jej ducha, zwłaszcza ten swoisty, właściwy jej nastrój. Natura gmachu, jego położenie, celowość, najbliższe otoczenie i to coś, co zostawiają nauczyciele w jego murach, ze swych myśli i uczuć — wszystko to nie jest obojętne dla kontaktu.

Dlaczego mówi się o duchu, panującym w zakładzie, o jego atmosferze? W wielu wypadkach są to rzeczy nieuchwytnie; niemniej jednak są i znaczą. Jeden z głębokich myślicieli wychowawców — Foerster mówi: „Durchdringt der Geist der Präzision, der Ordnung, der Willenskultur das ganze Schulleben, nicht als Dressur und Drill, sondern eben als Geist und Leben in tieferer ethischer und religiöser Begründung — dann wird auch dem physischen Unterrichte eine ganz andere Inspiration zu freudiger Schlagfertigkeit und Exaktheit alles Tuns zur Verfügung stehen“¹⁾.

A poza tem czy mogłoby komu wydać się niesłusznym spostrzeżenie, że stosunek wzajemny nauczycieli względem siebie, do władzy szkolnej i władzy szkolnej do nauczycieli — to także rzecz pierwszorzędną dla kontaktu?

Nie chciałbym już o tem mówić, że szkoła ma własną atmosferę moralną, przenikającą wszystkie szczegóły jej życia. Zbyt znane to rzeczy.

Zejdźmy teraz na chwilę do klasy, by stwierdzić, że panuje w niej niekiedy ponury nastrój jedynie dlatego, że

¹⁾ Foerster: Schule u. Charakter S. 87. (Physische und ethische Erziehung).

taką jest natura materiału naukowego, a kiedy indziej dlatego, że nauczyciel najwidoczniej przemęczony nadmierną, nieraz granic nie mającą pracą zawodową i pseudo-zawodową. Czy wtedy także będziemy chcieli mówić o braku kontaktu? A gdy nauczyciel, nawet dobrze panujący nad swą sytuacją życiową, pracuje ze smutkiem w duszy i głęboko niezadowolony, czy odpowiada za kontakt?

To nie są wywody liryczne —, to prawda, często przeoczana przez samych nauczycieli.

Kontakt domaga się ustępstw na swą rzecz. Nic prostszego nad to, że jeżeli się widzi w nauczycielu osobę ważną, a im ważniejszą tem lepiej się widzi, jeżeli uznaje się jego nieprzeciętną rolę w kształtowaniu życia, nie można mu w rezultacie rzucać kłód pod nogi, nie wolno zamęczać, by tępał. Nie chodzi tu o przywileje, ale o jak-najpełniejsze umożliwienie rozwoju cennych jego sił, dla dobra uczniów. Nie spełni zadania nauczyciel, którego pożera zgrzyzota z powodu nędznej wegetacji duchowej i fizycznej, swojej i swej rodziny, nie wykrzesze ze siebie ognia twórczego, radości i miłości, potrzebnych do starannego hodowania ideałów w duszy własnej, by móc krzewić je w duszach drugich. Piękne to rzeczy: samozaparcie się i poświęcenie, ale nie na liczne tygodnie długich lat. Sprawa społecznika, oddającego wszystko dla społeczeństwa, bez myśli o sobie i swem zadowoleniu, może się jeszcze tułać w marzeniach pensjonarek; w literaturze pogrzebali się razem z nią Dr. Judym i Dr. Stockman, chociaż byli mądrzy i wytrwali, że aż szkoda...

Ustępstwa w dobrze zrozumianym interesie ogólnym — konieczne są dla skuteczności kontaktu nauczyciela z uczniami.

Dalszym warunkiem kontaktu jest odpowiednia postawa psychiczna nauczyciela i ucznia, ich wzajemne odnośnienie się. Odmienne warunkują ten kontakt: klasa chętna z natury, aniżeli bierna, klasa nierozbudzona, czy też klasa w konflikcie z nauczycielem. Wielką rolę odgrywają tu także charaktery poszczególnych uczniów. Czasem dominuje w klasie złośliwość: niekiedy hipokryzja. Tu i ówdzie pochlebcy psują kontakt. Tam ufność w uczniu i szczerłość potęguje go.

Okazuje się także, że indywidualne traktowanie uczniów jest również warunkiem dobrego kontaktu.

SKUTECZNOŚĆ KONTAKTU.

Skuteczność kontaktu nauczyciela z uczniami nie jest obecnie przedmiotem rozważań ze względu na to, jakie dane tkwią w uczniu, co on w tym kierunku przynosi z domu, czy z urodzenia. Wychodzę z założenia, że uczeń potrzebuje kontaktu z nauczycielem już z tytułu uczniostwa, że chociaż samorzutnie mógłby wpływać na skuteczność kontaktu, to jednak dopiero w wyjątkowych okolicznościach, czy stadjach swego rozwoju. O tem mówić nie będę. Uczeń dany jest nauczycielowi, jako taki, który potrzebuje pomocy, wskazówek, prowadzenia.

Nauczyciel jednakże nie jest doskonałością i chcąc uwzględniać dobro ucznia, musi ciągle czuwać nad sobą, doskonalić się, by sprostać zadaniu. Nie szkodziłoby od czasu do czasu wglądać w siebie i przyznać się w skrytości ducha, że nie jest się na najlepszej drodze.

Zasadniczą rolę w skuteczności kontaktu odgrywa osoba nauczyciela. Jego wygląd zewnętrzny, pewien naturalny wdzięk, sposób ubierania się, maniery, gestykulacja, mimika i t. p. — nie są tu bez znaczenia

„Praca wychowawcza nauczyciela powinna się rozpocząć od pracy nad wyrobieniem swej osobistości. Powaga urzędowa zmusza, osobista przekonywa⁽¹⁾).

„Istota żyjąca instyktownie poddaje się prawdziwej tylko wyższości. Nie zewnętrzne oddziaływanie wychowawcy, lecz najgłębsza decyzja jego duszy wpływa na rzeczywisty wynik jego pracy⁽²⁾).

1) Danysz: O wychowaniu, str. 212 i 213. (Powaga, jako podstawa posłuszeństwa).

2) Foerster: Wychowanie i samowychowanie. (rozdział XI. samowychowanie).

„Na nauczyciela ciąży obowiązek skromności. Nauczyciel skromny zdolny jest do refleksji⁽¹⁾).

„Człowiek jest coś wart, gdy działa z głębokiego przeświadczenia, gdy cały jest w działaniu“⁽²⁾).

Wł. Dawid tak mówi o duszy nauczyciela: „Przedewszystkiem cechuje ją umiłowanie rozwijających się indywidualności dziecięcych i młodzieńczych, w całej ich rozumności, następnie dar wnikania w ich właściwości i potrzeby, a wreszcie twórczość wychowawcza, zasadzająca się na umiejętności dopomagania do rozwoju i wewnętrznego doskonalenia się najrozmaitszym indywidualnościom w najrozmaitszych warunkach“⁽³⁾).

Bork mówi: „Er muss den Sinn seines Lebens zum besten Teil in der Ausübung seines Berufes sehen“⁽⁴⁾).

Jeleńska: „Wychowanym nie jest osobnik, który nie potrzebuje nad sobą pracować, ale właśnie ten, kto czuje potrzebę pracy nad sobą“⁽⁵⁾).

Nauczyciel powinien zasadniczo być pogodnie nastrojonym, pogodnie, a nawet radośnie. Znana rzecz: „Oznaką wartości duchowej jest wewnętrzna radość, bo jest ona owocem wzniosłej, głębokiej miłości“⁽⁶⁾).

„Radość jest dla dzieci normalnym warunkiem rozwoju: nastrój przygnębiający szkodzi im fizycznie, wyczerpuje organizm, osłabia zdolności. Nauczyciel, który samem swem wejściem do klasy gasi wesołość w oczach dziecięcych jest wprost dla zdrowia dzieci szkodliwy“⁽⁷⁾).

Dalszym wymogiem jest ten, by nauczyciel był lubianym. Charakterystyczne zdanie odnośnie do wypadków przeciwnych wypowiada Jeleńska: „Jeśli ludziom dorosłym trudno jest uznać słuszność i wyciągnąć korzyść z uwag osób niesympatycznych, to dla dzieci i młodzieży jest to zupełnie niemożliwe“⁽⁸⁾).

Jeśli chodzi o specjalną postawę psychiczną nauczy-

1). Danysz: O wychowaniu, str. 226 i 227.

2). Wasilewski: Dyskusje, str. 65 (Sekret człowieka twórczego).

3). Wł. Dawid: O duszy nauczyciela.

4). Bork: Schule und Schüler S. 147.

5). Jeleńska: Sztuka wychowania s. 32.

6). „ „ „ „ 49.

7). „ „ „ „ 48.

8). „ „ „ „ 165.

ciela, skuteczną w kontakcie, to rzucę kilka uwag: korzystnie zarysowują się: „bezinteresowne, spokojne patrzyenie na życie, wysoki ton wewnętrzny“, 1) „opanowywanie swych żądz, popędów, egoizmu i podporządkowanie ich czemuś wyższemu w sobie“ 2).

Dla utrzymania skuteczności kontaktu potrzebną jest również ufność ze strony nauczyciela. Upatrywanie w uczniu zła, działa zgubnie na ucznia i paraliżuje pracę nauczyciela.

„Do pracy wychowawczej konieczna jest duża doza zdrowego optymizmu, wynikającego z wiary w dziecko, z pewności, że w świecie ducha żaden wysiłek nie ginie i ze słusznej miary wymagań, stawianych sobie i dziecku“ 3).

Przez zniechęcenie wychowawcy, dziecko traci dobrą wolę. „Dobrze jest wierzyć, że młodzież błądzi dla braku doświadczenia“ 4).

Bezsprzeczną jest również w sprawie kontaktu rola poszanowania cudzej, osobistej godności ludzkiej. Pełnimy ją tem łatwiej, im bardziej siebie dyscyplinujemy, bo łatwiej znosimy wtedy ułomności drugich.

Konfliktom różnym, które tłumią kontakt zapobiega we wielu okolicznościach krytycyzm nauczyciela. Wet za wet, choćby w dobrze zamaskowanej formie nie może mieć miejsca w szkole. Im bardziej jesteśmy zdenerwowani, tem większej możemy oczekiwać niegrzeczności ze strony uczniów. Gdy uczeń podniecony nerwowo — na nic tłumaczenia i dowodzenia.

Należy również wystrzegać się zgryźliwości, narażania się na śmieszność. Należy uświadomić sobie swoje ewentualne dziwactwa i albo je zwalczać, albo też przynajmniej nie obrażać się, gdy uczeń je wykorzystuje. Kwestja obraźliwości jest bardzo często sprawą małej odporności nerwowej, często jest wadą, którą usuwać należy perswazją.

Wreszcie możnaby umieścić w obrębie spraw, które nauczyciel powinien traktować krytycznie — także sprawę błędów własnych i niewiedzy. Sprawa to drażliwa i ważna obustronnie w kontakcie. Braki nauczyciela wykorzystuje uczeń często złośliwie, zależnie od swego stosunku do niego.

1) Zarzecki: Charakter i wychowanie, str. 35.

2) Jeleńska: Sztuka wychowania, str. 91.

3) „ „ „ „ str. 174.

4) Rondthaler: Czego szkoła oczekuje od rodziców?, str. 34.

Do błędu powinien nauczyciel przyznać się w każdym razie. Nie błądzą (tak sędzę) tylko głupcy. Niewiedza w ogólniejszym znaczeniu — nie przynosi ujmy nauczycielowi. Owszem, sędzę, że jest jednym z obowiązków jego wykazać od czasu do czasu uczniom dosadnie, że na końcu nosa nie kończy się wszystko, (chroni to przed zarozumiałością), że umieć uświadomić sobie swą niewiedzę jest to pewien wyższy stopień wiedzy. Nie zmniejsza to wcale słusznego wymogu, by nauczyciel był w zakresie swej specjalności wzorem dla uczniów, oraz do pewnego stopnia wzorem wogóle. Tak być powinno: „Nie można innych wydobywać z chaosu, zanim się samemu nie zdołało wyjść z pełnego chwiejności stanu subiektywnego“. — „Sami się ratować musimy, by innym pomagać, innych zaś ratować, byśmy sami doznali pomocy“¹⁾.

Jeśli chodzi o pozycję nauczyciela, jako wzoru dla ucznia powinien on pamiętać tę ogólną prawdę, szczególnie ważną na tle stosunku do ucznia, że nie można być dla drugich czemś więcej, aniżeli się jest w rzeczywistości, że nie pomogą tu koturny, czy powaga urzędowa, czego uczniowie nie lubią, że rozstrzyga tu istotna wartość duchowa, że nie można drugim dać tego, czego się nie posiada.

Obok tego musi być nauczyciel znawcą ludzi wogóle, a uczniów w szczególności; musi wiele wyczuwać i ciągle obserwować; zarówno winien dobrze orjentować się w psychologii ucznia, jak i w psychologii klasy. „Vom Lehrer wird gefordert, dass er im denkbar weitesten Masse auf die Eigenart der Schüler eingehe und ihnen nichts aufzwingt, was ihrem Wesen nicht entspricht“²⁾.

„Ideał wychowawczy wymaga znajomości wychowanka w każdym poszczególnym przypadku“³⁾.

„Istotna praca wychowawcza zmusi także nauczyciela do zapoznania się z rodzinnym życiem dziecka“⁴⁾.

Poza koniecznością możliwie wszechstronnego poznania ucznia — wysuwa się postulat zniżania się psychicznego

1) Foerster: Wychowanie i samowychowanie, rozdz. II. (Główne warunki skutecznego kształcenia charakteru).

2) Bork: Schule und Schüler S. 107.

3) Zarzecki: Charakter i wychowanie, str. 215.

4) Jeleńska: Sztuka wychowania str. 187.

do niego, oraz potrzeba przełamywania psychicznego oporu, jaki łatwo może powstać w kontakcie.

Dla skuteczności kontaktu ważne jest stadium samego nawiązywania kontaktu. Obok obserwacji, ważną tu dobrą wola, powstająca z pożądanego ideału. Bez niej praca wychowawcza niemożliwa. Potrzebna tu również pewna su gestywna siła, którą zdobywa się w ciągłej pracy nad sobą.

Przytoczę kilka opinij w sprawie podtrzymywania kontaktu:

„Normalnie przymus nie jest środkiem wychowawczym. co innego pewna moc jednego człowieka, która działa z jednego człowieka na drugich“¹⁾.

„W szkołach angielskich przekonano się, jak doskonałym środkiem wychowania społecznego i obywatelskiego, było poruczenie funkcij przewodnich starszym uczniom wobec młodszych, wciągnięcie do współpracy jak największej ilości dzieci, tak, by każde miało coś do roboty. Można młodzieży czasem zostawić dużo swobody, nie zmniejszając przy tem roli wychowawcy. Od niego zależy harmonja ogólna. Im więcej autonomji będą mieli uczniowie, tem więcej wzrośnie znaczenie nauczyciela dla takiej grupy“²⁾.

„Dziecięca egocentryczność sprzeciwia się starszym, ale w warunkach współpracy poddaje się chętnie zasadom, które uzna za dobre“³⁾.

Odgrywa tu również rolę dziedzina metod czynnych: „Ligi dobroci, skauting, koedukacja, gminy szkolne, korespondencja międzyszkolna, czerwony krzyż młodzieży. Jedne z nich kształcą przedewszystkiem charakter, inne wyrabiają prawdomówność i bezstronność, wychowują i opanowują instynkty, dają duże przygotowania do współżycia społecznego i międzynarodowego“⁴⁾.

Może jednak niekiedy wyłonić się potrzeba przygluszenia, pozornego hamowania, czy zrywania kontaktu i to

¹⁾ Muzeum, roczn. XLV. 1930, zes. IV. (Kongres wych. moralnego w Paryżu 1930, wrzesień, Peterson: str. 319).

²⁾ Muzeum, roczn. XLV. 1930, zes. IV. (Kongres wych. moralnego w Paryżu 1930, wrzesień, Dr. Helen Wodehouse. s. 320).

³⁾ Muzeum, roczn. XLV. 1930, zes. IV. (Kongres wych. moralnego w Paryżu 1930 wrzesień, Piaget, str. 231).

⁴⁾ Muzeum, roczn. XLV. 1930, zes. IV. (Kongres wych. moralnego w Paryżu 1930 wrzesień, Piaget, str. 322).

dla dobra skuteczności kontaktu. Gdyby n. p. nauczyciel zauważył, że wkład jego pracy i dobrych chęci zbyt słaby znajduje oddźwięk w zachowaniu się i pracy uczniów, ma wtedy obowiązek ustosunkować się względem nich pozornie chłodniej i rygorystyczniej. Klasa różnicę wyczuje i może zażęknąć do poprzedniego okresu, rozumiejąc, że bez aktywności dodatniej ze swej strony, nauczyciel do dawnego okresu nie wróci. Podobna potrzeba może zajść, gdyby nauczyciel zauważył, że uczniowie nadużywają kontaktu z nim, czy też go wyzyskują. Brak reakcji ze strony nauczyciela byłby wtedy słabością i ujawnieniem małego krytycyzmu.

Do wzmocnienia skuteczności kontaktu przyczynia się również stałe utrzymywanie kultu pracy umysłowej.

Znaczna rola przypada w udziale rodzicom.

Niezawsze dorastają rodzice do wysokości zadania.

Często nie mogą i nie chcą swych dzieci rozumieć, zwłaszcza, gdy rodzice są niżsi duchowo od dzieci. Żle już jest wtedy, gdy rodzice moralnie tak nisko stoją, że dzieci mogą wobec nich odczuwać tylko wstręt. „Jest wiele dzieci, którym należałoby życzyć, żeby nigdy nie doznały błogosławieństwa życia rodzinnego“¹⁾.

Rola rodziny, jako czynnika szkodliwego może sięgać daleko i głęboko w istotę wychowania szkolnego.

Chciałbym jednak powiedzieć to i owo o dodatniej roli rodziców. „Kształcenie w poszanowaniu autorytetu szkoły, takt przy braku pobudek egoistycznych ze strony rodziców, wiele mogą tu zdziałać“²⁾.

Rodziców obowiązkiem – zbliżyć się do szkoły, podobnie, jak obowiązkiem szkoły zbliżyć się do rodziców w najlepszej wierze i woli. Zyskuje się w ten sposób wyrażną pomoc w dążeniu do wspólnego celu.

Należy jeszcze rozpatryć następujące momenty, ważne dla skuteczności kontaktu nauczyciela z uczniami: nauczyciel uspokaja, przesłuchuje, karze; sprawiedliwość, tępienie obaw, deptanie woli, stanowczość i konsekwencję, takt w specjalnym znaczeniu, sugestję, budzenie krytycyzmu, wszczęcie buntu przeciw złu, rozmyślanie nauczyciela o uczniu, wypowiedzi ucznia, doświadczenie nauczyciela.

¹⁾ Bork: Schule und Schüler, S. 27.

²⁾ Rondthaler: Czego szkoła oczekuje od rodziców? str. 10.

Nauczyciel uspokaja: słuszna tu uwaga o konieczności wychowania negatywnego: „będę zawsze na twoje usługi, gdy będziesz mnie potrzebował“¹⁾. „Uczniowi należy też dać możliwość wewnętrznego uciszenia się przez nasz spokój“²⁾.

Nauczyciel słucha skarg i przesłuchuje: z całą cierpliwością i bezstronnością.

Karanie:

Oszczędzanie ucznia, gdy zawinił, bywa często oznaką słabości, jeśli nie jest wprost błędem, zdrożnością. Takie postępowanie osłabia skuteczność kontaktu. Należy jednak dawać uczniowi jak najmniej sposobności do niekarnego zachowania się czy to przez niewłaściwe zachowanie się własne, czy też wogóle przez zasypywanie go mnóstwem zakazów i nakazów. Karność nie może zdążać tylko do hamowania popędów i dążeń. Uczeń powinien rozumieć jej celowość i sam refleksyjnie ją uznać. „Szkodliwym jest nadmiar surowości, jak też i brak należytej powagi“³⁾.

W karaniu należy unikać charakterystycznego egoizmu ludzi starszych, przejawiającego się w chętnym zajmowaniu stanowiska władczego. Nigdy już nie należałoby karać za to, że nie możemy zmusić ucznia do przyjęcia naszego zapatrywania. Za dopuszczalną uważam tu raczej dyskusję z uczniem, aniżeli ułatwianie sobie zadania przez wygodną bezwzględność.

W wielu wypadkach karcieć należy przez odpowiednią postawę, fizjognomję i gestykulację.

Za szczególnie niebezpieczne należy uważać zawstydzania publiczne, bo są one szkodliwe: budząc gorycz, a nie skruchę.

Sprawiedliwość:

W pełnieniu sprawiedliwości trudno drugim dogodzić. Uczeń jednak musi być przekonany, że nauczyciel stara się być sprawiedliwym, że razi go niesprawiedliwość, że nie stwarza takich sytuacji, z których mogłoby wynikać, że uczeń pada ofiarą woli, czy samowoli nauczyciela. Jest to dla skuteczności kontaktu rzecz pierwszorzędną, zwłaszcza ze względu na młody wiek ucznia, który nie zaznał jeszcze

1). Rondthaler: Czego szkoła oczekuje od rodziców str. 28.

2). Jeleńska: Sztuka wychowania, str. 206.

3) Rondthaler: Czego szkoła oczekuje od rodziców? str. 11.

licznych niesprawiedliwości życiowych, jeszcze nie otrząsał się ze złem i w przeczuleniu przesadza wszelkie objawy niepożądane.

Tępienie obaw:

Jeżeli nauczyciel ma oddziaływać skutecznie na ucznia, nie paraliżując swej pracy, — nie wolno mu wytwarzać nastrojów lęku obawy, grozy. Przeciwnie: jego obowiązkiem jest tępić świadomie wrodzone obawy ucznia, wrodzony lęk przed szkołą i wychowawcą, wrodzony każdemu lęk lub przynajmniej niepewność, występującą, gdy wypada działać w obcym środowisku, wobec obcych ludzi. Od dobrego samopoczucia zawisło wiele spraw w życiu. A przecież tak chętnie i tak niepsychologicznie, nawet ludzie dojrzały lubią odgraniczać się od drugich atmosferą lęku i tajemniczości, często dla zaznaczenia swej wyższości, w braku rzeczywistości. Jest to tani sposób zabezpieczania sobie możliwości skutecznego pozowania, a nie kontaktu.

„Uczucie strachu niszczy organizm, tamuje bieg myśli i ubezwładnia wolę“¹⁾.

Nie chcemy się lękać, nie chcemy, by drudzy bali się nas. Chcemy zrozumieć, że „wielkim nieporozumieniem, już nie tylko pedagogicznym, ale ogólno-życiowym jest niedocenianie faktu, że każdy chce czuć, iż jest kochany. Im biedniejszy, im słabszy, im gorszy, tem bardziej tego uczucia potrzebuje i tylko to odczucie, że się jest kochanym, może uczynić podatnym na wpływ“²⁾.

„Pogodna atmosfera pracy, nastrój radosny, miłość i ufność wzajemna, powinny być tłem nauki szkolnej, należy jednak położyć również silny nacisk na konieczność wypełniania nałożonych i dobrowolnie podjętych obowiązków, na dokładność pracy i naginanie woli do karności i posłuszeństwa“³⁾.

Deptanie woli:

Normalnie przymus nie jest środkiem wychowawczym. Mocą nauczyciela, działającą najskuteczniej jest jego własne wewnętrzne zdyscyplinowanie. Nie próbujmy w tem woli ucznia, by spełniał naszą wolę, lecz pamiętajmy raczej o tem,

¹⁾ Jeleńska: Sztuka wychowania str. 67.

²⁾ Jeleńska: Sztuka wychowania str. 73.

³⁾ Sztejnbołk Em.: Współpraca domu ze szkołą str. 12.

że gdy „uczeń okazuje posłuszeństwo, panuje nad samym sobą i przez to wychowuje się bezwiednie“¹⁾).

Zachodzą jednakże w wychowaniu okoliczności, w których narzucanie woli jest wskazane, n. p. gdy chodzi o kształcenie funkcji powstrzymywania się, które rozwinięte, umożliwiają planową funkcję ruchu i działania. Należy tu n. p. przyzwyczajanie do punktualności. Podobnie, gdy chodzi o kształcenie woli. Danysz mówi: „Wolę człowieka się wychowuje, jeśli się go powoduje do tych samych, stałych aktów woli, przy jednakowych okolicznościach. Pod wpływem chwiejności form wychowawczych — geistiges Nomadiesieren“²⁾, ale „wychowawca nie powinien już zgóry, jednostronnie uważać uczniów tylko za obiekt i bez pardonu wywierać przymus“³⁾).

Niwczy to samopoczucie ucznia i drażni go. Stąd chyba płynie uwaga Borka, str. 125: „In seinem Verhalten während der Pausen braucht er sich nicht unter dauernder Polizeiaufsicht zu fühlen“.

Stanowczość i konsekwencja:

Nauczyciel musi umieć zdecydowanie forsować swą wolę i bezwzględnie występować przeciw złej woli uczniów; wtedy to „musi uczeń odczuwać, że ma przed sobą człowieka, który wobec siebie samego jest surowym, który niezmiernie pracuje nad sobą i wymaga od siebie dziesięć razy więcej, aniżeli od młodzieży“⁴⁾. Uczeń musi wtedy odczuć, że „droga do prawdziwej wolności prowadzi przez karność i przez zwyciężanie samego siebie“⁵⁾.

W manifestowaniu i wykonywaniu swej stanowczości może jednak nauczyciel i powinien nawet w wyjątkowych wypadkach umieć zdobyć się na wyrozumiałość; staje się wtedy w oczach uczniów ludzkim — i słusznie, a nie mądrze działającą, lecz bezduszną maszyną.

Niezawsze będzie nauczyciel mógł być istotnie surowym w swej stanowczości, wtedy winna mu przyjść z pomocą, dobrze udana, pozorna surowość. Tę sztukę powinien nauczyciel znać.

¹⁾ Jeleńska: Sztuka wychowania str. 89.

²⁾ Danysz: O wychowaniu str. 185 (Dozór).

³⁾ Bork: Schule und Schüler S. 122.

⁴⁾ „ „ „ „ S. 96.

⁵⁾ Foerster: Schule und Charakter S. 251. (Erziehung der Persönlichkeit).

Co do konsekwencji nauczyciela, zaznaczę, (za Danysem¹⁾), że niepewność w pedagogice niweczy najlepsze chęci, gdy stanowczość imponuje, oraz za Foersterem²⁾: nawet konsekwencja w drobnych rzeczach jest właśnie wpływem wielkiego stylu w życiu.

Nie chciałbym nadto pominąć faktu, że zamykanie oczu na to, czego się ma od ucznia wymagać, staje się z rozmaitych powodów czemś groźnym dla nauczyciela, szkoły i społeczeństwa. ¹ omijam już fakt niepsychologiczności tolerowania. Jest ono zasadniczym błędem w taktyce nauczyciela. Zupełnie czemś innym jest wyrozumiałość.

Takt nauczyciela (prymitywny):

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że nauczyciela obowiązuje pewna grzeczność wobec ucznia, oraz że jest to sprawa bardzo ważna dla skuteczności kontaktu. Przecież grzeczność, o której tak często się zapomina, zwłaszcza, gdy chodzi o tę istotną wewnętrzną grzeczność, obowiązuje zawsze i wszędzie we wszystkich sytuacjach, które nie mają wyraźnych cech niemiłych konfliktów, chociaż i wtedy nie szkodziłaby. W kontakcie z uczniami wiele zależy na tem, by nauczyciel chciał umiejętnie ucznia podporządkowywać sobie i dawał mu uczuć swą wyższość duchową. Grzeczność zasadniczo przychodzi tu z pomocą. Prosto i trafnie spostrzega Jeleńska, że „grzeczność krępuje bardziej, niż opryskliwość“³⁾.

Nauczyciel powinien umieć ustosunkować się względem uczniów z wewnętrzną dystynkcją.

W wypadkach, wymagających indywidualnego traktowania, niezłe jest, gdy nauczyciel potrafi wykazać również delikatność i subtelność. Nie należy także obawiać się pewnej elegancji i usłużności względem uczniów. Owszem, niech uczeń poznaje te przejawy, niech je ceni i obdarza nimi drugih. Ważne to przecież w życiu wogóle, a w szczególności dla kultury towarzyskiej.

Wmawianie, podsuwanie:

Podsuwanie wartości jest ważne w wychowaniu. Wmawianie w ucznia, że jest zdolny do myślenia o rzeczach

¹⁾ O wychowaniu str. 46 (Pedagogika, jako sztuka).

²⁾ Schule und Charakter S. 293. (Die pädagogische Bedeutung des Kleinsten).

³⁾ Sztuka wychowania, str. 32.

wielkich, ma często istotne znaczenie. Zaleca się tu szczególnie książka, jako nawarstwiająca podświadomość, nie narzucając się, dyskretnie.

Wreszcie do ważnych zadań nauczyciela, dbającego o skuteczność kontaktu z uczniami, należy rozbudzanie krytycyzmu, wdrażanie ucznia do samodzielnego myślenia, oraz wszczepianie buntu przeciw złu.

Godne uwagi i owocne bywają rozmyślenia o uczniach i odwrotnie. Dyskretnie, pełne umiaru wypowiedzi obustronne na ten temat, pozwalają nauczycielowi na niejedno w kontakcie zwrócić bacniejszą uwagę, a uczniowi niejedno zrozumieć. W nawiasie niejako przytoczę tu bez komentarzy odpowiedź ucznia na pytanie, co wytwarza kontakt: wzajemne, sumienne spełnianie obowiązków i inteligentne zachowanie się.

Najdostojniejszą rolę w skuteczności kontaktu odgrywają intuicja oraz doświadczenie i to nie tylko doświadczenie zawodowe, lecz także ogólno-życiowe. Stąd tak wielka wartość dobrej „praktyki“ nauczycielskiej i wogóle życiowej. Zużytkowuje ją najlepiej człowiek wrażliwy, psychicznie harmonijny, kompletny. Doświadczeńszy popełnia mniej błędów, aniżeli ten, który niejako popełniać je musi, rozglądając się w najbogatszej i najmądrzejszej księdze, jaką jest dusza ludzka.

Świadomość jednak zadania, środków i celów, oraz silna koncentracja woli — torują drogę na długo przed zdobyciem pełniejszego doświadczenia, a zdobyte doświadczenie bez tych czynników — pozostaje często bezużytecznym materiałem.



ZAINTERESOWANIE.

Nie będzie tu mowy o technice budzenia zainteresowań, lecz tylko o zainteresowaniu i jego znaczeniu wogóle.

Kontakt nauczyciela z uczniami za pośrednictwem materiału naukowego jest w dotychczasowej szkole czemś bardzo istotnym. Liczne walory osobiste nauczyciela, dydaktyka i metodyka stoją na jego usługach.

Jaki materiał naukowy i jak ma sobie uczeń przyswajać z uwzględnieniem celu, do którego zdąża nauczyciel — oto kwestje tu najistotniejsze. Żadnej z nich odrębnie traktować nie można. Program nauki liczy się z tem, komu go należy podawać i jak można go podawać temu komuś.

Od tego, jak nauczyciel podaje materiał naukowy uczniowi, zależy racjonalne realizowanie programu, tak jak zależy również cel, do którego nauczyciel zdąża.

Na wstępie nasuwa się zasadnicza uwaga: tego się trzeba bać i przed tem się bronić, by nauka nie stała się dla ucznia czemś znieawidzonym, by uczeń nie znieawidził nauki, której jeszcze nie polubił.

Pęd życiowy do poznawania jest u każdego. Trzeba go tylko podtrzymywać i nie działać przeciw niemu. Ziemnowicz taką w tym względzie robi uwagę: „Biologja głosi, że prawdziwym motorem życia zarówno organicznego jak duchowego, są uczucia, intelekt i wola, wyrażające się w chęci do życia. Trud będzie dobrowolny, jeśli ma na celu spotęgowanie radości życia. Chronienie pędu życiowego jest najważniejszym obowiązkiem wychowawcy¹⁾).

Zarzecki rzecz tak ujmuje: „Jednym z zasadniczych postulatów wychowania wogóle jest zachowanie i kultuwo-

¹⁾ Ziemnowicz: Problemy wychowania społecznego str. 12/13.

wanie zdrowego, świeżego poczucia życia¹⁾). Nawroczyński radzi: „Niech dziecko dąży do osiągnięcia tych celów, którym ono oddaje się całą duszą“²⁾).

Normalnie dzieje się tak w zabawie i jej rolę obecnie określimy. U Danysza w rozdziale: O zatrudnieniu i zabawie, czytamy: „W najogólniejszym znaczeniu wyrazu, zajęcie, w którym się objawia umysłowa ruchliwość dziecka jest zabawą. Sztuka wychowawcza polega na tem, aby wychowawca wiedział — kiedy mu wypada wkroczyć w zabawę. Jeżeli dziecko umie się bawić, jest to nieomylną oznaką napięcia umysłowego. Świat bajek i t. p., w którym rzeczy niemożliwe stają się możliwymi, jest dziecku bliższy niż rzeczywistość. Jeżeli dziecko własne pomysły samo wykonywa w zabawie, uczy się mieć wolę, nabiera samodzielności, energii. Zajęcie i zabawa stają się wprost nauką, o ile prowadzą do poznawania rzeczy, otaczających dziecko“.

Jeleńska określa zabawę ze stanowiska psychologii, jako „pracę wymagającą uwagi“³⁾. W innym miejscu mówi: „jeżeli nauczyciel treścią lekcji bez żadnych sztucznych pobudek, potrafi w klasie wywołać skupienie, uwagę, to w jakiegokolwiek formie jest prowadzona lekcja — jest lekcją dobrą“⁴⁾).

Wprowadzanie do pracy momentu zabawowego jest wskazane. Przemawiają za tem różne teorie zabawy, świadczące o tem, że pęd do zabawy jest czemś naturalnym nie tylko u dzieci. Teoryj tych omawiać nie będę, wymienię je tylko: teoria wytchnienia, atawizmu, zabawa jako podnieta wzrastania, jako ćwiczenie uzupełniające, teoria katartyczna. Obszerniej omawia je Claparède⁵⁾. U niego też czytamy o wtórnej funkcji zabawy, że: 1-o. rozprasza nudę beczynności, 2-o. daje wytchnienie, 3-o. jest czynnikiem rozwoju społecznego, 4-o. czynnikiem przekazywania pojęć obyczajów.

W rozdziale o kształceniu pociągającym stwierdza Claparède, że im bardziej trudna praca jest zajmująca sama przez się, tem mniej wywołuje odruchów ochronnych.

¹⁾ Charakter i wychowanie, str. 111.

²⁾ Nawroczyński: str. 159.

³⁾ Jeleńska: Sztuka wychowania str. 79.

⁴⁾ „ „ „ „ 81.

⁵⁾ Claparède: Psychologia dziecka i pedagogika eksperyment.

Zabawa i praca (Claparède):

„Cechą właściwą pracy jest nudzenie, dręczenie tego, kto się jej oddaje. Ze stanowiska funkcjonalnego niema żadnej różnicy między działalnością zabawową a pracą. Tak jedna, jak druga mają za zadanie zaspokoić potrzeby, urzeczywistnić pragnienia. Różnica występuje raczej ze stanowiska techniki. w zabawie realizacja następuje natychmiast, w pracy — obliczona jest na dłuższą metę, nadto aby osiągnąć realizację trzeba wykonywać czynności, nie będące same przez się wyrazem żadnego zainteresowania“.

Stąd wartość pracy i jej płodność stoi w prostym stosunku do zainteresowania wewnętrznego.

Nawroczyński powtarza za Deweyem: „umiejętność użytkowania zainteresowań w ten sposób, aby one zapewniły rozwój wiedzy i sprawności — oto na czym się zasadza mistrzostwo w nauczaniu“¹⁾. Z pomocą przychodzi tu badanie zainteresowań.

O tem mówić nie będę, nie chcąc dosłownie powtarzać niezwykle cennych, ścisłych dociekań Claparèd'a, zwłaszcza, gdy rzecz traktuję ogólnie.

Trafny dobór materiału naukowego ma tu również znaczenie, tak, że możnaby powiedzieć, iż gdy dobrze zastosujemy materiał do wieku i rozwoju umysłowego ucznia, możemy liczyć na zainteresowanie. Tu jednakże nasuwa się także konieczność indywidualizowania; normalnie jest ono bardzo utrudnione. Choć w części temu brakowi zaradzić powinny zdaniem Jeleńskiej²⁾ kółka artystyczne i naukowe. Dodałbym, że wielką rolę mają tu do spełnienia inteligentni znawcy dusz specjaliści bibliotekarze, oraz cała dziedzina wychowania pozaszkolnego. Pomagają tu również referaty, ujawniające indywidualność uczniów i umiejętnie prowadzone dyskusje.

Wymogi takie, jak wymóg aktywności, oraz aktualizowania, tak modne dziś i podkreślane, nie są niczem innym, jak tylko domaganiem się kultu zainteresowania.

Kończę uwagą Claparèd'a: „wychowanie nie powinno przeciwstawiać się ewolucji naturalnej; powinno jej o ile możliwości przychodzić z pomocą“.

¹⁾ Nawroczyński: Zasady nauczania str. 175.

²⁾ Jeleńska: Sztuka wychowania str. 197.

Czy w tak pojmowanym wychowaniu ma nauczyciel zawsze wolną rękę? Oczywiście nie. Są czynniki, które nie popierają ewolucji naturalnej dziecka. Należy tu przede wszystkim wszystko to, co w pracy krępuje nauczyciela, krępując tem samym ucznia. Są to niewątpliwie te czynniki, które poniekąd paraliżują ewolucję naturalną każdego człowieka. Sprawiają one, że niezawsze jest to, co powinno być.

Jeżeli jednak są czynniki hamujące, nie należy zbyt pesymistycznie wnioskować, należy liczyć się z ich wpływem, należy uczyć drugich i tego, że niezawsze będą mogli pełnić to, co ich najbardziej interesuje, najbardziej pociąga, że trzeba także umieć trudnić się tem, co niezawsze jest przyjemne, skłoniwszy głowę przed prostem a mądrym powiedzeniem Foerstera: „Tylko wczesne przyzwyczajenie się do nieprzyjemnego zatrudnienia tworzy człowieka“).

Stąd wniosek, że szkoła, chcąc zapewnić sobie owocność pracy w dobrze rozumianym interesie ucznia i społeczeństwa, nie może budować tylko na zainteresowaniu, aczkolwiek ma w tym kierunku robić wszystko, co jest możliwe. Przy pomocy samego zainteresowania nie stwarza się jeszcze n. p. typów, lubiących systematyczność w pracy, porządek w życiu i myśleniu, od których tak wiele zależy. Gdyby się miało liczyć tylko na to, co uczeń ma zdobyć dzięki zainteresowaniu, łatwo zauważyć, że nawet przy najidealniejszej szkole, zainteresowanie urywa się do pewnego stopnia właśnie poza nią, gdy nie jest tak silnie rozbudzone przez życie i w życiu osobistym pozaszkolnym, jak w szkole. Wtedy nie pomogą kruczki psychologiczne, gdy nie odczuwa się silnie interesu życiowego, biologicznego. Wtedy lata nie raz mijają bezowocnie, a zainteresowania niema.

Łączy się ta sprawa także z kwestją punktu ciężkości pracy ucznia. Gdzie on ma leżeć? W szkole, czy w domu? Mojem zdaniem — w domu. Wymaga tego zbyt często natura materiału naukowego i jego obszar. Wymaga tego także życie, by punkt ciężkości pracy i jej wydajności leżał poza specjalnymi warunkami i bodźcami, bo specjalnych warunków pracy nie stwarza normalnie dla człowieka ani jego natura, ani też życie wogóle. — Dobrze już jest, jeśli czyjaś praca rozwijać się może po linii zainteresowań, ale to nie

1) Foerster: Schule und Charakter S. 284 (Arbeitspädagogig).

jest wszystko. Samo zainteresowanie — to tylko i przede wszystkim warunek korzystny, ale warunek jeden tylko, choć ważny. Inne pozostałe warunki zdobywa ten, kto umie przewycięzać przeszkody. Umie zaś ten, kto się tego nauczył. Nie nauczył się, jeśli szkoła liczyła tylko na to, co zdobyła, wzbudziwszy zainteresowanie. Zdobycze bowiem największe — to zdobycze trudne, to łamanie się ze sobą i z przeszkodami życiowymi. Tu dopiero widoczna wartość człowieka, jeśli umie dla celów istotniejszych tłumić nawet zainteresowanie do mniej ważnych, jeżeli zdolny jest sam sobie dawać nakazy i wypełniać je. Każdy nieco więcej aniżeli przeciętny człowiek posiada wartość dzięki temu, że jest choć trochę *ex se natus*.

GŁOSY UCZNIÓW W SPRAWIE KONTAKTU.

Pragnąc skorzystać z wypowiedzi i uwag uczniów na temat ich kontaktu ze szkołą, posłużyłem się ankietą p. t. 1. Co mi się podoba, lub nie w życiu szkolnym i w kontakcie moim z nauczycielami, oraz 2. Moje rozmyślenia na temat szkoły. Ankietę opracowały dwie ósme klasy żeńskiego gimnazjum oraz jedna ósma i jedna siódma męskiego gimnazjum.

Odpowiedzi otrzymałem bez podpisu. Poleciłem: unikanie wycieczek osobistych i poważne traktowanie zagadnienia. Tak się też stało w 98%, wypracowań.

Uzyskałem bogaty ilościowo i jakościowo materiał. Odrzuciłem materiał, świadczący o specjalnym nastroju ucznia, a może nawet domu w czasie dawania odpowiedzi. Całość ująłem w dwa momenty: 1. Co uczniowi podoba się. 2. Co mu się nie podoba? W odpowiedziach brałem te momenty pod uwagę, w ogólnym zestawieniu, które się powtarzają u kilku uczniów, lub w nielicznych wypadkach także te, które same przez się dają wiele do myślenia. Za charakterystyczne musiałem uznać, powtarzające się zarzuty lub pochwały, świadczące niejako nagminnie o panujących niedomogach i zaletach szkoły, lub też o istnieniu nieporozumienia między uczniami a szkołą.

W odpowiedzi na pytanie, co się uczniom nie podoba, ustaliłem 47 punktów, jako mniej lub więcej istotne.

To, co się uczniom podoba (jest tego mniej, co jest wymowne, albo ze względu na mocno krytyczne nastawienie uczniów wobec szkoły, albo ze względu na niedojrzałość do rozumienia interesu szkoły) — zawarłem w 35 punktach.

I w jednym i w drugim wypadku zawierają wydobyte momenty tu i ówdzie styczne lub prawie się pokrywają, ale

rzadko i nie całkiem wyraźnie. Uzasadnień nie domagałem się, bądźto dlatego, że często łatwiej zaobserwować, aniżeli uzasadnić, bądźżeż dlatego, że chyba ten i ów tylko mógłby zdobyć się na coś wartościowszego w tej mierze.

Oto zestawienie: uczeń potępia: tresurę, zbyt urzędowy charakter szkoły, brak swobody w życiu szkolnem, wyzyskiwanie władzy, zbyt silne zaznaczanie autorytetu, bezbronność ucznia, nieszczerłość między uczniem, a profesorem, brak pochwały, uważanie go za coś niższego, gdy nauczyciel więcej wymaga aniżeli wyłoży, zbyt ciężkie do zrealizowania, a łatwe do obejścia przepisy, panoszenie się profesora, szpiegowstwo, że szkoła urzędem śledczym, zdenierwowanie profesora, zły humor, że niezadowolenie ze strony profesora bywa tłumaczem krnąbrności i t. p. uczniów, obojętność i niegrzeczność, wrogí stosunek profesora, niesprawiedliwość, nieoddawanie ukłonu, nietaktowne uwagi, dotyczące zachowania się uczniów, szorstkość, ostre postępowanie, zrażające i wzbudzające wstręt, wyzwiska, drwiny, radość profesora z powodu złej noty ucznia, „pipczenie“, „lecenie“ profesora na ucznia, uprzedzenia, wybór prymusów i ofiar, sympatje, nierówność rozłożenia materiału, za wiele zadanego, brak solidarności wśród uczniów, rozpychanie się kolegów, dyktaturę szkoły, nadmierny dozór, narzucanie przekonań, teoretyczne traktowanie wszystkiego, wiedzę niepotrzebną, spoufalanie się nauczyciela z uczniami, brak nauki życia społecznego, przymusowe należenie do hufca, takse i — — nawet „siedzące odpowiedzi“ przy maturze.

Uczniowi podoba się: jednolitość ustosunkowania się nauczyciela do ucznia w szkole i poza szkołą, spokój i opanowanie się, niepokazywanie uczuć po sobie, powaga, przyjacielskość, rada, pomoc, serdeczność, stosunek ojca do dziecka, gdy szkoła domem, obiektywność, niezważanie na błahostki, wyrozumiałość, zrozumiałość, gdy nauczyciel leczy i koi, gdy liczy się z uczniami, szanowanie godności osobistej, godziny dyskusyj i referatów, odczytywanie własnych prac, gdy nauczyciel rozumie jego położenie, wzajemne zaufanie, gdy nauczyciel mu wierzy, gdy zna go i odpowiednio do tego traktuje, gdy da się wypowiedzieć, gdy słucha jego wynurzeń, gdy jest wzorem tego, czego wymaga od uczniów, gdy szkoła go interesuje, nastrój wesoły, zabawa a nie więzienie, czytelnia dobra, herbatki, gdy kładzie się większy nacisk na zdolności, aniżeli na pilność.

Zastanowimy się obecnie, jak to pożądanе i niepożądanе ze stanowiska ucznia — przedstawia się w świetle krytyki pedagogicznej. Jako mało istotne, lub całkiem nieistotne należy uważać w grupie pierwszej uwagi: O wyzyskiwaniu władzy, bezbronności ucznia, panoszeniu się profesora, szpiegowstwie, o wrogim stosunku profesora, niesprawiedliwości, „pipczeniu“, „leceniu“ na uczniów, wyborze primusów i ofiar, o dyktaturze szkoły i przymusowem należeniu do hufca, w grupie drugiej: (podoba się), gdy nauczyciel kładzie większą uwagę na zdolność aniżeli na pilność.

Widoczne tu, że 1. albo między uczniami, a szkołą są nieporozumienia 2. albo uczeń jest przeczulony, 3. lub wreszcie wdaje się w nieswoje, którego nie może jeszcze zrozumieć. Uczeń okazuje się tu również egoistą, zaślepionym, uprzedzonym, mało wnikliwym, obserwuje powierzchownie, uogólnia skwapliwie, patrzy przez pryzmat uczucia i t. p. w sobie widzi doskonałość, w drugich nawet to, co wygląda jako plamka. Widoczne tu również, o ile sprawa kontaktu nie może być regulowana od strony ucznia, ze względu na jego wiek, doświadczenie, łatwe uleganie sugestji, nastroszom zbiorowym, niepedagogicznemu niekiedy stanowisku domu i t. p.

Poza tem, co wyodrębniłem z powyższych powodów z odpowiedzi uczniów. wiele jest jednak materiału godnego uwagi.

Zbiorę go i omówię krótko, w dających się utworzyć grupach: autorytet nauczyciela, godność ucznia, dozór, atmosfera szkoły, panowanie nad sobą, stanowisko nauczyciela, nie sprzyjające normalnemu rozwojowi ucznia, życzliwość i doradzanie, pochwała, sprawiedliwość, poznanie uczniów i wyrozumiałość.

Nadto trudno pominąć milczeniem słuszne domaganie się zrozumiałości i jednolitego ogólnie ustosunkowania się nauczyciela do ucznia w szkole i poza szkołą. Nie można też zaprzeczyć, że w kontakcie odgrywa rolę fakt, iż materiał naukowy może być nierównomiernie rozłożony, lub że uczniowi wyznacza się zbyt wiele pracy. Znaczy tu także owo „rozpychanie się“ i niesolidarność kolegów.

Autorytet profesora:

Cenna to rzecz — autorytet. Ale powierzchowny autorytet, oparty tylko na tytule i możliwości wykonywania władzy,

związanej z piastowanym urzędem może być przedmiotem nienawiści, może stać się czemś śmiesznym, wywołując skutek wręcz przeciwny od zamierzonego. Są funkcje, w których pełnieniu może taki autorytet wystarczyć. W szkole nie. Nic więc dziwnego, że młodzież chwyta w lot i wartościuje ujemnie sztuczną powagę nauczyciela, silne i jaskrawe zaznaczanie autorytetu z jego strony, że tam, gdzie nauczyciel dąży do tresury, przeciwstawia się mu chętnie.

Nauczyciel ma być przede wszystkim wzorem tego, czego wymaga od uczniów. Oto słuszna uwaga ucznia. W tem widzi on istotny autorytet. Ma być tak, by autorytet siły ustąpił przed siłą autorytetu, jak domaga się tego Rondthaler¹⁾. A już w żadnym wypadku „presja autorytetu nie powinna wywierać brutalnego przymusu“²⁾.

Foerster robi w tej sprawie taką głęboką uwagę: „Autorität ohne Grossmut ist ein Zerrbild, Tadel ohne Delikatesse eine Roheit. Wo der Lehrer in seinem Umgang mit dem einzelnen und der Klasse stets eine belebende Achtung zeigt, ein solcher Lehrer wir stets enthusiastische Verehrung ernten“³⁾.

Godność ucznia:

Uczniowie lubią, gdy nauczyciel liczy się z nimi, szanuje ich godność ludzką. Nie podoba się im, gdy uważa ich za coś gorszego, nie liczy się z młodością, pozwala sobie na nietaktowne uwagi, dotyczące ich zachowania się, szorstkość, drwiny, wyzwiska, nieoddawanie ukłonu. Zbyt ostre postępowanie określają jako takie, które zraża i wzbudza wstręt. A co mówią wychowawcy?

„Światem rządzą nietylko głód i miłość, lecz conajmniej w równie silnym stopniu potrzeba szacunku dla siebie i potrzeba znaczenia społecznego“⁴⁾.

„Obrażone poczucie godności własnej rodzi o wiele cięższe konflikty, niż obrażone poczucie interesów“⁵⁾.

„Nietolerancja wobec cudzych przyzwyczajęń i właściwostek dowodzi w nas braku duchowego ukształcenia, al-

1) Czego szkoła oczekuje od rodziców? s. 16.

2) „ „ „ „ „ „ „ 32.

3) Schule und Charakter S. 390 (Die Pflege der Selbstachtung).

4) Foerster: Wychowanie i samowychowanie Roz. II. (Główne warunki kształcenia charakteru, wychowanie, traktowanie duchowych zaburzeń).

5) Jeleńska: Sztuka wychowania.

bowiem społeczność ludzka polega na wspólnocie przeciwnieństw. Wzywaj się w drugiego — oto naczelną dewizą kształcenia społecznego¹⁾.

„Miłość własna, dotknięta wykazywaniem niższości, pewnej bezwartościowości, chwyta się wszelkich sposobów, aby wyrzucić zemstę²⁾).

„Za nic nie wolno wywoływać w dziecku okropnego uczucia bezwartościowości, bo ono do wszystkiego uprawnia³⁾).

„Jeśli w sobie i w innych nie widzimy człowieka a przeciwstawiamy tylko nasze odrębności odrębnymi właściwościami innych, indywidualność nasza staje się antyosobową⁴⁾).

„Nauczyciel, który sobie lekko poczyna z poczuciem godności ucznia, staje się współwinnym jego moralnej degeneracji⁵⁾).

„Nikt nikogo na świecie nie poprawił przez ironię i wyśmiewanie⁶⁾).

„Kto szydzi, ten dogadza swej irytacji. Również szyderstwem może być cierpliwość złowroga, wyczekująca kulminacyjnego punktu błędów, czy utraty panowania nad sobą dziecka⁷⁾).

„Najgłębsze duchowe nieszczęście płynie do człowieka tylko od człowieka⁸⁾).

Komentarze zbyteczne.

Dozór:

Krytyce ucznia podlegają w tym względzie: zbyt ciężkie do zrealizowania, a łatwe do obejścia przepisy i nadmierny dozór. Psychologicznie rzecz zrozumiała.

Danysz: „Nie można woli ucznia zbyt natężyć bez szkody dla dozoru. Im ściślejszy dozór, tem więcej rośnie podstępna przemyślność, hipokryzja, perfidja⁹⁾).

Atmosfera szkoły:

Atmosferę szkoły odczuwa uczeń bardzo żywo. Zarzecki

1) Foerster: Wychowanie i samowychowanie, Rozdz. V. Wychowanie społeczne (elementarne kształcenie społ.).

2) Jeleńska: Sztuka wychowania, str. 131.

3) „ „ „ „ 132.

4) „ „ „ „ 145.

5) Foerster: Schule und Charakter S. 390 (die Pflege der Selbstachtung).

6) Jeleńska: Sztuka wychowania str. 205.

7) „ „ „ „ 205.

8) Bork: Schule und Charakter, S. 14.

9) Danysz: O wychowaniu, str. 183 (Dozór).

popiera ten fakt: „Pedagogika dzisiejsza zbyt mało zajmuje się jeszcze wzruszeniami i uczuciami. Jedno jest niewątpliwe, że zdrowy rozwój tych objawów duchowych zależy jest ogromnie od całej atmosfery szkoły i otoczenia społecznego. Dzieciom udziela się na podobieństwo zarazy, nadmierna czułościowość, jak również suchość otoczenia“¹⁾).

„Wychowanie suche, urzędnicze, wychowanie nie poczynające się z miłości, zaniedbuje jedną z zasadniczych cech duszy, najgłębiej sięgających w życie jednostkowe i społeczne. Ludzie tacy albo frymarczą przywiązaniami i hasłami dla swoich celów, albo przenoszą nad nie inne, pozornie szersze, pozornie większe“). Odczuwając żywo atmosferę szkoły, oświadcza się uczeń za tem, co sprzyja jego rozwojowi; wymienia więc nastrój wesoły i stawia nawiąwanie ale słusznie zabawę wyżej, aniżeli więzienie. Podoba się to, co pozwala się czuć czemś więcej, aniżeli uczniem. Dlatego znajduje aplauz dobrze urządzone czytelnia, herbatka i t. p. Potępia natomiast brak swobody w życiu szkolnym i zbyt urzędowy charakter szkoły.

Panowanie nauczyciela nad sobą:

Ogólnie mówiąc — podoba się nam spokój i opanowanie drugich. Cenimy również i to, gdy drudzy we wielu sytuacjach nie zdradzają swych uczuć względem nas. Racjonalność takiego stanowiska wzrasta, gdy czyjś brak panowania nad sobą i objawianie uczuć, zagrażają nam lub przynajmniej są nietaktem, Takie sytuacje mogą łatwo powstać w stosunku nauczyciela do ucznia. Uczeń potępia je w postaciach zdenerwowania profesora, jego złego humoru, zwłaszcza, gdy może on być tłumaczem kłębności ucznia.

Na miejscu byłaby tu prosta przestroga Jeleńskiej: „Každy odruch naszego zniecierpliwienia, każde egoistyczne zadowolenie żądy, niesie komuś ból, wzmagą sumę cierpienia w świecie“²⁾).

— Stanowisko nauczyciela, nie sprzyjające normalnemu rozwojowi ucznia:

Jako niekorzystne czynniki wymieniają uczniowie: narzucanie przekonań, spoufalanie się z uczniami, sympatje,

¹⁾ Zarzecki: Charakter i wychowanie s. 166.

²⁾ „ „ „ „ „ „ 203.

³⁾ Jeleńska: Sztuka wychowania s. 146.

uprzedzenia, nieszczerłość między uczniami a nauczycielem, obojętność i niegrzeczność, oraz radość nauczyciela z powodu złej noty ucznia.

Poznanie ucznia, wyrozumiałość, życzliwość:

Jeśli chodzi o punkt pierwszy, uczeń domaga się nie tylko by nauczyciel go znał, ale także, by go traktował odpowiednio do tego. A przecież cała sztuka wychowania opiera się na owym знaniu, poznaniu i ciągłym poznawaniu ucznia. Do tego dodaje uczeń konieczność wzajemnego zaufania. Gdy mowa o wyrozumiałości życzy sobie, by nauczyciel rozumiał jego położenie. Tu dałaby się zastosować prawda, że „nietolerancja wobec cudzych przyzwyczajzeń i właściwostek dowodzi w nas właśnie braku duchowego ukształcenia“¹⁾.

Nasuwa się konieczność wyrozumiałości także i z tego powodu, że, jak mówi Rondthaler: „Starsi porównują młodszych z samymi sobą, operując wszelako obrazem swojej wyidealizowanej przeszłości“²⁾. W związku z wyrozumiałością domaga się uczeń by nauczyciel słuchał jego wynurzeń, dał się wypowiedzieć, nie zważał na błahostki.

Wysoko stawiają uczniowie życzliwość nauczyciela. Lubią przyjacielskość, serdeczność. – Dziwić się nie można. Możliwe raczej dziwić się, że nauczycielowi brak nieraz tych uczuć, które przecież powinny wynikać już z zasadniczego stosunku nauczyciela do ucznia.

Lubią, gdy nauczyciel jest lekarzem w sprawach ducha, gdy niesie pomoc i doradza. Zwłaszcza owo doradzanie wydaje mi się ogromnie ważnym w stosunku nauczyciela do ucznia. Osiągnąć tu można wiele; nie służąc radą — szkodziśmy. Bork mówi: „Die Jugend mit ihrem heissen Herzen schaut allenthalben nach Erwachsenen aus, die ihr helfen können“³⁾, oraz: „als das Kostbarste erlebt es der Schüler, dass sich der Lehrer für ihn als Menschen mit seinen persönlichen Schicksal interessiert“⁴⁾.

1) Foerster: Wychowanie i samowychowanie, Rozdz. V. (Wychowanie społeczne).

2) Rondthaler: Czego szkoła oczekuje od rodziców? s. 80.

3) Bork: Schule und Schüler S. 125.

4) „ „ „ „ „

Pochwała:

„Nagana może odstraszyć od złego, ale potężniejszą od niej jest pochwała i zachęta“¹⁾).

Sprawiedliwość:

Jak może boleć niesprawiedliwość każdy o tem wie. Zapomina się raczej o tem, że noszenie się z uczuciem doznanej krzywdy działa zabójczo, trując, że trucizna ta szkodzić może pokrzywdzonemu i krzywdzącemu — w znaczeniu psychicznem.

Uczeń, który tak często nie jest zdolny do obiektywności — domaga się jej. Znaczenia jej rozumie bardzo subtelnie, zwłaszcza przygnieciony naturalną supremacją nauczyciela „Nic tak nie boli w młodym wieku, jak wyrządzone krzywda, wobec której dziecko bronić się nie może“²⁾).

Nauka związana z życiem:

Oklepanym stał się już wymóg, że szkoła powinna być jak najsilniej związana z życiem. W praktyce jednak sprawa ciągle otwarta i wiele jeszcze na tym wycinku spodziewać się można. A tymczasem uczeń domaga się, by szkoła go interesowała, potępiając „niepotrzebną wiedzę“, brak nauki życia społecznego i teoretyczne traktowanie wszystkiego.

Referaty:

„Metoda referatowa ćwiczy i wyrabia dyspozycje niezbędne każdemu obywatelowi“³⁾). Uczeń ceni godziny dyskusji, referatów i wogóle odczytywania własnych prac.

Okazuje się, jak ważnem jest niepomijanie żadnej sposobności, by uczeń dorabiał się wielu rzeczy sam, by sam zdobywał, lub przynajmniej miał to poczucie, że on coś znaczy, dzięki swej samodzielnej pracy. Dla dobrego samopoczucia, a tem samem w części dla rozwoju skutecznej pracy — zagadnienie doniosłe. Czy prędeej, czy później szkoła przestanie być przybytkiem, w którym nadziewa się uczniów wiedzą, chociaż i dziś taką w zupełności już nie jest, choćby także dlatego, że z powodu rozwoju wiedzy i komplikowania się życia, nie będzie mogła spełnić swego

¹⁾ Rondthaler: Czego szkoła oczekuje od rodziców? s. 17.

²⁾ Danysz: O wychowaniu s. 204. (Rozkaz i posłuszeństwo).

³⁾ Muzemu: Rocznik XLV, zesz. IV. r. 1930, s. 272.

zadania inaczej, aniżeli przez umiejętne prowadzenie i dostarczanie impulsów, co musi doprowadzić do wydobywania z uczniów wartości zawsze najistotniejszych, zdobytych w szukaniu, trudzie i dążeniu.

Tak oto wyglądają, znane nam wypowiedzi uczniów na tle prymitywnej krytyki wychowawczej. Na jej podstawie możemy stwierdzić, że głosy uczniów godne są uwagi, gdy chodzi o ich poznawanie, oraz szukanie dróg, do serc i umysłów wiodących.



ZAKOŃCZENIE.

W literaturze pedagogicznej nie znalazłem specjalnego opracowania sprawy kontaktu, ani o takim nie słyszałem. Ujęcie zatem moje jest nowe.

W pomyślniejszych warunkach ogólnych i zawodowych dałbym niewątpliwie rzecz lepiej obmyślaną i uporządkowaną.

Jeżeli nudziłem, rozpatrując z konieczności także rzeczy znane — proszę wybaczyć.

Jeżeli ktoś jest innego zdania tu i ówdzie — nie mam żalu. Zrobię obecnie kilka zastrzeżeń co do charakteru referatu: 1) Z konieczności są w nim drobne powtarzania się, 2) zagadnienie traktować musiałem szkicowo, z powodu ogromu spraw, wiążących się z niem, 3) dość często sięgałem dla uproszczenia sprawy po cudze myśli, które zresztą odpowiadają mi zupełnie, 4) z wypowiedzi uczniów korzystałem tak, jak lekarz z wynurzeń pacjentów.

Zapewne każdy pedagog ma swoje poglądy na sprawę kontaktu, ale nie u każdego poznać można *ex ungue leonem*. Są to trochę różne rzeczy. Wygórowane poczucie własnej wartości nie sprzyja kontaktowi. Nie sprzyja tu coś, co może zbyt silnie określiłbym, jako specjalny typ „zarozumiałości pedagogicznej“, rodzącej się być może w poczuciu misji. Ale misja, jak każda misja, nie zawsze się udaje.

Na chwilę zatrzymam się jeszcze przy ważnej dla kontaktu atmosferze szkoły: Każde ogniwo wychowawcze, każda szkoła musi mieć żywą duszę, musi w ustroju swym posiadać dynamiczne pierwiastki duchowe, oddziaływujące na młodzież siłą swego wpływu zarówno przez przykład, jak i poprostu oddychanie atmosferą duchową. Dlatego to szkoła każda musi być możliwie wolna.

Obowiązują ją prawa moralne, prawa nauki i zasady

wychowania dość żywe i silne, aby mogły wpływ wywie-
rać, dość giętkie przez to, aby każdą duszę podporządko-
wać sobie potrafiły. Szkoła szablon nie wykształci ludzi
idei¹⁾.

A teraz zastanówmy się nad tem, jakie są sprawdziany
skuteczności i wartości kontaktu. Czy można dopatrywać się
ich tak na pierwszy rzut oka, bez głębszego wżycia się
w rozliczne warunki pracy nauczyciela?

Nie objawia się nam one w swej pełni na takim, czy
owakim wycinku pracy nauczyciela, ani gdy klasa będzie
rozbawiona a nauczyciel smutny, lub też odwrotnie; nie
objawia się i wtedy, gdy lekcja ożywiona i żywe w niej
obustronne zainteresowanie. Objawów tych szukać należy
u uczniów w jakimś przedostatecznym osiągnięciu gruntu
pod nogami, we wierze ich w sens życia i w zdolności do
samodzielnej walki życiowej.

Są jednak kryterja, pozwalające mówić ściśle o sku-
teczności kontaktu.

Wychowanie ma nietyle wyrobić, czy urobić człowieka,
ile raczej wprowadzić go w taki stan, w którym zacznie w nim
działać rozpad wychowawczy.

„Nie dość inteligencję doprowadzić do możliwie wyso-
kiego stopnia rozwoju. Trzeba jeszcze w wychowanka za-
szczepić zamiłowanie do jej używania“²⁾. Podobnie gdy cho-
dzi o nauczanie: „zadaniem nauczania jest, aby życie umy-
słowe stało się dla wychowanków ze środka przedmiotem
umiłowania, czemś w życiu nieodzownem, drogą“³⁾.

Metoda szkoły pracy domaga się, aby wychowanek do-
rabiał się swych zdobyczy duchowych w bezwzględnem po-
konywaniu samego siebie. Wedle Wasilewskiego: „jest za-
daniem wychowawcy zrobić za młodu z wychowanka to,
aby wogóle czegoś chciał w interesie doskonalenia się we-
wnętrznego, — zawsze skończy się na kulturze chcenia“⁴⁾.

Mimo tych kryterjów — nie można mówić o ocenie
skuteczności kontaktu w danej chwili. Wpływ wychowawczy,
to nie jest dzieło lekcji czy lekcyj; „to nawet nie jest sprawa
jednego pokolenia“. To sprawa historii narodowej, —

1) Zarzecki: Charakter i wychowanie, str. 189.

2) ³⁾ Nawroczyński: Zasady nauczania, str. 100.

4) Wasilewski: Dyskusje, str. 67.

kto chce doraźnej odpowiedzi na to pytanie — myli się, bo pytanie to jest jednoznaczne z określeniem granic rozwoju ludzkiego“¹⁾).

Jeżeli ktoś, jako jedyną miarę przykłada tu swoją miarę i na jej podstawie ocenia kontakt nauczyciela z uczniami, nie mogąc stwierdzić ani możliwości nauczyciela, ani ocenić wartości wpływu na rozwój ucznia — błądzi, lub może chciałby mieć go na miarę własną. A miara, szablon, nie są tu wszystkim: są raczej czemś bardzo małym, chociaż może nieraz koniecznym. Są czemś małym w stosunku do tego, co wydobywa się w kontakcie mocą istotną ukochania pracy i dobra wychowanków.

Nia chciejmy urabiać drugich koniecznie na nasze podobieństwo, niech nas od tego odstrasza nasza niedoskonałość. Mickiewicz podobnie rzecz ujmuje w zdaniu, że domaganie się, ażeby drudzy byli takimi jak my, jest stwierdzeniem pewnej niedoskonałości z naszej strony.

Nie bądźmy zbyt pewni siebie, że postępujemy w stosunku do uczniów jak najlepiej; szukamy przecież tylko najlepszych dróg do wnętrza dusz.

Praktyczniej byłoby uświadomić sobie to, że nieraz w tem poszukiwaniu, gubimy samych siebie, zaciera się nasza psychika, niszczona nadmiernym często wysiłkiem, bezpardonowem i nieogłędnem domaganiem się pracy ponad siły. Tu zjawia się *vis maior*, jako siła ślepa, zła, co niszcząc tak misterne narzędzie pracy społecznej, jakim powinien być nauczyciel — wychowawca, niszczy kontakt z uczniami, niszczy społeczeństwo i obniża jego kulturę.



¹⁾ Zarzecki: Charakter i wychowanie, str. 62.

I. Skład Grona nauczycielskiego

przy końcu roku sprawozdawczego.

A) Nauczyciele etatowi zakładu czynni z końcem roku sprawozdawczego.

1. *Skorski Zygmunt*, dyrektor, uczył prop. filoz. VIIIa b, tyg. godz. 6.
2. *Barącz Jan*, profesor, uczył mat. Ia, IIIb, Vb, VIa, VIIa, tyg. godzin 18.
3. *Dr. Chirowski Rudolf*, profesor, zawiadowca polskiej biblioteki uczniów, opiekun VIIa, uczył jęz. pol Ib, IV, Va, VIIa, VIIIa, tyg. godz. 20.
4. *Chraca Aleksander*, profesor, zawiadowca biblioteki nauczyc., opiekun VIb, uczył jęz. łac IV, Va, VIb, VIIa, tyg. godz. 21.
5. *Hodowanec Piotr*, profesor, opiekun IIIb, uczył mat. IIa, przyr. IIab, IIIb, Vab, tyg. godz. 21.
6. *Kolankowski Juljan*, profesor, opiekun Klubu sportowego uczn. i Vb, uczył jęz. pol. Ia, Vb, VIb, VIIb, VIIIb, tyg. godz. 20.
7. *Lech Edward*, nauczyciel stały, pomocnik kanc. dyrektora i buchalter Zakładu, kierownik gier i zabaw ruchowych, uczył ćwiczeń cielesn. I—VIII, tyg. godz. 30.
8. *Lorenz Franciszek*, profesor, opiekun Va, uczył mat. Va, VIIIab, fiz. VIab, tyg. godz. 20.
9. *Oleksiewicz Stefan*, profesor, opiekun drużyny harcer., Związku gmin klasowych i VIIIa, uczył jęz. łac. Vb, VIa, VIIb, VIIIab, tyg. godz. 23.

10. *Dr. Persowski Franciszek*, nauczyciel stały, zawiadowca zbiorów do nauki geo r. i hist., opiekun VIa, uczył hist. IIa, Vb, VIa, VIIb, geogr. IIa, Vb, VIab, tyg. godz. 23.
11. *Pęczek Jan*, profesor, opiekun Bratniej Pomocy uczn., i VIIIb, uczył hist. IV, Va, VIb, VIIIb, geogr. IIIb, IV, Va, tyg. godz. 20.
12. *Sabat Andrzej*, profesor, opiekun VIIIb, uczył mat. IV, VIIIb, fiz. VIIab, tyg. godz. 19.
13. *Skowronek Andrzej*, profesor, uczył jęz. pol. IIab, IIIab, VIa, tyg. godz. 20.
14. *Trella Tadeusz*, profesor, współpracownik Komisji fizjograficznej Akademii Umiejętności w Krakowie, zawiadowca gabinetu przyrodn., opiekun ogrodu szk., i Ib, uczył mat. Ib, IIb, przyr. Iab, IIIa, IV, tyg. godz. 22.
15. *Weimer Zygmunt*, profesor, zawiadowca niem. biblioteki uczn., opiekun IV, uczył jęz. niem. IIIb, IV, VIa, VIIb, VII'b, tyg. godz. 19.
16. *Witkowski Franciszek*, profesor, opiekun Ia, uczył jęz. niem. Ia, IIb, Va, VIb, VIIIa, VI, tyg. godz. 20.
17. *Ks. Dr. Wziątek Marcin*, profesor, opiekun Sodalicji Marjańskiej uczn., uczył rel. rz. k. Iab, IIa, IIIab, IV, Va, VIa, VIIab, VIIIab, i wygłaszał 1 egzortę, tyg. godz. 24.
18. *Zajać Jan*, profesor, opiekun IIb, uczył hist. Iab, IIb, VIIa, VIIIa, geogr. Iab, IIb, IIIa, tyg. godz. 22.
19. *Zmora Antoni*, profesor, zawiadowca gabinetu fizykalnego, opiekun Koła uczniów Ligi O. P. P., szkolnej Kasy oszczędności i IIIa, uczył mat. IIIa, VIb, fiz. VIIIab, tyg. godz. 15.

B) Nauczyciele etatowi zakładu, nieczynni z końcem roku sprawozdawczego.

1. *Bąkowski Stefan*, nauczyciel stały, p. o. Wizytatora ministerjalnego. (K. O. S. L. 10. IX. 1931. Nr. II. 12909/31).
2. *Garlicki Apolinary*, profesor, na urlopie bezpłatnym jako Senator Rzpltej.
3. *Sykała Władysław*, profesor, radny miejski, na urlopie bezpłatnym jako kierownik pryw. Seminarjum naucz. męskiego w Przemyślu. (K. O. S. L. 3. VI. 1931. Nr. II 5775 31).

C) *Nauczyciele z innych zakładów, czynni z końcem roku sprawozdawczego.*

1. *Jurczyński Leon*, nauczyciel państw. gimnazjum II, kierownik chóru szk., opiekun orkiestry szk. i hufca P. W., uczył śpiewu I III i choralnego, tyg. godz. 16.
2. *Dr. Mandiuk Jan*, profesor państw. gimnazjum z r. j. n., opiekun IIa, uczył jęz. niem. Ib, IIa, IIIa, Vb, VIIa, tyg. godz. 19.
3. *Ks. Wanat Stanisław*, nauczyciel państw. gimnazjum II, uczył rel. rz. k. IIb, Vb, VIb, tyg. godz. 6.
4. *Wilk Józef*, nauczyciel państw. gimnazjum II, artysta-rzeźbiarz, zawiadowca zbiorów do nauki rysunków, uczył rys. odr. I—III, tyg. godz. 12.

D) *Funkcjonariusze kontraktowi, zatrudnieni w zakładzie z końcem roku sprawozdawczego.*

1. *Ks. Biliński Piotr*, naucz. kontr. państw. gimn. z r. j. n., uczył rel. grk w 5 oddziałach i wygłaszał 1 egzortę, tyg. godz. 5.
2. *Dr. Hibl Władysław*, lekarz szk. w zakładzie.
3. *Menkes Hersz*, em. naucz. szk. powsz., uczył rel. mojż. I—VIII, tyg. godz. 8.

E) *Praktykanci zatrudnieni z końcem roku sprawozdawczego.*

1. *Engelardówna Chana*, uczyła pod kierunkiem prof. Weimera jęz. niem. IV, VIIb, tyg. godz. 8.
2. *Krysa Wiktor*, magister filozofji, uczył pod kierunkiem prof. Pęczka hist. IV, VIb, tyg. godz. 7.
3. *Reiter Henryk*, uczył pod kierunkiem prof. Zmory mat. IIIa, VIb, tyg. godz. 7.

II. Zmiany i ruch w Gronie nauczycielskiem

w ciągu roku sprawozdawczego.

1. *Barącz Jan*, profesor państw. gimnazjum II. w Przemyślu, przeniesiony do tut. zakładu. (K. O. S. L. 29. VIII. 1931. Nr. II. 12315/31).
2. *Bienenstock Adolf*, profesor, przeniesiony do państw. gimnazjum w Brzeżanach. (K. O. S. L. 15. VIII. 1931. Nr. II. 11364/31).
3. *Dubł Mendel*, nauczyciel egz., zwolniony ze stanowiska nauczyciela kontraktowego. (K. O. S. L. 20. VII. 1931. Nr. II. 10779/31).
4. *Dziedzic Mieczysław*, naucz. kontr., przeniesiony do państw. gimnazjum w Rohatynie. (K. O. S. L. 4. IX. 1931. Nr. II. 9174/31).
5. *Dr. Feczko Stefan*, lekarz szk. kontr. w Poradni dla młodzieży szk. średn., zwolniony z tego stanowiska. (K. O. S. L. 27. VI. 1931. Nr. 0 - 1212/31).
6. *Płonka Ignacy*, naucz. kontr., przeniesiony do państw. gimnazjum w Tarnobrzegu. (K. O. S. L. 3. IX. 1931. Nr. II. 12821/31).
7. *Skowronek Andrzej*, profesor państw. gimn. II. w Przemyślu, przeniesiony do tut. zakładu. (K. O. S. L. 29. VIII. 1931. Nr. II. 12314/31).
8. *Ks. Wanat Stanisław*, nauczyciel państw. gimnazjum II. w Przemyślu, zatrudniony w tut. zakładzie. (K. O. S. L. 31. VIII. 1931. Nr. II. 12716/31).
9. *Wilk Józef*, nauczyciel państw. gimnazjum II. w Przemyślu, zatrudniony w tutejszym zakładzie. (K. O. S. L. 31. VIII. 1931. Nr. II. 12716/31).

III. Pomieszczenie Zakładu i służba

z końcem roku sprawozdawczego.

Zakład mieści się w budynku państwowym przy ulicy Słowackiego 21 (telef. Dyr. Nr. 130) i zajmuje $\frac{2}{3}$ budynku, w jednym skrzydle pomieszczone gimnazjum państw. z rusk.

jęz. naucz. Zakład posiada w dobrym stanie salę gimnastyczną (teatralną), dwa boiska (podwórza), ogródek szkolny, aulę (kaplicę), gabinety (fizykałny, przyrodniczy, geograficzny, rysunkowy, lekarski), pracownie (fizykałną, przyrodniczą, stolarską), izbę harcerską, bibliotekę dla nauczycieli i uczniów, instalację wodociągową i elektryczną. Z sali gimnastycznej i auli korzysta także gimnazjum ruskie. W budynku jest mieszkanie dla dyrektora i są trzy mieszkania dla woźnych.

Starszy woźny: Solilak Michał, grupa uposaż. XIII d.

Woźni: 1. Martowicz Michał, " " XV d.

2. Szewczenko Atanazy " " XV d.

IV. Nauka.

Rok szkolny rozpoczęto uroczystem nabożeństwem w dniu 1. września 1931, a zakończono takim samym nabożeństwem i rozdaniem świadectw rocznych w dniu 28. czerwca 1932. Nie było w nauce przerw nadzwyczajnych. Nauki udzielano według obowiązujących programów. Klasy I-III stanowiły podbudowę, w IV-VIII był typ humanistyczny.

Pomoce naukowe, nadające się do użytku, przedstawiają się ilościowo następująco: Gabinet przyrodniczy liczy środków naukowych 2951, gabinet fizykałny 502, gabinet geograficzny 222, gabinet rysunkowy 163, stolarnia 174 grup narzędzi, biblioteka nauczycielska dzieł 4870, biblioteka uczniów dzieł 1984. Przyrządów do nauki gimnastyki i przyborów do gier ruchowych posiada zakład 104.

V. Wychowanie.

Grono nauczycielskie dążyło do utrzymania wśród uczniów w zakładzie i poza nim bezwzględnej karności, czystości, porządku, piękna w otoczeniu, poczucia społecznego, patriotycznego i państwowego, religijnego i moralnego, jak nie mniej zdrowia i sprawności fizycznej. Do osiągnięcia tego celu służyły prócz czynności Grona, łączących się z nauczaniem, następujące zabiegi wychowawcze:

1. Szczegółowe konferencje wychowawcze Grona nauczycielskiego, na których ustalano charakterystyki uczniów

i rozważano warunki pracy domowej, *ogólniejsze konferencje wychowawcze* z referatami, na które zapraszano przedstawicieli rodziców uczniów.

2. *Samorząd szkolny*, obejmujący *gminy klasowe* we wszystkich klasach i inne instytucje szkolne, zwany także *Związkiem gmin szkolnych*. W działalności gmin klasowych należy wyróżnić akcję popierania przemysłu krajowego i instytucyj szkolnych, samopomoc w nauce, biblioteki klasowe (IIa, IIIb, Vb), pomoc dla bezrobotnych (Vb), wydawanie gazetki szkolnej (IIIb, VIa). przygotowywanie programów herbatek sobotnich (jak niżej).

3. *Patronaty kl. I—VII*. współdziałały ze szkołą przez badanie warunków mieszkaniowych uczniów, zapoznanie uczniów z zakładami użyteczności publicznej w mieście, prowadzenie biblioteki klasowej i uczelni (IIa, VIb), wygłaszanie referatów dla uczniów i rodziców (Ia, IIa, Vab, VIa, VIIa), organizowanie pomocy materialnej (Va), urządzenie całodziennych wycieczek klasowych w okolice Przemyśla. Patronat kl. VIIa wydał swoim nakładem rozprawę prof. Dra Chirowskiego: Na drodze współpracy domu ze szkołą.

4. *Sodalicja Marjańska* starszych uczniów i *poranne nabożeństwa* przed nauką trzy razy w tygodniu w maju i czerwcu. Staraniem Sodalicji wygłosili wykłady ks. dr. Głodowski: *Podróż po Ziemi Świętej*, prof. Lorenz: *Teorie kosmogoniczne w świetle najnowszych poglądów*.

5. *Chór* starszych uczniów i mieszany ze współudziałem nauczycieli w czasie nabożeństw, obchodów szkolnych i występów rozrywkowych.

6. *Teatr szkolny z orkiestrą*: *Obchody narodowe i państwowe* (Święto Niepodległości, imieniny Prezydenta Mościckiego i Marszałka Piłsudskiego, obchód 3 go Maja), przedstawienia rozrywkowe. W czasie obchodu Święta Niepodległości odbyło się na scenie szkolnej *uroczyste posiedzenie Zarządu Związku gmin szkolnych*, na którym przedstawiciele gmin klasowych i innych instytucyj podawali pewne hasła jako wytyczne w pracy dla utrwalenia bytu Państwa. W dniu 30. stycznia składali przedstawiciele poszczególnych klas ze sceny szkolnej życzenia Imieninowe P. Prezydentowi, w dniu 18 marca w obecności P. Naczelnika Wydziału II. Kuratorjum O. S. L. Ludwika Jusa wygłosił słowo wstępne wiceprezes Koła rodzic. płk. Fonferko, stawiając młodzieży

osobę Marszałka jako wzór do naśladowania w pracy państwowo-twórczej, następnie najmłodszy uczniowie-harczerze wyrażali hołd swój Józefowi Piłsudskiemu, przyrzekając solennie postępować według Jego żywotnych wskazań. Na wszystkie obchody zapraszano rodziców uczniów.

7. *Poranki radjowe*, odbywane przed aparatem zakładu dla większej grupy klas (ku czci Chopina i Powstania listopadowego) lub dla mniejszej grupy uczniów (literackie, o wyborze szkoły akademickiej).

8. *Kółko krajoznawcze* pod opieką naucz. Dra Persowskiego, posiadało aparat fotograficzny i ciemnię, fotografowało fragmenty z Przemyśla i okolicy, wymieniało zdjęcia z innymi zakładami średnimi, zajęło się propagandą wycieczki gimnazjów lwowskich do Krakowa, Wieliczki i Zakopanego: wyjechało 18 uczniów z Drem Persowskim.

9. *Wychowanie fizyczne*: Działalność lekarza szkolnego, Poradni przeciwgruźliczej Tow. higienicznego, Poradni szkolnej dentystycznej, Klub sportowy uczniów, drużyna harcerska (prowadziła także *kramik szkolny*), hufiec szkolny P. W.

10. Sadzenie i pielęgnowanie drzewek i krzewów w *ogródku szkolnym*.

11. *Bratnia Pomoc szkolna i Czerwony Krzyż* pożyczanie podręczników szkolnych, udzielanie zapomóg pieniężnych, dożywianie najbardziej potrzebujących.

12. *Koło przyjaciół Ligi O. P. P. i floty narodowej* z kursem modelarstwa.

13. *Szkolna Kasa Oszczędności*.

14. *Konferencje osobisto-porozumiewawcze* z rodzicami wzgl. nadzorem domowym, odbywane przez nauczycieli co dwa tygodnie.

15. *Zaprowadzenie jednolitego umundurowania uczniów*.

16. *Stancje uczniów zamiejscowych* dozwolone i kontrolowane z ramienia Dyrekcji i Patronatów.

17. *Koło rodzicielskie*: urządziło dwa zebrania z referatem dyrektora zakładu: „Psychologja wieku dojrzewania“ i dyskusją, urządziło na dochód kolonij wakacyjnych uczniów dwie tombole i Wieczór pieśni, wspomagało Bratnią Pomoc i Klub sportowy, wysłało na swój koszt zupełny lub częściowy 14 uczniów do kolonji leczniczej Tow. higienicznego w Rymanowie, prowadziło w miesiącach zimowych dożywianie uczniów dojeżdżających, sprawowało wespół z in-

nemi Kołami doraźną opiekę nad tymi uczniami w czasie ich przejazdu koleją. Koło dało inicjatywę do utworzenia Patronatów klasowych, pokryło częściowo nakład rozprawy Dra Chirowskiego, pomieszczonej w niniejszem sprawozdaniu, i poparło materialnie wycieczkę krajoznawczą kl. Vb. W sobotę popołudniu odbywały się w sali teatralnej *herbatki Koła rodzicielskiego* dla uczniów przy współdziałaniu rodziców i nauczycieli, połączone z grami towarzyskimi i wystąpieniami scenicznymi uczniów, czasem przy dźwiękach orkiestry lub radja. Dwa razy była zabawa taneczna z uczenicami gimn. im. Konopnickiej. Bufetem zajmowały się — podobnie, jak w czasie imprez Koła — Panie z Komisji gospodarczej pod przewodnictwem p. Władysławy Skorskiej. W miesiącach letnich przeniesiono herbatki na tylne boisko szkolne, gdzie urządzono kręgielnię sznurkową, krokiet, koszykówkę i siatkówkę. W czasie herbatek i w ciągu tygodnia, najpierw codziennie, potem trzy razy w tygodniu, była otwarta w jednej klasie *czytelnia czasopism* dla uczniów, w której pełnili dyżury starsi uczniowie. Na czele Koła rodzicielskiego stali: insp. Fischer jako prezes, adw. dr. Szłapacki i płk. Fonferko jako wiceprezesi, dr. Persowski jako sekretarz i em. st. zarządca podatkowy Gawlikowski jako skarbnik.

W bursie przemyskiej im. Piotra Skargi, utrzymywanej przez Tow. bursy, mieszkało uczniów 10, w zakładzie św. Józefa 1.

10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

VI. Statystyka uczniów

z końcem roku sprawozdawczego.

10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

	W KLASIE		
	I.		II.
	a	b	a
1. Liczba uczniów:			
Wpisanych na rok sprawozdawczy	50	52	42
Ubyło w ciągu roku sprawozdawczego	6	7	1
Pozostało z końcem roku sprawozd.	44	45	41
2. Religja:			
katolicka obrządku rzym.-kat.	22	20	26
katolicka obrządku grecko-kat.	—	1	—
ewangelicka (augsburska)	—	—	1
mojżeszowa	22	24	14
Razem	44	45	41
3. Narodowość:			
polska	44	44	41
ruska	—	1	—
żydowska	—	—	—
Razem	44	45	41
4. Wynik klasyfikacji:			
bardzo dobry	77	2	2
dobry	19	16	21
dostateczny	12	13	11
dostateczny z zastrzeżeniem	3	7	17
niedostateczny	3	7	—
nieklasyfikowani	—	—	—
Razem	44	45	41
5. Miejsce zamieszkania rodziców:			
w siedzibie zakładu	41	38	35
w powiecie, w którym jest zakład	2	3	2
w innych powiatach	1	4	4
za granicą	—	—	—
Razem	44	45	41
6. Zatrudnienie rodziców:			
Rolnicy ziemianie (właściciele i dzierz. w obszarów)	1	2	—
Rolnicy włościanie (właściciele mniejszych obszarów)	1	1	4
Samoistni przemysłowcy	2	1	—
Samoistni rzemieślnicy	4	1	—
Samoistni kupcy	7	13	10
Pracownicy rolni	—	—	—
Pracownicy handlowi i rękodzielnicy	1	1	2
Pracownicy przemysłowi	2	1	—
Wolne zawody (duchowni, lekarze, adwokaci i t. p.)	6	2	4
Wojskowi czynni	3	5	2
Urzednicy państwowi, samorządowi i prywatni	10	5	5
Niżsi funkcjonariusze państwowi, samorządowi i prywatni	4	6	7
Emeryci	2	6	3
Kapitałiści	—	—	—
Inne zawody	1	1	4
Razem	44	45	41

W K L A S I E												R a z e m
II.	III.		IV.	V.		VI.		VII.		VIII.		
b	a	b		a	b	a	b	a	b	a	b	
41	35	35	58	34	34	34	31	37	37	35	34	589
—	2	1	12	3	7	2	4	2	2	1	1	51
41	33	34	46	31	27	32	27	35	35	34	33	538
22	20	17	32	23	19	24	19	25	19	20	17	325
2	—	4	1	—	6	—	3	—	4	—	2	23
1	—	—	1	—	—	1	—	—	1	—	—	5
16	13	13	12	8	2	7	5	10	11	14	14	185
41	33	34	46	31	27	32	27	35	35	34	33	538
39	33	30	40	28	20	30	22	25	22	24	26	468
2	—	4	1	—	6	—	—	—	3	—	2	19
—	—	—	5	3	1	2	5	10	10	10	5	51
41	33	34	46	31	27	32	27	35	35	34	33	538
1	4	—	3	1	2	2	1	—	—	6	7	38
12	13	12	11	11	8	9	3	15	11	12	9	182
14	12	13	24	12	14	16	14	19	12	16	14	216
10	4	5	6	6	3	5	6	1	9	—	—	72
4	—	4	2	1	—	—	3	—	3	—	3	30
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
41	33	34	46	31	27	32	27	35	35	34	33	538
35	26	22	31	22	20	24	18	24	21	29	25	411
—	3	6	6	1	2	—	2	3	3	1	2	36
5	4	6	9	8	5	7	7	8	11	4	6	89
1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	2
41	33	34	46	31	27	32	27	35	35	34	33	538
1	—	—	2	—	—	—	—	1	1	2	1	11
—	5	—	7	3	1	2	1	3	2	3	1	34
3	1	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	9
1	3	2	4	6	3	2	1	3	1	2	1	34
9	5	7	6	4	1	3	3	5	4	6	6	89
—	—	1	—	—	—	—	2	1	1	1	—	6
6	1	2	1	1	—	1	—	2	3	1	1	23
1	1	1	1	—	—	1	—	1	3	—	1	13
2	5	1	1	1	1	1	—	3	2	3	3	35
7	2	1	3	—	1	2	1	1	—	1	1	30
8	2	6	1	5	6	4	3	4	6	8	4	77
1	1	2	4	2	5	6	4	8	4	1	3	58
1	5	2	8	4	5	6	3	5	2	6	6	58
—	—	2	1	—	—	1	1	—	—	—	1	6
1	2	7	7	8	5	4	4	—	3	4	4	55
41	33	34	46	31	27	32	27	35	35	34	33	538

VII. Statystyka egzaminów dojrzałości, odbytych w roku sprawozdawczym.

Egzamin dojrzałości odbywał się w terminie zimowym i letnim pod przewodnictwem dyrektora zakładu p. Zygmunta Skorskiego.

W terminie zimowym otrzymali świadectwa dojrzałości:

1. Dziejic Zygmunt, ur. 21. I. 1912 w Przemyślu, rel. rzym.-kat.
2. Miśniakiewicz Jan Tadeusz, ur. 14. X 1912 w Birczy p. Dobromil, rel. rzym.-kat.
3. Pilipiec Władysław, ur. 17. I. 1909 w Tarnawcach, p. Przemyśl, rel. rzym.-kat.
4. Kolak Jan, ur. 23. IV. 1910 w Albigojowej p. Łańcut, rel. rzym.-kat.
5. Krysków Bronisław, 15. IV. 1908 w Przemyślu, rel. rzym.-kat.
6. Logofet Roman, ur. 6. VIII. 1911 w Przemyślu, religii grecko-kat.
7. Sawka Henryk, ur. 19. I. 1910 w Medyce, p. Przemyśl, rel. rzym.-kat.
8. Szczepański Zbigniew, ur. 25. XI. 1908 w Przemyślu, rel. rzym.-kat.
9. Tabisz Adam, ur. 13. XII 1910 w Przemyślu, rel. rz.-kat.
Reprobowano 5 abiturjentów.

W terminie letnim (od 23 maja do 1 czerwca 1932) otrzymali świadectwa dojrzałości.

W ODDZIALE A.

1. Apfelsüss Sewer, ur. 30. IX. 1914 w Cieszynie, rel. mojż.
2. Augarten Menasse. ur. 27. VIII. 1914 w Grochowcach, p. Przemyśl, rel. mojż.
3. Baran Ignacy, ur. 26. IV. 1909 w Kosienicach, p. Przemyśl, rel. rzym.-kat.
4. Berger Herman, ur. 1. III. 1913 w Przemyślu, rel. mojż.

5. Billig Mendel, ur. 17. VII. 1913 w Przemyślu, rel. mojż.
6. Brodheim Joachim, ur. 2. XI. 1912 w Przemyślu, r. mojż.
7. Dobrzański Władysław, ur. 17. VI. 1914 w Przemyślu, rel. rzym.-kat.
8. Eisenberger Władysław, ur. 8. VI. 1914 w Przemyślu, rel. rzym. kat.
9. Fischer Jacek, ur. 4. IX. 1914 w Samborze, rel. rz.-kat.
10. Hydzik Zbigniew, ur. 27. IX 1914 w Uwiślu, pow. Husiatyn, rel. rzym.-kat.
11. Jastrzębski Aleksander, ur. 29 VIII. 1912 w Przemyślu, rzym.-kat.
12. Klaczak Jan, ur. 29. VI 1913 w Przemyślu, rel. rzym. kat.
13. Kochanowski Michał, ur. 20.IV. 1910 w Dubiecku, pow. Przemyśl, rel. rzym. kat
14. Königsberg Izak, ur. 28. V. 1911 w Sieniawie, p. Jarosław, rel. mojż.
15. Langberg Benjamin, ur. 10 XII. 1911 w Posadzie Rybotyckiej, p. Dobromil, rel. mojż.
16. Löwenthal Mendel, ur. 2. V. 1914 w Sądowej Wiszni, p. Mościska, rel. mojż.
17. Minakowski Waclaw, ur. 9. III. 1913 w Warszawie, rel. rzym.-kat.
18. Reizer Walenty, ur. 23 XII. 1912 w Albigowej, p. Łańcut, rel. rzym.-kat
19. Rosývač Emil, ur. 18. VIII. 1912 we Wiedniu, rel. rz.-kat.
20. Salz Mendel, ur. 7. I. 1910 w Przemyślu, rel. mojż.
21. Siegmann Bronisław, ur. 7 IX. 1914 w Przemyślu, rel. mojż.
22. Smenda Tadeusz, 15. XI. 1912 w Dynowie, pow. Brzozów, rel. rzym.-kat.
23. Strier Dawid, ur. 28. VI. 1913 w Przemyślu, rel. mojż.
24. Sykała Tadeusz, ur. 7. II. 1915 w Gracu, rel. rzym.-kat.
25. Trenner Arnold, ur. 15 III. 1913 w Przemyślu, rel. mojż.
26. Turnheim Franciszek, ur. 15. VIII. 1914 w Przemyślu, rel. mojż.
27. Węgrzyn Stanisław, ur. 15. IX. 1914 w Tarnawie, rel. rzym.-kat.
28. Wrażeń Stanisław, ur. 26. III. 1913 w Krzywczu, p. Przemyśl, rel. rzym.-kat.
29. Helmreich Jakób, ur. 16. XI. 1910 w Przemyślu, r. mojż.

W ODDZIALE B.

1. Axer Anatol, ur. 10. III. 1914 w Przemyślu, rel. mojż.
2. Berger Izrael, ur. 10. II. 1911 w Przemyślu, rel. mojż.
3. Błocki Janusz, ur. 31. X. 1912 w Przemyślu, rzym.-kat.
4. Borocký Leszek, ur. 11. IV. 1914 w Przemyślu, r. rz.-kat.
5. Burstin Aleksander, 13. X. 1912 w Brodach, rel. mojż.
6. Cisek Tomasz, ur. 24. IV. 1912 w Żołygni, p. Przeworsk, rel. rz.-kat.
7. Eberl Zygmunt, ur. 26. VIII. 1910 w Przemyślu, r. rz.-kat.
8. Entenberg Dan, ur. 17. II. 1913 w Przemyślu, rel. mojż.
9. Feld Riwen, ur. 15. X. 1910 w Procisnem, p. Lisko, rel. mojż.
10. Gottlieb Ludwik, 4. IV. 1914 w Przemyślu, rel. rzym.-kat.
11. Hryń Teodor, ur. 2. III. 1911 w Krecowie, p. Dobromil, rel. grecko kat.
12. Korczyński Stanisław, ur. 1. XI. 1911 w Przemyślu, rel. rzym.-kat.
13. Kozaczekiewicz Alojzy Jan, ur. 9. VII. 1912 w Przemyślu rel. rzym. kat.
14. Kudła Henryk, ur. 27. VIII. 1912 w Przemyślu, rel. rzym.-kat.
15. Lichtman Salomon, ur. 25. VIII. 1913 w Sędziszowie, p. Ropczyce, rel. mojż.
16. Miller Dezyderjusz, 29. IV. 1913 w Przemyślu, r. mojż.
17. Miltau Benjamin, ur. 22. VII. 1912 w Przemyślu, r. mojż.
18. Piastowski Zefir, ur. 25. VIII. 1912 w Przemyślu, rel. rzym.-kat.
19. Peczenik Wilhelm, ur. 7. III. 1914 we Wiedniu, r. mojż.
20. Reich Leibisz, ur. 14. XII. 1913 w Mościskach, r. mojż.
21. Rymanowski Włodzimierz, ur. 8. VIII. 1913 w Krakowie, rel. rzym. kat.
22. Scheuer Herzl, ur. 17. XII. 1912 w Stryju, rel. mojż.
23. Siess Eugenjusz, 2. III. 1910 w Wadowicach Dolnych, rel. rzym.-kat.
24. Sperber Henryk, ur. 10. V. 1914 w Przemyślu, r. mojż.
25. Weinman Szaje, 12. III. 1914 w Przemyślu, rel. mojż.
26. Witkowski Władysław, 28. I. 1913 w Kętach, pow. Biała, rel. rz kat.
27. Wojtków Antoni, ur. 21. I. 1911 w Rudnikach, pow. Mościska, rel. rzym.-kat.

28. Händel Wiktor, ur. 13. X. 1913 w Przemyśle, rel. moź.
W terminie letnim reprobowano 6 abiturjentów.

Tematy wypracowań piśmiennych w terminie letnim były następujące :

1. *Z języka polskiego :*

a) Ideologia powieści B. Prusa (Lalka, Placówka, Faraon, Emancypantki).

b) W stulecie „Dziadów“ cz. III. 1832—1932 (Czem były „Dziady“ dawniej, czem są dziś dla narodu polskiego?)

c) Jakie wskazania życiowe zawierają słowa Józefa Piłsudskiego: „Być zwyciężonym i nie ulec — to zwycięstwo; zwyciężyć i spocząć na laurach — to klęska“.

2. *Z historii :*

a) Warszawa, jej przeszłość i obecne znaczenie.

b) Zagadnienie silnego rządu w dziejach polskich.

c) Wojsko polskie, jego dzieje i znaczenie w dobie obecnej.

3. *Z języka łacińskiego :*

Cic. In Verr. IV. 33.

4. *Z języka niemieckiego :*

a) Welchen Erfindern ist die Menschheit den grössten Dank schuldig und warum?

b) Welche Stätten in Deutschland besitzen eine kulturgeschichtliche Bedeutung?

c) Józef Piłsudski und seine Rolle bei der Wiederherstellung Polens.

5. *Zadania matematyczne :*

a) Zbadać znaki pierwiastków równania :

$(m - 2)x^2 + 4mx + (-5) = 0$ przy założeniu, że parametr „m“ przybiera dowolne wartości dodatnie i ujemne.

b) Przez wierzchołek stożka przeprowadzono płaszczyznę tworzącą z podstawą stożka $\sphericalangle \alpha$. Płaszczyzna ta przecina podstawę stożka wzdłuż cięciwy równej a, która odpowiada kątowi środkowemu β . Wyznaczyć objętość tego stożka. (Wykonać obliczenia dla $a = 3.7$ cm. ($\sphericalangle \alpha = 71^\circ 31'$, $\beta \sphericalangle = 53^\circ 17'$).

6. Z fizyki:

a) W zagłębienie sucho wytartego lodu wlano $M = 400$ gr. ołowiu ogrzanego do temperatury $t = 350^{\circ}\text{C}$. Ołów stopił $m = 84$ gr. lodu. Obliczyć ciepło topnienia „c” ołowiu. Znane są: temperatura topnienia lodu $T = 328^{\circ}\text{C}$, ciepło właściwe ołowiu $s = 0.032$ kal/kg., ciepło topnienia lodu 80 kal/kg. Zanalizować przebieg zjawiska i obliczyć nie wiadomą.

b) Jakie natężenie (w świecach) ma lampa gazowa, dająca z odległości $r_1 = 3\text{m}$, takie samo oświetlenie, jak $n = 16$ świecowa żarówka z odległości $r_2 = 2\text{m}$?

c) wydrążona kula aluminiowa o ciężarze właściwym $s = 2.57$ i o promieniu zewnętrznym $r = 0.6$ cm pływa w wodzie, zanurzona do połowy; obliczyć grubość jej ściany.

VIII. Wykaz uczniów w roku sprawozdawczym.

KLASA I A (50).

a) Ambach Joachim, Apfelsüss Aleksander, Apollo Salomon, Auerbach Sewer, Behounek Zbigniew, Bogacki Tadeusz, Bossak Zbigniew, Chmielewski Stefan, Finkelstein Seweryn, Fonferko Leszek, Frimmer Albert, Gondek Mieczysław, Ilarz Zbigniew, Kochanowski Zdzisław, Krzyżanowski Tadeusz, Lupa Kazimierz, Malawski Wiesław, Mantel Ire, Mianowski Juljusz, Moscona Artur, Mosiewicz Jan, Musiał Czesław, Obal Juljusz, Pfeffer Gerszon, Pilch Robert, Pilch Roman, Poller Henryk, Praczyński Stanisław, Reches Hersz, Schächter Henryk, Schlaff Szymon, Schneebaum Rafał, Silbermann Emanuel, Singer Henryk, Socha Remigiusz, Trattner Alfred, Weinreb Józef, Wołoski Eljasz, Zaleski Tadeusz, Morawski Zygmunt.

b) Ehrlich Bernard (wyst. 25/V 1922), Jabłoński Ludwik (8/V 1932), Knecht Ozjasz (wyst. 18/I 1932), Metz Naftali (14. XI. 1931), Fukański Edward (3/XI. 1932), Włodzik Adam (2/XII 1932).

c) Hammer Jerzy, Knepel Markus, Singer Józef.

KLASA I B. (52).

a) Biernat Zdzisław, Blaser Abraham, Cybulski Włodzimierz, Diamant Henryk, Dybczak Zdzisław, Eigenmacht Herman, Fischler Henryk, Goldmann Jakób, Haehne Bohdan, Hass Jozua, Jaworski Florjan, Johnson Jan, Knecht Józef, Knoller Gabriel, Korwin Mieczysław, Mesner Izydor, Pasternak Tadeusz, Pipe Hilarjusz, Popowicz Mieczysław, Rapała Czesław, Rosner Emanuel, Rubinfeld Lotar, Salzberg Juljusz, Schramm Zygmunt, Skwirzyński Józef, Słobodzian Aleksander, Spira Zygmunt, Ständig Mojżesz, Szewczenko Jan, Szupelak Tadeusz, Tarapacki Michał, Teich Izrael, Trachtenberg Jakób, Trau Oskar, Ullmann Jerzy, Wiklicki Leonard, Zins Henryk, Żernicki Romuald.

b) Brodowicz Tadeusz (wyst. 12/I 1932), Feuer Henryk (wyst. 19/V 1932), Górski Aleksander (wyst. 17/V 1932), Hurła

Tadeusz (25/V 1932), Kondracki Zbigniew (12/I 1932), Mazur Józef, (wyst. 15/XII 1931), Mendys Jerzy (wyst. 9/XI 1931).

c) Chrzanowski Stanisław, Faber Jakób, Gärber Bernard, Jekobowicz Benjamin, Rauch Zygmunt, Ringel Ozjasz, Tocker Józef.

KLASA II A. (42)

a) Chlebiński Stanisław, Dąbrowski Tadeusz, Erlbaum Edmund, Färber Majer, Fedyna Mieczysław, Głowacz Władysław, Głowka Bolesław, Goldfarb Józef, Gottlieb Norbert, Grabowski Mieczysław, Hanus Leon, Hausner Roman, Henner Maksymiljan, Kesselman Jakób, Kotkowski Józef, Koziół Jan, Krawiec Jan, Laufer Arnold, Lech Zbigniew, Lederer Franciszek, Lette Zygmunt, Meister Rafael, Mraź Franciszek, Pomiankowski Bogusław, Romankiewicz Zdzisław, *Rožen Henryk*, Safar Bronisław, Schutzmann Dawid, Seibel Jan, Semonowicz Józef, Sieńko Władysław, *Spett Kazimierz*, Stadelmeier Antoni, Stawarz Stanisław, Steiner Herman, Strauss Abraham, Treuer Leib, Wölfling Zygmunt, Zydroń Edward, Eckhardt Tadeusz, Bidas Henryk.

b) Gleich Markus (wyst. 25/V 1932).

KLASA II. B. (41).

a) Aniserewicz Włodzimierz, Biliński Jerzy, Bubella Tadeusz, Czarnik Adam, Ehrman Zygfryd, Feingold Herbert, Furtek Władysław, Gross Jerzy, Iwanicki Józef, Janiszewski Stanisław, Kornblüh Jakób, Kościński Czesław, Krzywonos Józef, Kuzio Władysław, *Kühl Szulim*, Lichtenstein Juljan, Liebshard Emanuel, Michalczyk Franciszek, Musiał Edward, Pipes Oskar, Podhajski Wiktor, Popiel Leszek, *Trochaska Jan*, Rajzer Chaim, Reinharz Leonard, Sawka Kazimierz, Schächter Aron, Sprung Baruch, Świątek Leopold, Thomas Stanisław, Wajda Stanisław, Wassner Leon, Weisengrün Nuchim, Weissmann Leon, Widmann Jakób, Wołoszyn Piotr, Czerny Stanisław.

c) Bausé Stanisław, Geller Samuel, Hanfling Majer, Rozumkiewicz Adam.

KLASA III A. (35).

a) Baran Kazimierz, Billig Józef, Bryfman Dawid, Buch Chaim, Czupkiewicz Jerzy, Diamant Izidor, Eichel Jakób, Hibel Jerzy, Hołubiczko Artur, Hołubiczko Zygmunt, Horwacki Eugenjusz, Hulles Jakób, Karowicz Antoni, Kolbuszowski Antoni, Langsam Naftali, Martini Kazimierz, Masełko Filip, Mikusiński Stanisław, *Morgenstern Tadeusz*, Piwnicki Zbigniew, Probstein Emanuel, Radecki Adolf, Rzechorzek Henryk, *Schächter Zygmunt*, Silbermann Kalman, Siwy Piotr, Socha Adam, *Süsswein Jerzy*, Szpila Franciszek, Szwabowski Władysław, Wirth Izak, Dryś Adam, Mazaraki Andrzej.

b) Auerbach Juljusz, (wyst. 25/V 1932), Broch Erwin (wyst. 3/IX 1931).

KLASA III B. (35).

a) Babiak Józef, Bohurat Włodzimierz, Buch Fischel, Cerklewicz Stanisław, Danielewicz Tadeusz, Dengler Władysław, Diamant Maksymiljan, Grün Jakób, Hibler Izak, Hryń Dymitr, Karut Jan, Kipp Wacław, Laub Ludwik, Lechicki Mirosław, Lewicki Roman, Łabędź Tadeusz, Magdziak Władysław, Majerski Stanisław, Musiał Eugenjusz, Nacht Joel, Pomorski Roman, Rand Nuchim, Siegel Bernard, Stang Abraham, Straus Chaim, Tocker Alfred, Walczyk Bolesław, Haehne Jerzy.

b) Mrowicz Tadeusz (14/IX 1931).

c) Cumiak Stanisław, Silber Oskar, Tomaszewski Wilhelm, Kamieniecki Eugenjusz.

KLASA IV (58).

a) Bein Józef, Bilecki Kazimierz, Burzyński Zygmunt, Daszkiewicz Stanisław, Demski Kazimierz, Dydacki Zdzisław, Dziura Antoni, Faber Baruch, Filipowicz Jan, Fischer Awigdor, Fornal Kazimierz, Gebhardt Antoni, Gola Wincenty, Hadam Józef, Hausmann Wilhelm, Jakubowicz Izidor, Janusz Zbigniew, Kołodziej Emil, Kreinig Henryk, Kukielka Eugenjusz, *Kwolek Józef*, Laufer Jakób, Łupieniak Aleksander, Marczak Zdzisław, Meisler Henryk, Mikołajczuk Teofil, Moskal Józef, Ohrenstein Edmund, Olech Mieczysław, Pająk Aleksander, Penner Saul, Pomykała Stefan, Rohm Stanisław, Scheuer

Bernard, *Schiff Teodor*, *Schmidt Erwin*, Stopyra Henryk, Stru-
tyński Łucjan, Stutzmann Ferdynand, Szafirowicz Konstanty,
Szostak Józef, Szumelda Zygmunt, Śmiech Włodzimierz,
Pisz Mikołaj.

b) Bednarczyk Józef, (wyst. 30/IV 1932), Białas Antoni
(wyst. 12/I 1932), Drahan Józef, (wyst. 20/X 1931), Ekert Sta-
niśław (wyst. 30/IV 1932), Matusz Marjan (wyst. 25/V 1932),
Nowak Zbigniew (wyst. 22/IV 1932), Popiel Zbigniew (wyst.
29/IV 1932), Saba Jan, (wyst. 14/XII 1931), Wilk Tadeusz (wyst.
6/V 1932), Winkler Witold (wyst. 14/XI 1931), Wołyneć Stefan,
(wyst. 18/IX 1931), Kulczycki Aleksander (31/VIII 1931).

c) Czernecki Stefan, Sander Edward.

KLASA V A. (34).

a) Broczkowski Andrzej, Butzura Aleksander, Ekiert
Zygmunt, Gärber Zygmunt, Goldfarb Stanisław, Górniak Jul-
jan, Janas Juljan, Kochmański Adam, Łańcucki Zdzisław,
Miltau Michał, Miśniakiewicz Tadeusz, Nacht Jakób, Panu-
fnik Kazimierz, Parnes Izidor, Potoczny Medard, *Poznański
Marjan*, Radecki Emil, Reizner Jakób, Rothbart Jakób, Roth-
zimmer Nechemjasz, Rzechorzek Stanisław, Sawka Piotr,
Schönflug Karol, Srokowski Tadeusz, Szałajko Tomasz,
Szczygielski Jan, Wawrzecki Zdzisław, Zych Zbigniew, An-
toniszczak Stanisław, Hydzik Zdzisław.

b) Hendrzak Franciszek († 4/I 1931), Mielnik Zbigniew
(wyst. 20/V 1932), Orenstein Szlojme (wyst. 9/XII 1931).

c) Thier Roman.

KLASA V B. (34).

a) Barański Stanisław, Braitl Franciszek, Cyganek Wła-
dysław, Dąbek Władysław, *Dubik Eugenjusz*, Dumaradzki Jó-
zef, Gałazka Edward, Grzybowski Adam, Gut Izak, *Hnatyszak
Anatol*, Kotkowski Jerzy, Koziak Marjan, Koziół Stanisław,
Michałowicz Zygmunt, Mochnacki Michał, Oleksik Ryszard,
Oleksik Władysław, Pawłyk Włodzimierz, Pelczarski Henryk,
Radecki Eugenjusz, Schiffmann Maks, Stelmach Włodzimierz,
Tęcza Edward, Teleśnicki Adam, Tućki Antoni, Wisz Józef,
Zajączkowski Aleksander.

b) Fleszar Longin (wyst. 11/V 1932), Klausner Eugenjusz (wyst. 11/V 1932), Litauer Szymon (wyst. 8/IX 1931), Fyndus Jan (wyst. 18/IX 1931), Snopek Tadeusz (wyst. 11/IV 1932), Szwabowski Ludwik (wyst. 4/III 1932), Wojakowski Waldemar (wyst. 18/IX 1931).

KLASA VI A. (34).

a) Aniserewicz Stanisław, Boruta Antoni, Brawer Józef, Eberl Wilhelm, Grossman Karol, Hönigsman Karol, Illukiewicz Mieczysław, Koczynasz Kazimierz, Kohl Jakób, Krug Marek, Kubok Jan, Kuzian Mieczysław, Löwenthal Arnold, Łukowski Jan, Matusz Zbigniew, Orbiński Tadeusz, Orłowski Wojciech, Palusiński Zygmunt, Rasiński Paweł, Rauch Herman, Rymanowski Czesław, Szłapacki Stefan, Trella Piotr, Wajda Antoni, *Weinig Józef*, Węgrzynek Tadeusz, Zabilski Tadeusz, Zabilski Kazimierz, Zamirski Rudolf, Kilimiak Jan, Łosoś Klemens, Paradysz Jan

b) Bogdanowicz Leopold (wyst. 25/VIII 1931), Wirth Mendel (wyst. 18/X 1931).

KLASA VI B. (31).

a) Biłeckij Leon, Birnbach Jerzy, Dąbrowski Zbigniew, Dymitrów Eugenjusz, Hałdys Seweryn, *Henig Feiweł*, Kammermann Henryk, Kasiuchnycz Juljan, Kipp Mieczysław, Krysiński Karol, Kurzer Jakób, Kuszlik Jerzy, Masłyk Jan, Mrozek Józef, Nord Eugenjusz, Ohlij Jerzy, Pasiecznik Mieczysław, Pelczarski Władysław, Podhajski Marjan, Rispler Wilhelm, Rzechorzek Emil, Walkiewicz Alfons, Wiśniowski Adam, Golański Czesław.

b) Dmytryszyn Zenon (wyst. 21/V 1932), Nestor Antoni (wyst. 3/XI 1931), Tucker Zbigniew (wyst. 28/VIII 1931), Władyczyn Włodzimierz (wyst. 28/IV 1932).

c) Ciupek Władysław, Gołuch Stanisław, Wnorowski Stanisław.

KLASA VII A. (37).

a) Bać Stanisław, Bąkowski Zdzisław, Bleicher Aleksander, Černy Alfred, Chudzik Edward, Dorosiński Józef, Elner Arnold, Frimer Maks, Gąska Eugenjusz, Gertner Samuel,

Greif Józef, Hanus Stanisław, Hauček Henryk, Kauczyński Eugenjusz, Kochanowski Marcin, Kolankowski Jerzy, Kowal Juljusz, Lis Franciszek, Löwi Juda, Mańka Antoni, Mazur Konstanty, Meister Bertold, Molet Wilhelm, Oleksik Zbigniew, Panejko Mieczysław, Pass Dezyderjusz, Pietrusiewicz Jerzy, Roziński Władysław, Singer Benjamin, Skuratko Włodzimierz, Świetlicki Stanisław, Świtalski Alfred, Walz Ryszard, Zajączkowski Zbigniew, Niemiec Władysław.

b) Bielecki Leon (wyst. 25/V 1932), Pleśniak Józef (wyst. 7/IX 1931).

KLASA VII B. (37).

a) Bazar Oswald, Ceranowicz Marjan, Cichobłaziński Zbigniew, Erbsmann Joachim, Hauben Józef, Hausmann Dawid, Hrycyszyn Leon, Hyczkiewicz Zbigniew, Huciński Stanisław, Inglot Władysław, Jędruch Ludwik, Joniec Józef, Klausner Arnold, Kopciowski Tomasz, Lichtenstein Anatol, Mędrzycki Karol, Mocek Oktawjusz, Mrowiec Jan, Nacht Moses, Orenstein Emanuel, Perczyński Mieczysław, Perzyło Roman, Pudłowski Mieczysław, Furcha Józef, Pydo Mieczysław, Reiter Bertold, Rohm Zbigniew, Silbermann Hersz, Singer Abraham, Starczewski Tadeusz, Wagner Lesław, Wolfsthal Eljasz.

b) Greczyło Bohdan (wyst. 24/IX 1931), Robliczek Andrzej (wyst. 28/IV 1932).

c) Kuciel Franciszek, Słobodzian Adam, Wiszniewski Mieczysław.

KLASA VIII A. (35).

a) *Apfelsüss Seweryn*, *Augarten Menasse*, Baran Ignacy, Berger Herman, Billig Mendel, *Brodheim Joachim*, *Dobrzański Władysław*, Eisenberger Władysław, Fischer Jacek, Hydzik Zbigniew, Jastrzębski Aleksaneer, Klaczak Jan, Klepacki Kazimierz, Kochanowski Michał, Königsberg Izak, *Langberg Benjamin*, Löwenthal Mendel, Minakowski Szczepan, *Minakowski Wacław*, Motzek Edward, Reiser Walenty, Rosývač Emil, Salz Mendel, Siegmann Bronisław, Smenda Tadeusz, Strier Dawid, Sykała Tadeusz, Szałajko Stanisław, Trenner Arnold, Turnheim Franciszek, *Węgrzyn Stanisław*, Wiśniowski Adam, Wrażeń Stanisław, Helmreich Jakób.

b) Tucker Ryszard (wyst. 28/VIII 1931).

KLASA VIII B. (34).

a) *Axer Anatol*, *Berger Izrael*, *Błocki Janusz*, *Borocký Leszek*, *Burstin Aleksander*, *Cisek Tomasz*, *Eberl Zygmunt*, *Entenberg Dan*, *Fedewicz Zenon*, *Feld Riwen*, *Gottlieb Ludwik*, *Hryń Teodor*, *Kaciuba Tadeusz*, *Koperski Tadeusz*, *Korczyński Stanisław*, *Kozaczkiewicz Jan*, *Kudła Henryk*, *Lichtmann Salomon*, *Miller Dezyderjusz*, *Miltau Benjamin*, *Piastowski Zefir*, *Peczenik Wilhelm*, *Reich Leibisch*, *Rymanowski Włodzimierz*, *Scheuer Herzl*, *Siess Eugenjusz*, *Sperber Henryk*, *Weinmann Szaje*, *Witkowski Władysław*, *Wojtków Antoni*.

b) *Mauksch Mirosław* (wyst. 16/II 1932).

c) *Borgowski Zbigniew*, *Czubiński Eugenjusz*, *Mulicki Juljusz*.

IX. INFORMACJE

NA ROK SZKOLNY 1932/33.

Wpisy przyjmować się będzie z początkiem roku szkolnego tylko wyjątkowo i w miarę wolnych miejsc w klasach.

Egzaminy wstępne mogą się odbywać z początkiem i w ciągu roku szkolnego także wyjątkowo i tylko za zezwoleniem Kuratorjum Okręgu Szkolnego.

Wpisy i egzaminy wstępne odbywają się prawidłowo przed wakacjami według ogłoszenia, umieszczonego w zakładzie.

Rok szkolny rozpocznie się uroczystym nabożeństwem w dniu 1. września 1932.

Wszyscy uczniowie są obowiązani do noszenia jednolitych mundurków zakładowych łącznie z płaszczami lub kurtkami zimowymi.

Uczniom Zakładu wolno mieszkać tylko na stancjach, dozwolonych przez Dyрекcję.



100, -

100,-
Qv 57,-

157,-

