

Znaczenie szkoły jako czynnika wychowawczego w pismach nauczycieli szkół średnich obszarów południowo-wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej

Dwudziestolecie międzywojenne to czas bujnego rozwoju polskiej myśli pedagogicznej i psychologicznej. Obok wybitnych uczonych związanych z głównymi ośrodkami akademickimi, także wielu nauczycieli szkół niższego stopnia podejmowało w tym czasie prace badawcze z zakresu oświaty i wychowania, pisząc zwłaszcza na tematy aktualne dla polskiej edukacji. Wszak pierwsze dziesięciolecie państwa polskiego to czas nieustannych reform w szkolnictwie, które zakończyła dopiero reforma jędrzejewiczowska, wytyczając zupełnie nowe kierunki w wychowaniu szkolnym¹. Te wszystkie zmiany nie uchodziły uwadze nauczycieli – bezpośrednich realizatorów pomysłów oświatowych, stanowiąc dla nich doskonały impuls do własnych przemyśleń, będących pokłosiem ich doświadczenia i zdobytej praktyki. W artykule chciałbym skonfrontować wybrane aspekty działalności szkół średnich Polski południowo-wschodniej z wybranymi tekstami teoretycznymi, pisanymi przez nauczycieli. Interesuje mnie, w jaki sposób obszary aktywności publicznej Polaków na terytoriach, na których nie stanowili oni zazwyczaj większości, kreowały pewien ład i porządek wobec młodzieży polskiej, ale zarazem ukraińskiej i żydowskiej. Z jakim odzewem spotykały się sanacyjne treści nauczania i wychowania w pismach nauczycieli szkół średnich? Przeanalizowałem głównie wypowiedzi Polaków, rzadziej zasymilowanych Żydów, choć jestem świadomy, że byli oni mniejszością na obszarach województw południowo-wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej. W szkołach średnich, poza placówkami z ukraińskim językiem nauczania, stanowili oni większość w gronach nauczycielskich.

Odpowiedzi na kluczowe pytania chciałbym oprzeć na kwerendzie wybranych sprawozdań gimnazjalnych – oficjalnych pism wydawanych przez dyrekcje poszczególnych szkół, gdzieś tam jedynie zestawiając wyniki badań

¹ Zob. szerzej m.in.: F.W. Araszkiewicz, *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; J. Sobczak, „*Nowe Wychowanie*” w *polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz 1998.

z innymi kategoriami źródeł. Sprawozdania, zazwyczaj bardziej rozbudowane niż w czasach galicyjskich, zwłaszcza te z lat 30. XX w., dostarczają wielu informacji o życiu poszczególnych szkół średnich i o procesie wychowania². Jednak czy tak naprawdę nie stanowią one jednocześnie doskonałego źródła, które *de facto* więcej nam mówi o sposobie myślenia ówczesnych twórców wychowania państwowego i jego realizatorów w lokalnych środowiskach niż o samej rzeczywistości szkolnej? Bowiem, choć nie wszyscy nauczyciele musieli zgadzać się z postulatami ówczesnych władz oświatowych, będąc raczej ich biernymi odtwórcami, to przecież niemała grupa pedagogów szczerze oddana była idei krzewienia postulatów wychowania państwowego³.

Wychowanie religijne

„W czasie wojny światowej w roku 1917 założyłem dla uczniów wyższego gimnazjum «Kółko religijne» pod wezwaniem św. Stanisława Kostki celem pogłębienia wiadomości religijnych i odciążenia młodzieży od zgubnych

² Zob. szerzej: S. Frycie, *Sprawozdania szkolne polskich gimnazjów w Galicji*, w: *Z tradycji kulturalnych Rzeszowa i Rzeszowszczyzny*, red. S. Frycie, S. Reczek, Rzeszów 1966, s. 271–285; J. Kolbuszewski, *Rozprawy polonistyczne w sprawozdaniach gimnazjów galicyjskich. Rekonesans badawczy*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 633, Wrocław 1983, s. 101–102; A. Jagusztyn, *Źródła drukowane do dziejów szkolnictwa w Galicji w wybranych bibliotekach i archiwach Polski południowo-wschodniej*, w: *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 1989, s. 297–310; A. Horbowski, *Sprawozdania szkolne gimnazjów galicyjskich*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3: *Nauka i oświata*, red. Cz. Kłak, M. Wyka, Rzeszów 1995, s. 211–219.

³ Kwestia ta może być interesująca, wzięwszy pod uwagę choćby politykę wydawania sprawozdań szkolnych. O ile na początku lat 20. XX w. większość dyrekcji gimnazjów zarzucała ich wydawanie, o tyle po 1926 r., wraz z nową polityką wychowawczą państwa i zwiększeniem nacisku na zakładanie komitetów rodzicielskich, które miały finansować publikowanie tych oficjalnych rocznych „przeglądów pracy wychowawczej”, ambicją dużej części władz szkolnych stało się bardzo szerokie opisywanie przejawów życia szkolnego i realizowania polityki wychowania państwowego. Sprawozdania nie przypominają zatem drobnych broszurek z wczesnych lat po odzyskaniu niepodległości – te wydawane po roku 1926 r., wraz z rozwojem nowej polityki oświatowej i licznymi zmianami na szczeblu dyrektorskim w większości placówek, są raczej małymi książeczkami, szczegółowo charakteryzującymi liczne formy wychowawcze i podającymi nawet treści przemówień wygłaszanych podczas galówek szkolnych. Nie było to specyfiką tylko polskich szkół. Szkoły ukraińskie czy żydowskie, wydające sprawozdania, nawet niemające struktury typowych pism tego rodzaju, wyjątkowo mocno podkreślają wychowawcze aspekty swojej pracy (zob. m.in.: „Sprawozdawca. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za lata 1931/32–1935/36” lub „Звідомлення виділу Кружка Родичів при Державній Гімназії з українською мовою навчання в Перемишлі за 1934/35–1937/1938” – wychodzące w poszczególnych latach szkolnych, lub jako jedno wydawnictwo: „Звіт Дирекції руского дівочого ліцея в Перемишлі за 1918/19–1926/27”, Перемишль 1927).

posiewów wojennych”⁴. W takich słowach ks. Walenty Toczek, katecheta Gimnazjum im. Władysława Jagiełły w Drohobyczu, 20 października 1929 r. wyjaśniał powody promowania osoby św. Stanisława Kostki, jako patrona młodzieży szkolnej. Poza zebraniem z odczytami i pogawędkami, które odbywały się po każdym niedzielnym nabożeństwie, udało się katechecie szkolnemu doprowadzić do tego, że biskup przemyski Józef Sebastian Pelczar 19 października 1921 r. zgodził się, aby św. Stanisław Kostka został oficjalnie patronem gimnazjum drohobyckiego⁵. W ten sposób, poza Władysławem Jagiełłą – patronem nadanym przez władze świeckie – społeczność szkolna miała dodatkowy wzór moralny, na którym powinna wzorować swoje działania.

Przeglądając sprawozdania szkolne niemal wszystkich gimnazjów kresowych, natrafić można na liczne przykłady wychowania moralno-religijnego. Odgrywało ono, zwłaszcza w pierwszych latach funkcjonowania Drugiej Rzeczypospolitej, naczelną rolę w procesie wyrabiania odpowiednich postaw wśród młodzieży i było poniekąd kontynuacją tradycji z czasów Austro-Węgier⁶. Jednak wychowanie religijne przez cały omawiany okres rozumiano także jako znaczny udział religii w życiu szkół wszystkich szczebli. Bez wątpienia na polu tym szczególnie uprzywilejowany był Kościół rzymskokatolicki i jego przedstawiciele, zwłaszcza że w wyniku rozporządzenia ministra Kazimierza Bartla z 9 grudnia 1926 r. nie tylko nauka religii dla katolików była obowiązkowa, ale i praktyki religijne młodzieży szkolnej, jako należące do całości nauczania i wychowania religijnego⁷. Rola religii rzymskokatolickiej w polskiej szkole wynikała w dużej mierze nie tylko z wyróżniającej się pozycji Kościoła w ustawodawstwie i w prawie państwowym, ale i z faktu wyznawania jej przez większość społeczeństwa etnicznie polskiego. Wyznanie greckokatolickie było denominacją przeważającą w szkołach z językiem ukraińskim, a judaizm – w szkołach żydowskich.

Nie chcąc powtarzać tez ogłoszonych już w innych miejscach⁸, chciałbym podkreślić, że dla wielu nauczycieli religia stanowiła główny punkt odnie-

⁴ Zob. T. Kaniowski, *Poświęcenie sztandaru szkolnego*, „Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Króla Władysława Jagiełły w Drohobyczu za rok szkolny 1938/1939”, Drohobycz 1939, s. 4.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Zob. szerzej: T. Pudłocki, *Rola religii w życiu codziennym społeczeństw gimnazjalnych na przykładzie szkół średnich Przemyśla w latach 1867–1939*, w: *Карпати: людина, етнос, цивілізація*, Вип. 3, Івано-Франківськ 2011, s. 59–68.

⁷ F.W. Araszkiwicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1972, s. 190–191.

⁸ Do analizy wzięłem szkoły przemyskie – zob. szerzej: T. Pudłocki, *Rola religii...; idem, Blask szarości... Życie codzienne w I Państwowym Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Prze-*

sienia w programach wychowawczych⁹. Przykładowo dyrektor gimnazjum zasańskiego w Przemyślu, Franciszek Ksawery Kuś, zwracał uwagę nauczycielom podczas konferencji pedagogicznych, by „wszyscy [...] bez wyjątku, budzili i pogłębiali w młodzieży **uczucie religijne** [wyróżnienie oryg.], które uważam za najsilniejszą i najskuteczniejszą dźwignię społeczną, zwłaszcza że wszystko zawodzi... ani honor, ani opinia, ani odpowiedzialność, ani blednący już patriotyzm nie może stanąć na straży czynów ludzkich i nie zdoła utrzymać nas na wyżynie uczciwości i bezinteresowności Ojczyzny”¹⁰. Analizując liczne przykłady nabożeństw szkolnych, działalność sodalicyj mariańskich, obecności sfery *sacrum* w codzienności gimnazjalnej, nie można nie zauważyć, że słowa Kusia były powszechnie realizowane. Tak zwane wychowanie moralno-religijne realizowano poprzez codzienne, poranne modlitwy przed rozpoczęciem nauki i po jej zakończeniu, a także gremialne uczęszczanie na specjalnie urządzone dla poszczególnych szkół rekolekcje wielkopostne, w których udział był obowiązkowy (zwolnieni byli tylko uczniowie żydzi; rzymscy katolicy i grekokatolicy mieli rekolekcje urządzone osobno). Dzięki zachowanemu poradnikowi rekolekcyjnemu dla uczniów gimnazjum zasańskiego w Przemyślu, wydanemu z okazji rekolekcji 1912 r., można z dużym prawdopodobieństwem odtworzyć tematykę przykładowych nauk dla dorastających chłopców. Chociaż tezy rekolekcyjonisty, byłego katechety I gimnazjum przemyskiego, głoszone były przed I wojną światową, to tak naprawdę w dużej mierze były one aktualne i po roku 1918. Ksiądz Józef Dziedzic, starając się pogłębić życie duchowe chłopców, zachęcał podopiecznych do codziennego rachunku sumienia, który miał się opierać na pięciu czynnościach: dziękowaniu Bogu za dotychczasowe dobrodziejstwa, prośbie do Ducha Świętego o oświecenie, analizie minionego dnia, żałowaniu za popełnione grzechy oraz postanowieniu poprawy¹¹.

myślu w latach 1918–1939, Przemyśl 2004 (zwłaszcza rozdz. 9: „Rola religii w życiu codziennym społeczności szkolnej”, s. 173–188); *idem*, *Iskra światła czy kopcąca pochodnia? Inteligencja w Przemyślu w latach 1867–1939*, Kraków 2009 (zwłaszcza rozdz. 6.5: „Rola wychowania religijnego w szkołach”, s. 264–274); *idem*, *Rola religii w życiu codziennym społeczeństw gimnazjalnych na przykładzie szkół średnich Przemyśla w latach 1867–1939*, w: *Карпати: людина, етнос, цивілізація*, Вип. 3., Івано-Франківськ 2011, s. 59–68.

⁹ Zob. m.in. W. Bojarski, *Wiadomości z nauki o wychowaniu*, Lwów–Warszawa 1920, s. 13–14 (autor był długoletnim dyrektorem I Gimnazjum w Przemyślu); „Бескид” 6, 1933, nr 1 (165), s. 10 – tam o metodach wychowawczych Stefana Szacha, dyrektora gimnazjum ukraińskiego w Przemyślu.

¹⁰ Centralne Państwowe Historyczne Archiwum Ukrainy (dalej: CDIAU) we Lwowie, f. 179, op. 3, spr. 566.

¹¹ Ks. J. Dziedzic, *Pamiętka rekolekcji gimnazjalnych*, Przemyśl 1912, s. 5–8.

Nauka dotyczyła poznania samego Boga, który – według rekolekcjonisty – w Drugiej Osobie Boskiej stał się możliwym do naśladowania wzorem. Aby wzór ten zgłębić należało „z własnej pilności [...] rozczytywać się w dziełach religijnych”, uczęszczać na nauki i konferencje o tematyce religijnej oraz brać udział w nabożeństwach¹². Poznawanie zasad katolickich pomagało nie tylko w umacnianiu wiary, ale i w pogłębianiu duchowości. Drogą ku temu – według ks. Dziedzica – były m.in.: częsta modlitwa, korzystanie z sakramentów i oparcie życia na Bogu. Takie postępowanie miało dodatkowo wzmocnić katolicyzm zarówno jednostek, jak i narodu, który był fundamentem polskości. Stąd rekolekcjonista zachęcał gimnazjalistów, by poprzez poznawanie zasad religii rzymskokatolickiej bronili nie tylko swojej wiary, ale i ducha polskości¹³.

Poza licznymi formami aktywności religijno-moralnej młodzież danej denominacji religijnej nierzadko angażowano także w akcje obejmujące obszary pozaszkolne, np. do różnych zbiórek na cele religijne. Przykładowo w sprawozdaniu Gimnazjum im. J. Słowackiego w Czortkowie podano, że uczniowie tej szkoły w latach 20. wielokrotnie zbierali fundusze na budowę kościoła w pobliskich Połowcach¹⁴.

Pomimo rozbudowanych form wychowania religijno-moralnego zachowania uczniów nie zawsze były zgodne z oczekiwanymi. Nawet jeśli uczniowie poddawali się kontroli szkoły, nierzadko zdarzało się, że nie przestrzegali narzucanych im norm i zasad¹⁵. Niekiedy z kolei nie było odpowiednich warunków do właściwego wdrażania systemu wychowania religijno-moralnego. Przykładem może tu być społeczność Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego we Lwowie. Obowiązkowe dla uczniów i nauczycieli nabożeństwa odbywały się do końca roku szkolnego 1921/1922 w sali gimnastycznej szkoły kupieckiej, a dopiero od września 1922 r. w kościele pw. św. Elżbiety. Seminarium nie miało jednak w świątyni godziny wyznaczonej tylko dla siebie. Nauczyciele skarżyli się, że równocześnie przy bocznych ołtarzach odbywały się msze św. dla innych szkół, cisnęli się ludzie i był duży gwar. Wychowawcy nie mieli zatem warunków nawet do przeczytania nazwisk uczniów z katalogów klasowych, a cóż dopiero mówić o właściwym nadzorze nad młodzieżą,

¹² *Ibidem*, s. 10.

¹³ *Ibidem*, s. 14.

¹⁴ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Czortkowie za rok szkolny 1927/28, z uwzględnieniem dziesięciolecia Zakładu, Czortków 1928*, s. 5.

¹⁵ Szerzej zob. m.in.: J. Macała, *Wokół problematyki wychowania w nurcie katolickim myśli politycznej II RP*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2006, nr 1–2, s. 89–103.

która niejednokrotnie w kościele robiła niemal wszystko, tylko nie modliła się w skupieniu¹⁶.

Kult jednostki podstawą wychowania państwowego

Marszałek Józef Piłsudski, Patron naszego zakładu, nie żyje... Hiobowa ta wieść padła wśród nas jak grom i niejednemu wycisnęła łyzy serdeczne. W nieutulonym żalu i smutku pozostawił nas Marszałek... odszedł od nas i przebywa teraz w innym gronie. Drużyna Jego dziś są duchy królów, bohaterów, wieszczów; wśród nich stanął On, Wskrziesiciel i Budowniczy Państwa, niestrudzony Rzeźbiarz serc, Twórca nowej epoki w dziejach Państwa Polskiego i w życiu jego obywateli.

Tragedia dziejowa, jaką przeżyliśmy, wstrząsnęła do głębi całym społeczeństwem – odbiła się silnym i bolesnym echem od najdalszych krańców świata: jednych bowiem przykuła do Marszałka miłość, innych wdzięczność, jeszcze innych cześć lub podziw¹⁷.

W takich słowach Juliusz Adamski, dyrektor I gimnazjum w Stryju, zaczął sprawozdanie z działalności szkoły w roku 1934/1935. Zmarły Marszałek przyrównany został do najlepszych synów ojczyzny, po śmierci umieszczony w panteonie wybrańców. Pomimo pompatyczności określeń i świadomego przerysowania roli Piłsudskiego w dziejach narodu i państwa polskiego (notabene jego kreacja na najwybitniejszego bohatera narodowego była ówczesnie wymagana), Adamski w miarę dobrze oddał atmosferę pierwszych dni i tygodni po śmierci Marszałka, „podsycaną” dodatkowo przez władze państwowe i szkolne. Chodziło o to, by młodzieży wpoić jeszcze większe przywiązanie do kraju, który poniósł tak bolesną stratę. Przekonać, że oto na ich oczach tworzy się historia, kładzione są podwaliny pod przyszłą potęgę państwa, ale zbudować ją trzeba pracą, poświęceniem i trudem. Była to świadoma forma, dzięki której autorytarna władza umacniała swoją pozycję, jako jedyna opcja polityczna. Walczyła tym samym z endecją, mającą przecież znaczne wpływy choćby w województwach południowo-wschodnich. Nie wszyscy uczestnicy tamtych wydarzeń, a zwłaszcza uczniowie, musieli jednak zdawać sobie z tego sprawę. Wspomnienia Julii Gładysz, uczennicy III Gimnazjum Żeńskiego w Przemyślu, potwierdzają skuteczność zabiegów państwowych (a przecież są one bardzo podobne do innych relacji uczniowskich z maja 1935 r., przykładów których nie brak w literaturze przedmiotu): „Po śmierci Piłsudskiego była straszna żałoba. Akurat przerabialiśmy *Redutę Ordona*. Każda chciała to uczuciowo

¹⁶ CDIAU, op. 179, spr. 1165.

¹⁷ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Stryju za rok szkolny 1934/35*, Stryj 1935, s. 2.

powiedzieć, że aż w histerię wpaadały. Płakałyśmy mówiąc o Piłsudskim. Wszędzie na ulicach były czarne flagi”¹⁸.

Zaraz po bardzo emocjonalnym odwołaniu się do atmosfery tamtych dni, moja rozmówczyni z pamięci zaśpiewała słynną pieśń Tadeusza Mayznera do słów Henryka Porębskiego *To nieprawda, że Ciebie już nie ma...* Pomimo upływu tylu lat, pamiętała bezbłędnie wszystkie zwrotki. Jak jednak p. Gładysz zaznaczyła, dyrektorką w jej szkole była Helena Stipalówna, „wielka patriotka”, która nieustannie podkreślała rolę Piłsudskiego w tworzeniu nowego państwa polskiego. Może to dzięki wysiłkom dyrektorki i kierowanych przez nią nauczycieli cała społeczność szkoły przez wiele tygodni nie mogła ochłonąć po śmierci wodza? Prawdopodobnie Stipalówna nie była jedyną odpowiedzialną za wywołanie tak silnych emocji wśród swoich podopiecznych. Ich wzmocnieniu służyła – jak w całym państwie – atmosfera tworzona przez wszystkie państwowe i propiłsudczykowskie środki masowego przekazu i to przez wiele miesięcy. Jednak efekty zastosowanego modelu wychowania widoczne wiele dziesiątków lat później mogą wzbudzić faktyczne zdumienie¹⁹.

Przykład Julii Gładysz nie jest bynajmniej odosobniony. Marszałek stanowił „punkt odniesienia” licznych uroczystości szkolnych, zwłaszcza po 1926 r. Świętowanie jego imienia przez wszystkie szkoły to zaledwie „kropla w morzu” ideologii ówczesnej przestrzeni symbolicznej. Akademie „ku czci” czy specjalne nabożeństwa, nazywanie imieniem Piłsudskiego czytelników, burs czy nawet szkół nie należały do rzadkości. Co więcej, postać Piłsudskiego była tematem twórczości naukowej (lub popularnonaukowej różnego poziomu) wielu ówczesnych nauczycieli gimnazjalnych. Stanisław Bator w sprawozdaniu dyrekcji I Gimnazjum im. A. Mickiewicza w Samborze za rok szkolny 1931/1932 ogłosił rozprawkę *Józef Piłsudski w pieśni (Szlakiem liryki o naszym wodzu)*, a Jan Rogowski w sprawozdaniu dyrekcji VIII Gimnazjum im. T. Kościuszki we Lwowie – *Józef Piłsudski a Lwów. W czasie walk o Lwów*. Dyrekcja Gimnazjum im. Władysława Jagiełły w Drohobyczu aż siedem stron poświęciła na nekrolog Piłsudskiego w sprawozdaniu za rok szkolny 1934/1935, drukując przemówienie prof. Mściława Mściwujewskiego ze szkolnej akademii żałobnej. Stanisław Jerschina, polonista II Gimnazjum im. K. Morawskiego w Przemyślu, w marcu 1933 r. ogłosił artykuł *W poszukiwaniu symboli. Twórczość Wyspiańskiego a ideologia Marszałka*²⁰, będący doskonałym przykładem imieninowego hołdu

¹⁸ Wywiad z p. Julią Gładysz, Przemyśl, 18 II 2006 r. Kasetą w posiadaniu autora.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ „Tygodnik Przemyski” 7, 1933, nr 11, s. 3–4.

wobec jubilata, pisany niezmiernie tendencyjnie. Nie inaczej należy traktować prace historyka I Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Przemyślu, Bartłomieja Grocha, który w licznych broszurkach wprost nazywał Piłsudskiego ucieleśnieniem mickiewiczowskiego „44”²¹.

Z jednej strony utwory te potwierdzają, że polityka państwa w sferze symbolicznej „padła na podatny grunt”. Z drugiej jednak pojawia się pytanie o oportunistów niektórych osób – wszak wiersz okolicznościowy czy przemówienie na akademii, nie wspominając o rozprawce mniej lub bardziej naukowej (bez względu na stopień instrumentalnego traktowania tematu), mogły przyczynić się do awansu w hierarchii służbowej czy przeniesienia do większego ośrodka, co w trudnych ekonomicznie latach 30. na pewno nie było bez znaczenia. Niezmiernie trudno rozstrzygnąć, na ile poszczególni nauczyciele pisali tego typu teksty identyfikując się z nimi, a na ile z wyrachowania. Ich przekaz był jednak jak najbardziej zgodny z „duchem” wychowania państwowego – moralne autorytety, silni przywódcy mieli stanowić o sile przyszłych pokoleń, które wzorując się na właściwych przykładach stworzą Polskę mocarstwową.

Poczucie wybraństwa

Znany literat Henryk Życzyński, w artykule *Niedomagania szkolnictwa średniego*, na łamach lwowskiego „Słowa Polskiego”, włączając się w ogólnopolską dyskusję lat 20. XX w. dotyczącą kondycji i kierunków polskiego szkolnictwa, stwierdził, że przez większość rodziców gimnazjum jest uważane „za najlepszą drogę do szczęścia swych dzieci”²². Szkoła powinna być czynnikiem rozwijającym zdolnych uczniów, pogłębiającym kulturę jednostek, które wstępują w jej progi. Tymczasem, według autora, większość inteligentnych uczniów nudzi się w gimnazjach, zwłaszcza w niższych klasach – programy są dostosowane do umysłu przeciętnych, a nowi nauczyciele nie potrafią zaimponować pod względem przygotowania merytorycznego: „Gimnazjum winno być tylko dla prawdziwie zdolnych, jako szkoła przygotowująca do studiów wyższych [...] Dla ucznia zaś przeciętnego powinny być stworzone licea, mniej więcej dzisiejsze typy przyrodnicze, neohumanistyczne itd. Te szkoły nie powinny dawać przy tym wstępu do podobnych szkół akademickich [...]. Nowa reforma musi pójść w tym kierunku, by dziecko tępe nie cierpiało niewinnie, a dziecko

²¹ Zob. szerzej: T. Pudłocki, *Bartłomiej Groch*, „Rocznik Przemyski” 2002, z. 3 „Historia”, s. 95–100.

²² „Słowo Polskie” 30, 1925, nr 101, s. 13.

uzdolnione nie marniało w powodzi miernot”²³. Życzyński sugerował, że gimnazja powinny być przeznaczone tylko dla wybranych jednostek – powinny kształcić elity, zatem przyszłych przywódców państwa i narodu. Moralnym zaś obowiązkiem władz jest ochrona młodych ludzi, którzy w przyszłości będą następcami bohaterów narodowych i poprowadzą Polskę ku jeszcze lepszej przyszłości²⁴. Zatem, jak chcieli narodowi demokraci, szkoły średnie ogólnokształcące nie powinny być powszechnie dostępne, ale dla tych, którzy wykazują się odpowiednimi uzdolnieniami. W omawianym okresie na terenach Kresów południowo-wschodnich naturalną selekcją w dostępie do szkół, poza proponowaną przez autora zdolnością, była zamożność rodziców. Wziąwszy zaś pod uwagę fakt, że na zapłacenie czesnego mogli sobie pozwolić jedynie bogatsi (zatem zazwyczaj Polacy i zasymilowani Żydzi), a zwolnieni z niego byli głównie urzędnicy państwowi (których większość stanowili Polacy), to tak naprawdę pomysł uderzał w warstwy uboższe, w tym w dużą liczbę Ukraińców, których elita wciąż była liczebnie mniejsza niż elita polska czy żydowska. Paradoksalnie część antysemitów uznawała młodzież żydowską – jeśli nie za zdolniejszą – to lepiej zmotywowaną i przygotowaną do szkoły. Z kolei stosunek narodowych demokratów do Ukraińców po walkach z lat 1918–1919 był niemal otwarcie wrogi, a ich szkoły uważano za „rozsadnik państwowości polskiej”.

Trudno powiedzieć, by Życzyński był odosobniony w swych postulatach. Okres Drugiej Rzeczypospolitej obfitował w liczne pomysły w zakresie oświaty państwowo-narodowej, sprzyjał rozwijaniu wśród nauczycieli i uczniów poczucia wybraństwa – wszak uczestniczyli oni w procesie tworzenia nowych elit. Jak stwierdził Janusz Żarnowski: „okres międzywojenny to apogeum roli inteligencji pod każdym względem” z powodu olbrzymiego zapotrzebowania na ludzi intelektu niemal we wszystkich sektorach państwowych²⁵. Gimnazjum – jako przestrzeń kształtowania kadr – jeszcze to poczucie wyjątkowości umacniało, a długie tego tradycje sięgały czasów austriackich.

Poczucie wybraństwa i budowania wspólnoty umacniały różne uroczystości, których wachlarz został bardzo rozbudowany w porównaniu z czasami austriackimi. Wśród nich na pierwsze miejsce wysuwają się w latach 20. liczne zjazdy maturzystów, z których dokładne relacje „zalewają” wprost prasę

²³ *Ibidem*.

²⁴ Szerzej na ten temat zob. S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej. Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław–Warszawa 1988.

²⁵ J. Żarnowski, *Dawne i nowe role inteligencji w Polsce*, „Kultura i Społeczeństwo” 44, 2000, nr 2, s. 132.

lwowską czy prowincjonalną. Podkreśla się w nich przede wszystkim współpracę pomiędzy uczniami... nawet jeśli rzeczywistość przełomu XIX i XX w. była zupełnie inna²⁶. Szeroko o wykorzystaniu zjazdów do kształtowania właściwych wzorców wychowawczych pisał m.in. dyrektor I Gimnazjum im. J. Słowackiego w Przemyślu, Zygmunt Skorski. Podkreślał on pozytywne oddziaływanie zjazdów, które nie tylko łączą kolejne pokolenia uczniów, ale i dodatkowo wpływają na postawy obecnych – wzorujących się na swoich poprzednikach z murów szkolnych, którzy już osiągnęli sukces życiowy²⁷.

Poza licznymi zjazdami atmosferę wyjątkowości podkreślały liczne w Drużynie Rzeczypospolitej obchody jubileuszy szkolnych. Szerokim echem odbiły się zjazdy jubileuszowe byłych członków społeczności szkolnych z powodu kolejnych, okrągłych rocznic założycielskich gimnazjów w Drohobyczu, I w Stanisławowie, IV we Lwowie, ukraińskiego w Przemyślu i in.

Kolejnym specyficznym elementem w oświacie w dwudziestoleciu międzywojennym, bynajmniej nie tylko ziem Polski południowo-wschodniej, były częste nadania szkołom średnim sztandarów. Trudno odnosić się do licznych przykładów takich uroczystości. Chciałbym jedynie, z punktu kształtowania odpowiednich postaw w duchu polityki państwa, bliżej skupić się na wyjątku drohobyckim. Jest on świetnie opisany i dzięki temu łatwiej przeanalizować to zjawisko.

Sztandar w drohobyckim gimnazjum im. Władysława Jagiełły pojawił się bardzo późno. Oddany został społeczności szkolnej dopiero 18 maja 1939 r., kiedy zdecydowana większość szkół Małopolski Wschodniej sztandary miała co najmniej od kilku lat. Dyrektor szkoły, Tadeusz Kaniowski, tak pisał o motywach swoich starań: „miałem ustawicznie przed oczyma myśl, aby zrealizować zamiar dania szkole wielkiego symbolu wspólnej więzi duchowej, braterstwa nauczycieli i uczniów, jakim jest sztandar zakładu. Pragnąłem, aby ten sztandar stał na straży serc i myśli polskich, aby podnosił siły młodzieży, budził ich energię, napełniał radością i był dla młodzieży tym, czym sztandar dla żołnierza, dla każdej korporacji i dla Narodu”²⁸. Sztandar został wykonany według rysunku znanego rysownika i pisarza, a także nauczyciela szkoły, Brunona

²⁶ Zob. m.in.: *Sprawozdanie z trzeciej konferencji dyrektorów szkół średnich galicyjskich, odbytej we Lwowie w dn. 23 i 24 marca 1908*, Lwów 1909, s. 46–183 (a zwłaszcza referaty dyrektorów Stanisława Golińskiego z Przemyśla i Mikołaja Sabata ze Stanisławowa o konfliktach i niesnaskach polsko-ukraińskich wśród społeczności międzyszkolnych).

²⁷ Z. Skorski, *Po maturze... (Zjazdy koleżeńskie – przyczynek do programu wychowania)*, „Muzeum” 49, 1934, z. 3, s. 131–135.

²⁸ T. Kaniowski, *op. cit.*, s. 5.

Szulza. Wybór Schulza, zasymilowanego Żyda, wynikał najprawdopodobniej z faktu, że był on artystą o szeroko uznanym w kraju autorytecie. Podczas mszy św., rozpoczynającej uroczystość poświęcenia tego nowego symbolu jedności społeczności szkolnej, katecheta, ks. kanonik Grzegorz Gościński w swoim kazaniu, odwołując się do awersu i rewersu sztandaru uwypuklił dwa czynniki wychowawcze, na których powinna opierać się szkoła, tj. Boga i Ojczyznę. Na sztandarze, poza powtórzeniem tych słów na obu jego stronach, wyhaftowano wizerunek Matki Bożej Ostrobramskiej, a po stronie przeciwnej – króla Jagiełłę, patrona szkoły.

Wizerunek Matki Boskiej ma wam przypominać ustawicznie ową Jej opiekę nad narodem i ojczyzną naszą. [...] Ona przypomina nam Boga, a Bóg ma być dla ciebie, droga młodzieży, głównym i pierwszym hasłem za młodu i w całym późniejszym życiu. Jego wola ma ci być najdroższa, Jego nauka najmiłsza, Jego łaska zwłaszcza złożona w Świętych Sakramentach najpożądniejsza tak, iżbyś mogła nie tylko usty, ale sercem całym powtarzać za twoim pierwszym Patronem świętym Stanisławem Kostką: *ad maiora natus sum!* – do wyższych rzeczy stworzony jestem, a i za drugim twoim wzorem św. Kazimierzem, królewiczem polskim: – *Potius mori quam foederi!* – raczej umrzeć, niż grzechem się splamić!²⁹

Zatem życie moralne według nakazów Kościoła miało być pierwszym „powołaniem” młodych Polaków. Tym samym Kościół rzymskokatolicki, jako materialne uosobienie Boga na ziemi, dążył nie tylko do umocnienia religijności i pobożności wśród młodzieży, ale i potwierdzał wybraństwo wspólnoty wiernych.

Postać króla Władysława Jagiełły tłumaczono jako „symbol ojczyzny naszej Polski, jej potęgi i mocarstwowego stanowiska, do jakiego doprowadził ją przez złączenie Litwy z Polską”³⁰. Ojczyzna zatem obok Boga miała być drugim, najważniejszym ideałem w duszy młodego człowieka, którego głównym obowiązkiem jest kochać ją i służyć jej w każdej sytuacji. Co więcej, ks. Gościński wyraźnie w swojej homilii podkreślił, że „miłości Boga od miłości ojczyzny oddzielać nie wolno”³¹.

O wychowawczym aspekcie uroczystości świadczą też pytanie retoryczne, które mówca zadał słuchaczom. Podkreślił, że w czasach pokoju, ideał „Bóg – Ojczyzna” ma służyć młodym mężczyznom przede wszystkim do walki ze swoimi błędami, słabościami i ułomnościami. Bowiem, gdy w latach

²⁹ *Ibidem*, s. 7.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*, s. 7–8.

dojrzewania człowiek nauczy się pokonywać siebie, to później, w dorosłym życiu, łatwiej sprosta obowiązkom, które czekają go względem Boga i ludzi³².

Jeżeli w mowie katechety uwypuklony jest nade wszystko chrześcijański model wychowania, to przewodniczący Komisji Sztandarowej, mjr Józef Pitak, otwierając świecką część uroczystości podkreślił aspekty polityki państwowej w tej wyjątkowej dla społeczności szkolnej chwili. Powołując się na słowa Józefa Piłsudskiego, zaznaczył, że sztandar ma być przede wszystkim „bodźcem i podnieceniem do największych wysiłków dla żołnierza w boju, gdy mu ramię zemdleje, oczy mgła znużenia przesłoni i duch osłabły się ugnie”. W przemówieniu Pitaka mowa głównie o honorze służby. Sztandar według niego to symbol „umiłowania prawdy, honoru i czystości moralnej”. Ma zaszczerpieć „zmysł karności, porządku i system oszczędności”³³. Te cnoty, wzmocnione nieustannym wysiłkiem pracy na rzecz państwa, przyczynią się do wzrostu jego potęgi i znaczenia. Państwo polskie wymaga bowiem nieustannej konsolidacji sił wszystkich jego obywateli, stąd młodzież powinna dbać o rozwój poszczególnych wspólnot, jak rodzina, klasa, szkoła, w których duch zgody i przyjaźni przyczyni się umocnienia potencjału państwa we wszystkich jego aspektach³⁴. Pitak, powołując się na przemówienie ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego, Wojciecha Świątosławskiego, dodatkowo nawoływał do nieustannego kształtowania charakterów poprzez poszanowanie etyki i zasad moralnych, a także rodziców, wychowawców i przełożonych. Te wskazówki, według niego, zapewnią, że kolejne pokolenia wyrosną „na zdrowych i zaprawionych do trudów i niewygód obywateli”³⁵.

Służba Bogu, Ojczyźnie, poprzez codzienną pracę nad sobą, hartowanie nade wszystko swej woli i umysłu, ale i ciała, była motywem przewodnim także przemowy ks. Walentego Toczka, pomysłodawcy ufundowania sztandaru i emerytowanego kaznodziei szkolnego. Mówca odwołał się do niepewnej sytuacji politycznej państwa polskiego po zerwaniu umowy o nieagresję przez Adolfa Hitlera w kwietniu 1939 r. „I któż może przewidzieć, co nam niedaleka przyszłość przyniesie? Może wam, zwłaszcza starszym, trzeba będzie stanąć pod innym sztandarem, już wojskowym i pójść jak dawnym rycerzom polskim na wojnę świętą, by bronić wiary świętej, przybytków Bożych, kaplic czy ołtarzy Najświętszej Paniienki przeciw wrogom, którzy wypowiedzieli walkę samemu

³² *Ibidem*, s. 8.

³³ *Ibidem*, s. 9.

³⁴ *Ibidem*, s. 10.

³⁵ *Ibidem*, s. 11.

Bogu, a Ojczyznę naszą chcieliby zakuć w nowe kajdany niewoli”³⁶. Następnie ks. Toczek nawoływał, by młodzi nie bali się bronić ojczyzny. Wszak sama Matka Boża, która tyle razy broniła swego narodu, stanie im do pomocy – Ona da im siłę i pewność zwycięstwa. O tym, że poczucie niepewności mogło być żywe również w dalekim od granicy z Niemcami Drohobyczu, świadczą także słowa dyrektora Kaniowskiego. I on odwołał się do postaci patrona szkoły, króla Jagiełły – „symbolu siły, władztwa, idei Jagiellońskiej, potęgi państwowej Polski z czasów XV i XVI w.”. Według dyrektora obywatele państwa mają skupić się pod sztandarem zwycięskiego króla, by, gdy zajdzie potrzeba, „być gotowymi, aby Niemcom sprawić drugi Grunwald”³⁷. W maju 1939 r., w okresie bardzo napiętej sytuacji politycznej z Trzecią Rzeszą, trudno było coś innego młodzieży powiedzieć.

Zatem nawet uroczystość nadania szkole sztandaru w retoryce oświatowej Drugiej Rzeczypospolitej służyła nade wszystko umocnieniu postaw pożądanych z punktu widzenia władz państwowych, zwłaszcza tuż przed spodziewaną wojną. O tym, że wzorce płynące z Warszawy znajdowały swych „wiernych” realizatorów na prowincji, świadczą przemówienia z Drohobycza. Mówcy nawołują wszak w nich nie tylko do spojrzenia na przeszłość i teraźniejszość państwową, ale i na jej przyszłość. Młodzież po to ma być karna, posłuszna, moralnie zdrowa, religijna, aby wzmacniać od wewnątrz swoją ojczyznę, a w razie niebezpieczeństwa bronić jej przed ewentualną agresją ze strony Niemiec.

Sanacyjne treści nauczania w recepcji miejscowej

Szmerl Fritzhand, nauczyciel I Gimnazjum w Stryju, a były kierownik Gimnazjum Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej w Przemyślu³⁸, w takich słowach odwoływał się do nowych wytycznych ministerialnych, które w ramach reformy jędrzejewiczowskiej miały przyczynić się do uatrakcyjnienia nauki dla uczniów: „Celem nauczania w nowoczesnej szkole jest nie tylko opanowanie przez uczniów określonych dóbr kulturalnych, lecz także i przede wszystkim wykształcenie na nich osobowości wychowanków. Nowe programy podejmują z całą świadomością ideę [Georga] Kerschensteinera «dorobienia

³⁶ *Ibidem*, s. 13.

³⁷ *Ibidem*, s. 16.

³⁸ W. Wierzbieniec, *Spoleczność żydowska Przemyśla w latach 1918–1939*, Rzeszów 1996, s. 231.

się przez wychowanka na materiale kształcenia własnej struktury duchowej»³⁹. I chociaż uważna analiza rozprawki wskazuje przede wszystkim na wciąż zbyt przeciążone programy szkolne, na które skarżyli się uczniowie i nauczyciele, to przecież ideologizacja treści nauczania w nowych programach szkolnych jest w tej pracy aż nadto widoczna. Nie jest to bynajmniej wina jedynie autora – wszak przytacza on „zaledwie” przykłady lekcji, tematów zrealizowanych podczas zajęć, w których korelacja zwłaszcza materiałów z historii, geografii i języka polskiego aż nadto następuje dowodów na instrumentalne traktowanie wiedzy szkolnej przez władze sanacyjne. Szkoła miała nade wszystko kształcić obywateli oddanych idei służby państwu⁴⁰. O tym, że część nauczycieli orientowała się, iż treści merytoryczne nie stanowią w nowych programach aż tak znacznego wyznacznika jak ideologiczne, świadczy choćby anonimowy artykuł *Z doświadczeń licealnych*, ogłoszony po pierwszym roku funkcjonowaniu liceów⁴¹. Jego autor bynajmniej nie demaskuje polityki ówczesnych władz oświatowych – sprawozdanie szkolne nie było ku temu właściwą platformą – ale wskazuje jedynie na pewne trudności w realizowaniu nowych wytycznych ministerialnych.

Analiza części tematów maturalnych pisanych przez ówczesnych abiturientów nasuwa podobne przypuszczenia. Przykładowo, maturzyści w Drohobyczu w 1932 r. na trzy pytania z historii mieli następujące dwa, w swej wymowie dość tendencyjne, do wyboru: „Zagadnienia silnego rządu w dziejach Polski”, „Wojsko polskie – jego dzieje i znaczenie w dobie obecnej”. W 1939 r. także dwa na trzy z pytań maturalnych można potraktować jako próbę łączenia historii i aktualnej polityki państwa: „Udział Lwowa w wojnie i pokoju na kresach Rzeczypospolitej”, „Polska wobec Gdańska dawniej i dziś”⁴². Bynajmniej nie była to jedynie specyfika szkół na Kresach południowo-wschodnich.

O tym, że nauczyciele Kresów południowo-wschodnich bardzo poważnie potraktowali ideę reformy polskiego szkolnictwa, świadczą liczne artykuły

³⁹ Sz. Fritzhand, *Sprawozdanie z realizacji nowych programów w kl. III b*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Stryju za rok szkolny 1935/36*, Stryj 1936, s. XIV.

⁴⁰ *Ibidem*, s. IV–VII.

⁴¹ Zob. *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Stryju za rok szkolny 1937/38*, Stryj 1938, s. I–VIII. Dla porównania zob. też: J. Ratuszniak, *Jak realizowałem program licealny w zakresie nauki o zmienności i dziedziczności*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Trembowli za rok szkolny 1938/39*, Trembowla 1939, s. III–XVIII.

⁴² *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Króla Władysława Jagiełły w Drohobyczu za lata szkolne 1929/1930, 1930/1931, 1931/1932*, Drohobycz 1932, s. 95; *ibidem* za rok 1938/1939, s. 78.

z metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów czy z zakresu wychowania – realizowanych czy to w szkole, czy poza nią⁴³. Bardzo ciekawym aspektem, mocno akcentowanym przez miejscowych pedagogów, była kwestia współpracy domu ze szkołą. Była ona realizowana w poszczególnych szkołach średnich nie tylko w ramach zakładanych od wczesnych lat 20. komitetów rodzicielskich (płaszczyzny porozumienia między nauczycielami a rodzicami); jawi się przede wszystkim jako niezwykle interesująca refleksja teoretyczna w pracach, które znalazły odbicie w dyskursie ogólnopolskim. Zwłaszcza prace polonisty I Gimnazjum im. J. Słowackiego w Przemyślu, dr. Rudolfa Chirowskiego, zasługują

⁴³ Zob. m.in.: Z. Skorski, *Technika i estetyka lekcji szkolnej (Urywek z psychologii nauczyciela i ucznia)*, „Muzeum” 41, 1926, z. 1–2, s. 57–63; *idem*, *Atmosfera wychowawcza w czasie lekcji szkolnej*, *ibidem*, 48, 1933, z. 5, s. 288–293; *idem*, *O tzw. klasyfikacji szkolnej słów kilka*, *ibidem*, 38, 1923, s. 59–68; *idem*, *Współzawodnictwo na terenie szkoły*, *ibidem*, 1934, z. 1, s. 28–34; *idem*, *Patronaty klasowe (Garść uwag z praktyki i teorii)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 37–38, s. 356–358; *idem*, *Nowe kierunki w wychowaniu i nauczaniu*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu za rok szkolny 1930/31*, Przemyśl 1931, s. 3–6; R. Chirowski, *Rozmyślenia o kontakcie nauczyciela z uczniami*, *ibidem* za rok 1931/32, s. 3–45; *idem*, *Język polski w gimnazjum. Program a wyniki nauczania*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 3–4, s. 47–49, nr 7–8, s. 98–100; M. Ziemnowicz, *Współpraca domu ze szkołą*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum I im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu za rok szkolny 1933/34*, s. 1–24; T. Rupp, *Typ i program. Program naukowy i wychowawczy*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Piotra Skargi w Rohatynie za rok szkolny 1927/28*, Rohatyn 1928, s. 51–62; R. Schächterówna, *Metodyka nauczania filologii klasycznej wobec zadań nowej szkoły*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji I Państwowego Gimnazjum im. Mieczysława Romanowskiego w Stanisławowie za rok szkolny 1930/31*, Stanisławów 1931, s. 3–10; T. Tyszarski, *Współpraca nauczyciela robót ręcznych z nauczycielem fizyki*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika typu matematyczno-przyrodniczego w Samborze za rok szkolny 1932/33*, Sambor 1933, s. 7–17; J. Fränkel, *Uwagi metodyczne o ćwiczeniach redakcyjnych*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Trembowli za rok szkolny 1933/34*, Trembowla 1934, s. 8–18; M. Glińska-Rawska, *Rola nauczyciela podczas ćwiczeń redakcyjnych*, *ibidem*, s. 19–27; Z. Mirtyński, *Kilka zagadnień z zakresu metodyki języka łacińskiego*, cz. 1, *ibidem* za rok 1934/35, s. 13–41; *idem*, *O idei i potrzebie pracy*, *ibidem* za rok 1937/38, s. III–XVIII; *idem*, *Uczeń i szkoła*, *ibidem* za rok 1936/37, s. III–XXI; *idem*, *Współpraca łacinnika z polonistą w zakresie ćwiczeń redakcyjnych*, *ibidem* za rok 1933/34, s. 28–44; *idem*, *Zasadniczy problem wychowania i wychowawcze możliwości szkoły*, *ibidem* za rok 1935/36, s. 5–30; J. Ratuszniak, *Możliwości wychowawcze w nauczaniu biologii*, *ibidem*, s. 50–67; S.M. Einleger, *Wycieczki jako czynnik wychowawczy*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Króla Władysława Jagiełły w Drohobyczu za rok szkolny 1934/35*, Drohobycz 1935, s. 8–18; E. Oszywa, *Samorząd uczniowski w szkole średniej*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Króla Kazimierza Jagiellończyka w Kołomyi za rok szkolny 1931/32*, Kołomyja 1932, s. 1–13; M. Stahl, *Metody sprawdzenia wiadomości uczniów*, w: *IV Sprawozdanie Dyrekcji Prywatnego Gimnazjum Koedukacyjnego i Prywatnego Szkoły Powszechnej Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej w Przemyślu za rok 1935/36*, Przemyśl 1936, s. 14–20; N. Halpern, *Rozumienie a rozumowanie*, *ibidem* za rok 1937/38, s. 3–6.

na wyróżnienie, choćby ze względu na szerokie oddźwięk, jaki wywołały⁴⁴. Nie był bynajmniej wyjątkiem. Niestety, w ramach krótkiego artykułu mogę jedynie zasygnalizować kilka zjawisk z zakresu realizacji sanacyjnych wzorców wychowania. Rozległość zagadnienia zasługuje na odrębne potraktowanie, zwłaszcza że sfera oddziaływania szkoły na dom i domu na szkołę cieszyła się szczególnym zainteresowaniem nie tylko nauczycieli, ale i władz państwowych.

* * *

„Dawniej uczono młodzież, jak ma umierać za wolność ojczyzny – obecnie musimy ją uczyć, jak ma żyć i dla Niej pracować. [...] Obecnie w wolnej Polsce musimy wyrobić u młodzieży przywiązanie do państwa, musimy nauczyć młodzież żyć dla dobra i potęgi naszej Ojczyzny, musimy ją wychować na dobrych i dzielnych synów Rzeczypospolitej, bez względu na jej narodowość i wyznanie”⁴⁵. Słowa dyrektora III Gimnazjum im. S. Staszica w Stanisławowie, Jana Piskozuba, o powiązaniach między nauką i wychowaniem w nowych realiach odrodzonej Rzeczypospolitej dowodzą, że ówczesne władze doskonale zdawały sobie sprawę ze znaczenia szkoły jako czynnika wychowawczego. Kresy południowo-wschodnie ówczesnego państwa polskiego, niejednorodne pod względem etnicznym i religijnym, po niedawnej wojnie polsko-ukraińskiej nie stanowiły pod tym względem wyjątku. Po 1926 r. forowano ideę państwa jako dobra wszystkich obywateli, bez względu na ich różnice narodowościowe czy religijne. W ten sposób misja cywilizacyjna Polski na wschód w ramach akcji polonizacji Ukraińców, Białorusinów czy Żydów nabierała mniej ostrego wymiaru niż w myśli narodowych demokratów i choćby poprzez szkołę miała kształtować „lojalnych obywateli państwa”. A przecież, choć zmieniły się treści dyskursu publicznego, to myśl pozostała taka sama – propagowanie idei Polski Jagiellońskiej. Sądząc po uspokojeniu nastrojów w latach 30., zwłaszcza w stosunkach polsko-ukraińskich, była ona bardziej atrakcyjna dla niepolskich

⁴⁴ R. Chirowski, *Na drodze do współpracy domu ze szkołą*, Przemyśl 1932; *idem*, *Trochę prawdy o współpracy domu ze szkołą. Artykuł dyskusyjny*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 17–18, s. 239–243 – zob. też odpowiedzi na postulaty Chirowskiego: J. Nowak-Dłużewski, *Jedyna droga do porozumienia*, *ibidem*, nr 19, s. 274–276; F. Jabłoński, *Prawda o współpracy domu ze szkołą*, *ibidem*, s. 276; M. Dadlez, *O rzekomej współpracy*, *ibidem*, nr 20, s. 286–287; J. Rendznerowa, *Rodzice i szkoła*, *ibidem*, s. 287–290; K. Kiersnowski, *Nieporozumienie*, *ibidem*, nr 21, s. 311–312; Z. Iwaszkiewiczowa, *A jednak należy współpracować*, *ibidem*, nr 24–25, s. 376–378. Zob. także odpowiedź autora – R. Chirowski, *Odpowiedź na dyskusję w związku z art. Trochę prawdy o współpracy domu ze szkołą*, *ibidem*, nr 26, s. 387–391.

⁴⁵ *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum III matematyczno-przyrodniczego im. Stanisława Staszica w Stanisławowie za rok szkolny 1930/31*, Stanisławów 1931, s. 22–23.

mieszkańców Kresów południowo-wschodnich niż wcześniejsze próby wprowadzania treści wychowania narodowego⁴⁶, a i spotkała się z dużym odzewem samych jej realizatorów, czyli nauczycieli, wśród których zwłaszcza pedagodzy ze szkół średnich pozostawili po sobie znaczny dorobek naukowy w zakresie wychowania i metodyki nauczania.

⁴⁶ Z licznej literatury zob. m.in.: E. Kryńska, *Ludność niepolska i jej świadomość narodowa na Kresach Wschodnich II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, nr 1–2, s. 21–39.