

Magdalena Rzepka

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-3285-1147

Rola nauczyciela w wychowaniu moralnym w II Rzeczypospolitej na podstawie analizy treści „Przeglądu Pedagogicznego” (1918–1939)

Summary

THE ROLE OF THE TEACHER IN MORAL EDUCATION IN THE SECOND POLISH REPUBLIC BASED ON THE ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE “PEDAGOGICAL REVIEW” (1918–1939)

The aim of the article is to attempt to present the role of a teacher in the process of moral education in the opinion of the authors publishing in the teachers' journal “Pedagogical Review” based on the analysis of its issues from the years 1918–1939. Moral education in the interwar period was a subject of interest in pedagogical circles both in Poland and abroad. This was related to the popularity of the slogans of the New Education as well as the moral revival sought after the First World War. The authors publishing in the “Pedagogical Review” believed that, next to the parents, it is the teachers who should play the most important role in the process of moral education of children. Their personal example, the use of a wide range of educational methods and influence in various educational areas were the most important factors shaping the educational environment for the moral education of the young generation of Poles.

Key words: moral education, “Pedagogical Review”, teachers, Second Republic of Poland, interwar period

red. Paulina Marchlik

W II Rzeczypospolitej kwestia wychowania moralnego była przedmiotem szczególnego zainteresowania ze strony środowiska pedagogicznego. Było to związane z koniecznością odbudowy państwa polskiego, także na płaszczyźnie

etycznej. W programie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 1918 r. zawarty został opis szkoły jako instytucji, która powinna przede wszystkim dążyć do doskonalenia moralnego swoich wychowanków. Sfera etyczna uznawana była bowiem za podstawę celów wychowania społecznego, obywatelskiego i patriotycznego, których waga była szczególnie podkreślana przez pedagogów II Rzeczypospolitej. Oznaczało to, że zadaniem szkoły i wszystkich nauczycieli było „wychowywać nowe pokolenie Polaków przepojonych duchem obywatelskim [...] przygotowanych i chętnych do pracy twórczej na wszystkich polach życia dla dobra Ojczyzny i współobywateli, stając się kuźnicą niezawisłej, twórczej, szczęśliwej przyszłości narodu” (Prauss 1918: 584–586). Pogląd dotyczący szczególnej roli nauczycieli w wychowaniu moralnym podzielał również Marszałek Józef Piłsudski, który w przemówieniu wygłoszonym 10 września 1923 r. na Zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych w Warszawie powiedział do wszystkich zgromadzonych: „Odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, wyższym, potężniejszym i silniejszym – oto wasze zadanie” (Świtalski, red. 1937–1938: 142).

Celem artykułu jest próba przedstawienia roli nauczyciela w procesie wychowania moralnego w opinii autorów, publikujących na łamach czasopisma nauczycielskiego „Przegląd Pedagogiczny”. Aby osiągnąć ten cel, przeprowadzona została analiza tekstów źródłowych o charakterze interpretatywnym. Przedmiotem analizy była treść artykułów na dany temat, które ukazały się w „Przeglądzie Pedagogicznym” w latach 1918–1939.

Mimo zainteresowania kwestią wychowania moralnego w II Rzeczypospolitej, na gruncie myśli pedagogicznej nie zostało wypracowane jedno, powszechnie przyjęte jego rozumienie. Wszystkie koncepcje traktowały ten rodzaj wychowania jako zjawisko złożone. W zależności od wyznawanych poglądów i teorii pedagogicznych rozpatrywano wychowanie moralne zarówno w kontekście naturalnych, wrodzonych skłonności dziecka (naturalistyczna koncepcja wychowania), jak i podkreślania współlistnienia kwestii etycznych z interesami zbiorowości (wychowanie państwowe, narodowe, pedagogika katolicka) (Maliśzewski 2004: 80–81; Suchodolski 1933: 872).

Ważną płaszczyzną wymiany poglądów na temat wychowania moralnego były czasopisma pedagogiczne, wydawane w II Rzeczypospolitej przez organizacje nauczycielskie. Do najważniejszych czasopism tej grupy zawodowej należy zaliczyć „Przegląd Pedagogiczny” (w skrócie: „PP”), ukazujący się w latach 1882–1905 i 1917–1939¹. Czasopismo to było organem powstałym w 1919 r.

¹ Częstotliwość wydawania czasopisma zmieniała się. W pierwszym okresie „Przegląd Pedagogiczny” był dwutygodnikiem, następnie od 1917 r. – miesięcznikiem, od 1922 r. – ukazywał

ogólnopolskiej, znaczącej, drugiej co do wielkości organizacji nauczycielskiej, zrzeszającej ponad 6 tys. członków – Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (w skrócie: TNSW), co stanowiło ponad 6% wszystkich nauczycieli (w szkołach wszystkich szczebli zatrudnionych było łącznie ok. 90 tys. nauczycieli) (Możdżeń, 2006: 170, 176–181; TNSW, 1938: 3; Miąso, red. 2002: 19). Mimo licznych przeobrażeń i problemów, z jakimi zmagał się „Przegląd Pedagogiczny”, należał on do czasopism cenionych w środowisku pedagogicznym II Rzeczypospolitej, a także przez władze państwowe. Był on „pilnie czytany przez przedstawicieli naszych najwyższych władz oświatowych, że się z nim liczą, że nazwa jego już nieraz padała z trybuny sejmowej i senackiej, już to z uznaniem – z ust naszych zwolenników; już to z niechęcią – z ust przeciwników TNSW, że prasa pedagogiczna i codzienna często się nim zajmuje” („PP”, 1/1932: 8).

Wieloznaczność rozumienia pojęcia wychowania moralnego dostrzegalna było także wśród pedagogów związanych z tym czasopismem. Na podstawie analizy treści ich artykułów można wyodrębnić sześć ujęć wychowania moralnego:

1. jako nauka postępowania zgodnie z wartościami moralnymi (Męczkowska 1920: 182);
2. jako kształcenie woli (Kielski 1920: 266–270);
3. jako kształtowanie umiejętności radzenia sobie z życiowymi wyzwaniami (Grzywak-Kaczyńska 1922: 311–312);
4. jako przekazywanie moralnego dorobku cywilizacji (Elzet [Lucjan Zarzecki] 1921a: 58);
5. jako kształcenie charakteru (Moszczeńska 1931: 363);
6. jako tożsame z wychowaniem narodowym i obywatelskim (Kaniowski 1931: 97; Kulwieć, Lipski 1920: 73–79).

Wspólnym mianownikiem dla wymienionych stanowisk było dobro narodu i państwa, którym wychowanie moralne powinno służyć. Miało to dotyczyć zarówno chłopców, jak i dziewcząt ze względu na to, że obie płci powinny być na równi odpowiedzialne za dobro kraju (Iwaszkiewiczowa 1929: 338–339; Degen-Ślósarska 1929: 136). Ta różnorodność ujęć wskazuje na fakt, że dla autorów „Przeglądu Pedagogicznego” wychowanie moralne miało nie tylko kilka

się jako kwartalnik, od 1926 r. – jako tygodnik, zaś od 1933 r. – ponownie jako dwutygodnik. W II Rzeczypospolitej redaktorami naczelnymi „Przeglądu Pedagogicznego” byli: Bogdan Nawroczyński (1917 – początek 1919), Tadeusz Łazowski (kilka miesięcy w 1919 r.), Władysław Kopczeński (koniec 1919 – koniec 1921), Lucjan Zarzecki (1922–1925), Henryk Galle (1925–1934), Maksymilian Tazbir (1934–1939), Tadeusz Kamiński. 1978. *Przegląd Pedagogiczny (1882–1905). Zarys monograficzny*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 20–23.

możliwych znaczeń, ale także wiele skojarzeń z innymi zakresami działania wychowawczego. W tym wielopłaszczyznowym rozumieniu szczególnie było bliskie ideałowi wychowawczemu, mającemu charakter ogólniejszy, podporządkowującemu cele wychowania.

Autorzy publikujący artykuły na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” za jedno z najważniejszych miejsc odpowiedzialnych za wychowanie moralne dzieci i młodzieży uznali szkołę. Jak słusznie zauważono, w szkole kluczową rolę w tym procesie miał do odegrania nauczyciel. Zdaniem Heleny Witkowskiej (1870–1938) Polska powinna iść za przykładem Niemiec w 1920 r., gdzie obok prasy, to nauczyciele stanowią najważniejsze czynniki wpływające na kształtowanie się kultury moralnej i obywatelskiej państwa (Witkowska 1920: 103). Inną perspektywę przyjęli Henryk Lipski (1880–1953) i Kazimierz Kulwieć (1871–1943), którzy podkreślali wielką rolę nauczycieli, ze względu na częsty i bliski kontakt z uczniami, a co za tym idzie – na duże możliwości oddziaływania na młodzież. Zdaniem autorów to właśnie dlatego głównie oni powinni być zaangażowani w wychowanie moralne swoich podopiecznych i dbać o to, „aby w sumieniu klasy tylko szlachetne i obywatelskie uczucia znajdowały czuły oddźwięk” (Kulwieć, Lipski 1920: 73–79).

Warto jednak podkreślić, że pomimo docenianej na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” roli wychowawczej nauczyciela, autorzy zgodnie nie uważali za pożądane, żeby szkoła przejęła na siebie całość odpowiedzialności za wychowanie moralne dzieci i młodzieży. Było to bowiem przede wszystkim zadanie rodziny. Jak słusznie zapytał Franciszek Fuchs (1898–1985): „czy jest większe i piękniejsze zadanie dla ojca czy matki nad urobienie duszy i charakteru dziecka?” (Fuchs 1920: 147–154). Uważał on, że odebranie tej roli najważniejszym dla dziecka osobom, czyli rodzicom, byłoby nie tylko krzywdą dla dorastającego pokolenia, ale wręcz klęską społeczną. Mimo to nauczyciel miał w procesie wychowania moralnego ogromne znaczenie, a właściwe podejmowanie przez niego działań w tym zakresie, mogło także pełnić funkcje chroniące przed konsekwencjami negatywnego oddziaływania ze strony innych środowisk wychowawczych, w tym też przed błędami rodzicielskimi (Rendznerowa 1938: 289; Kulwieć, Lipski 1920: 79).

Najważniejszym sposobem kształtowania przez nauczyciela sfery moralnej uczniów miał być przykład osobisty i dążenie do osiągnięcia doskonałości własnego charakteru. Ideał nauczyciela porównywany był wręcz do ideału kapłana: taktownego, wykształconego, dobrze wychowanego, zadowolonego z wykonywanej pracy, cierpliwego, który „przykładem swej punktualności, sumienności, zapałem, jaki w swą codzienną pracę wkłada, umiejętnością utrzymania

klasy w należytym [...] nastroju, żywym przykładem [...] daje młodzieży wskazówki, jak należy wypełniać przyjęte obowiązki” (Kulwiec, Lipski 1920: 73–79; Fuchs 1920: 152). Zdaniem Lucjana Zarzeckiego (1873–1925) idealny nauczyciel powinien mieć duszę filozofa, czyli cechować się skromnością, łagodnym sercem, młodością duchową, skupioną wolą, a przykład dawać przede wszystkim czynem, który ma być wyrazem głębszego pojmowania życia – jego celów i zadań (Elzet [Lucjan Zarzecki] 1921b: 113–114). Inne cechy nauczyciela, które miały sprzyjać pozytywnemu oddziaływaniu na wychowanków, zostały wymienione podczas Walnego Zjazdu Okręgu Krakowskiego TNSW – 7 kwietnia 1935 r. Były to m.in.: sympatia, cierpliwość, życzliwość, wiara, że życie może być dobre i szlachetne, poszanowanie godności człowieka, bezstronność, sprawiedliwość oraz miłość do prawdy (Klemensiewicz 1935: 154–159).

Aby ułatwić pracę nad sobą w dążeniu do doskonałości i kształtowaniu w sobie opisanych przymiotów, nauczyciele byli zachęcani przez autorów artykułów do częstego – co najmniej raz w tygodniu (!) – uczestnictwa w specjalnych tematycznych konferencjach, dotyczących głównie zagadnień etyki ogólnoludzkiej, chrześcijańskiej oraz życia zbiorowego (Kulwiec, Lipski 1920: 73–79). Równie pomocne miało być zaangażowanie w życie religijne. Bogdan Nawroczyński (1882–1974) zwracał uwagę, że ze względu na to, że nauczyciel powinien być osobą potrafiącą „podnosić serca i czynić ludzi lepszymi”, warto by za przykład stawiał sobie Jezusa, który – choć przede wszystkim był wychowawcą ludzi – to uczniowie zwracali się do Niego: „Nauczycielu” (Nawroczyński 1920: 59–60).

Podstawę wychowania moralnego powinno także stanowić przychylnie, wyrozumiale i życzliwe nastawienie nauczyciela do dorastającego dziecka. Zdaniem lekarza Stanisława Kopczyńskiego (1873–1933), odgrywa ono rolę psychoprophylaktyczną w życiu młodego człowieka ze względu na zmiany zachodzące w jego charakterze w czasie okresu dojrzewania. Początkowo mogą one przybrać postać znieczulenia moralnego albo nawet obniżenia uczuć moralnych. Tak zwane *moral insanity* – termin przetłumaczony przez Kopczyńskiego jako „niezdrowie moralne”, współcześnie oznacza psychopatię ze skłonnością do przestępstw (*Słownik terminów...*). Właściwe postępowanie nacechowane życzliwością do dojrzewających uczniów oraz budowanie relacji z wychowankami w atmosferze zaufania i pomocy, miały być warunkami szczególnie istotnymi, koniecznymi do właściwego przebiegu kształtowania się sfery moralnej młodzieży i uniknięcia wejścia młodych w konflikt z prawem (Kopczyński 1921: 185–188). Do właściwego, elastycznego podejścia wychowawców do zmiennej

w tym czasie psychiki młodych ludzi zachęcał również Władysław Borejko (1900–1929). Twierdził, że zmiana podejścia nauczycieli, którzy sami byli wychowani dawnymi metodami, nie zawsze respektującymi prawa rozwoju psychicznego i moralnego dzieci i młodzieży, stworzyłaby perspektywy postawienia wychowania moralnego na najważniejszym miejscu w szkołach wszystkich szczebli. Ponadto dzięki temu nauczyciele mieliby sposobność dokładniejszego i głębszego wypełnienia swojej powinności: „Należy rozumieć, przebaczać i leczyć. Ażeby rozumieć, trzeba badać i myśleć, ażeby przebaczać, trzeba kochać; aby kochać, trzeba mieć środki lecznicze” („PP” 27/1926: 729; P.L. 1929: 270).

Szczególną rolę w budowaniu wspomnianych bezpiecznych i pełnych zaufania relacji z uczniami miał odegrać wychowawca klasy. Powinien on dawać możliwość podopiecznym zwracania się do niego z problemami, prowadzenia rozmów o ich słabościach i trudnościach, a dzięki jego radom i udzielanej pomocy – budować w wychowankach ufność we własne siły. Jego zadanie powinno być ukierunkowane na zbudowanie relacji przyjacielskiej, lecz nie partnerskiej – bez zbędnego spoufalania się. Warto tutaj zauważyć, że skracanie dystansu między nauczycielem a uczniem było jednym z charakterystycznych postulatów Nowego Wychowania (Kulwiec, Lipski 1920: 75–76).

Obok pracy nad sobą i właściwego nastawienia do uczniów, nauczyciel powinien obserwować charakter i zachowanie każdego z nich z osobna. Oprócz obserwacji w trakcie codziennych spotkań na lekcjach, autorzy zalecali prowadzenie badań przy pomocy odpowiednich narzędzi. Przykładowo w numerze 3 „Przeglądu Pedagogicznego” z 1922 r. przedstawiony został i polecony do użytku wzór kwestionariusza obserwacji do zbadania charakteru moralnego dzieci szkolnych. Powstał on jako rezultat prac nauczycieli francuskich, który pierwotnie został umieszczony i opisany w książce *La technique éducative* (1922), autorstwa Jeana Delvolvé (1872–1947). Kwestionariusz składał się ze 140 pytań, które miały pomagać badaczowi w obserwacji podopiecznych. Ocenie psychologicznej podlegało 39 obszarów, m.in. wysiłek, znużenie i opanowanie ruchów, radość i smutek oraz sposoby ich przejawiania się, ciekawość świata, ogólny charakter przyzwyczajęń, panowanie nad sobą, system ideowy, dyspozycje społeczne i estetyczne, ogólna podatność społeczna, itp. Prowadzenie takich badań uznane było za istotne, ze względu na fakt, że właściwe zidentyfikowanie cech charakteru moralnego powinno stanowić podstawę do dostosowania postępowania wobec każdego ucznia indywidualnie („PP” 3/1922: 226–237).

W opinii autorów nauczyciel powinien dostarczać uczniom przykłady osób godnych naśladowania, także z autorytetów innych niż on sam. Dla dzieci

w okresie dojrzewania istotne jest bowiem posiadanie wzorca osobowego, który wywierałby znaczny wpływ na ich postawy i postępowanie. Bohaterami moralnymi mogłyby być np. postacie literackie lub historyczne, z których sylwetkami uczniowie zapoznawali się w czasie lekcji (Zarzecki 1924: 214). Uczniowie powinni zostać nauczeni prawidłowo oceniać postawy i uczucia postaci fikcyjnych, literackich, ale także – dzięki zgłębianiu literatury i licznym dyskusjom inicjowanym przez nauczyciela – uczyć się osądzać siebie i osoby ze swojego najbliższego otoczenia. Istotne jest jednak także, by umożliwić młodzieży zapoznawanie się nie tylko z życiorysami osób żyjących w przeszłości, albo postaciami literackimi, ale także z wybitnymi osobami z teraźniejszości, które też niejednokrotnie mogłyby stanowić wzór do naśladowania (Czapczyński 1920: 115–117). Rola nauczyciela w tym zakresie miała być zatem dwojaka: z jednej strony dawanie uczniom szansy zapoznawania się z wzorcami osobowymi godnymi naśladowania, a z drugiej – nauczenie krytycznej analizy i oceny ich postępowania.

Ciekawe w tym zakresie były przytoczone na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” wyniki badań przeprowadzonych przez Józefa Ciembroniewicza (1877–1929). Badania te wpisywały się w nurt badań psychologiczno-pedagogicznych nad ideałami uczniów, prowadzonych w XX w. w Europie i w Stanach Zjednoczonych w ramach rozwijającego się Ruchu Nowego Wychowania. Przykładowo badania na ten temat prowadzili psycholog Henry Herbert Goddard (1866–1957) w szkołach pruskich i Earl Barnes (1861–1935) w szkołach londyńskich (Ciembroniewicz 1922: 84). Badaniem przeprowadzonym przez Ciembroniewicza objętych zostało 607 dziewcząt i 485 chłopców ze szkół ludowych z miasta Bochni oraz wsi powiatu bocheńskiego. Odpowiedzi dzieci zostały podzielone na osiem grup: krewni, znajomi, święci i postaci z Biblii, bohaterowie narodowi, sławni artyści (poeci, pisarze, malarze), bohaterowie dzieł literackich oraz postaci z historii innych narodów oraz inni. Wyniki wykazały, że najczęściej na bohaterów moralnych wybierane były przez dziewczęta: matka, nauczycielka, święta patronka, królowa Jadwiga, Maria Konopnicka, Urszulka Kochanowska, papież, a także – co może dziwić – cesarzowa Maria Teresa. Chłopcy zaś wskazywali: ojca, nauczyciela, Mojżesza, Tadeusza Kościuszkę, Adama Mickiewicza, Napoleona Bonaparte, Robinsona Crusoe, cesarza (dzieci w kwestionariuszach nie wskazały dokładnie, o którego cesarza chodzi). Najczęstszym uzasadnieniem udzielanych odpowiedzi wśród obu płci były „przymioty duszy” danego autorytetu, np. mądrość, pracowitość, waleczność, odwaga, itp. Uczniowie brali pod uwagę także względy religijne, materialne,

patriotyczne, wygląd zewnętrzny oraz zainteresowania poszczególnymi przedmiotami szkolnymi (tamże: 84–113). Na wybór autorytetów mogły wpływać też preferencje czytelnicze ówczesnej młodzieży, np. ciesząca się popularnością wśród chłopców powieść przygodowa Daniela Defoe *Robinson Crusoe*, programy lekcji, szczególnie historii, języka polskiego i religii, a także wychowanie domowe.

Za istotne źródło czerpania autorytetów uznana została literatura. Na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” wielokrotnie zamieszczane były tytuły książek kształtujących postawę moralną dzieci i młodzieży, zalecanych do użytku przez nauczycieli w czasie lekcji. Publikowane były także recenzje dzieł przybliżających sylwetki osób, które mogłyby być wzorcem osobowym dla dorastających obywateli. Przykładowo za cenną uznana została książka Cecylii Walewskiej (1859–1940) *Narcyza Żmichowska*, której tytułowa postać, zdaniem autorki, mogłaby być „wychowawczynią narodu ze względu na gorący patriotyzm, walkę o prawa kobiece, kult uczuć rodzinnych [...] ciche a wytrwałe spełnianie codziennego obowiązku” (Łoziński 1919: 435–436). Ponadto jako posiadające dużą wartość w zakresie wychowania moralnego zostały uznane także *Wypisy polskie na II i III klasę* autorstwa Zofii Cieszkowskiej (1870–1952), których myślą przewodnią było budzenie dobra, piękna, miłości do rodziny, Ojczyzny, innych ludzi i zwierząt (S. 1928: 496–497). Zaś zdaniem Henryka Gallego (1872–1948) lista obowiązkowych lektur szkolnych powinna zostać bardziej rozszerzona o utwory współczesne, tj. napisane po powstaniu styczniowym, a dodatkowo we wszystkich typach szkół średnich powinien zostać wprowadzony ujednoczony kurs literatury ojczyściej (Galle 1929: 739–741).

Znajomość lektur wśród uczniów powinna być wykorzystywana przez nauczycieli do podejmowania dyskusji i swobodnego wyrażania poglądów. Według Tadeusza Czapczyńskiego (1884–1958) podczas wypowiedzi ustnej uczniów (np. egzaminu maturalnego), nauczyciele powinni dawać możliwość wyboru z jak najszerszego wachlarza omawianych na lekcjach dzieł. Dokonywane wybory będą dla nauczyciela informacją dotyczącą zamiłowań estetycznych uczniów, poziomu kultury etycznej, a także dyspozycji umysłowych i moralnych (Czapczyński 1920: 115–117).

Poza zachęcaniem młodzieży do czytania odpowiedniej literatury, nauczyciele w II Rzeczypospolitej mieli możliwość oddziaływania na sferę moralną wychowanków także poprzez przedmioty związane ze sztuką. Kompozytor Tadeusz Joteyko (1872–1932) zwracał uwagę, że choć edukacja artystyczna, a w szczególności muzyczna, bywała w szkole często niedoceniana, to jednak

ma ona doniosłe znaczenie wychowawcze i przyczynia się w znaczny sposób do rozwijania kultury narodowej (Joteyko 1931: 311). Zaś Stefania Zahorska (1890–1961) zwróciła uwagę, że dzięki przedmiotom artystycznym dzieci i młodzież mają szansę z jednej strony na wzbogacenie swoich przeżyć wewnętrznych, a z drugiej – na zaspokojenie tęsknoty za ucieczką od ówczesnego zmateralizowanego i zbrutalizowanego życia codziennego. Z tego powodu nauczyciele powinni podjąć walkę o położenie większego nacisku na edukację artystyczną i estetyczną w programach szkolnych (Zahorska 1921: 241).

Okazji do kształtowania się sfery moralnej dostarczał także przedmiot roboty ręczne. Prace manualne bowiem, jak pisał Czesław Karp, „podnoszą wartość duchową jednostki jako części społeczeństwa [...], wyrabiają samodzielność, wytrwałość, dokładność, pracowitość, sumiennosc, poczucie porządku i czystości, współpracę, wzajemną pomoc, oszczędność, wreszcie inteligencję” (Karp 1928: 460). Ich wartości edukacyjne autor ten podzielił na trzy grupy: wychowawczo-społeczne (demokratyzacja młodzieży, rozwój zamiłowania do kultury technicznej i rozbudzenie wynalazczości), indywidualne (podniesienie wartości duchowej jednostki jako części społeczeństwa) i praktyczno-utilitytarne (kształcenie umiejętności łatwego posługiwania się zmysłami, kończynami i narzędziami). Choć Karp nie odwoływał się do prac i poglądów żadnego z pedagogów, to wyraźnie treści jego artykułu wpisują się w koncepcję wychowania w szkole pracy, której twórcą był Georg Kerschensteiner (1854–1932). Koncepcja ta przedstawiona została w dziele *Begriff der Arbeitsschule* (1912, wyd. pol. *Pojęcie szkoły pracy* 1926). Kerschensteiner podkreślił znaczenie pracy w wychowaniu, przede wszystkim poprzez wzajemne oddziaływanie na siebie osobowości uczniów i dóbr kulturowych (1926: 56–80).

Innym, uznanym za ważny, środkiem stosowanym w wychowaniu moralnym i na który powinni zwrócić uwagę nauczyciele był – system ocen szkolnych. Istotne w tym zakresie powinno być stawianie uczniom wymagań na właściwym poziomie, tj. nie przeciążanie ich materiałem, ale też nie usuwanie im spod nóg wszystkich trudności. Nauczyciel powinien wykazywać się dużą dozą wyrozumiałości, aby wychować dzielnych i szczęśliwych obywateli, a nie „neurasteników i histeryczki” (Gawecki 1921: 155). Jeżeli chodzi o ewaluację osiągnięć uczniów, to – choć nie należy całkowicie usuwać systemu ocen – powinno się ją oprzeć na indywidualnym podejściu do każdej osoby, z uwzględnieniem wpływu szkolnego i rodzinnego na dane dziecko. Sprawiedliwość i rzetelność ocen będą zapewnione poprzez wzięcie pod uwagę szerszego kontekstu, tj. warunków życia każdego ucznia z osobna oraz warunków funkcjonowania

szkoły i jej charakteru. W poglądach Zarzeckiego można dostrzec próbę odnalezienia „złotego środka” między nowoczesnymi a tradycyjnymi metodami oceniania – zalecał stosowanie tradycyjnego systemu ocen, jednak z uwzględnieniem szerszego kontekstu życia każdego ucznia z osobna (Zarzecki 1922: 3).

Obok systemu ocen, ważnym środkiem służącym wychowaniu moralnemu były także nagrody i kary, powszechnie stosowane przez nauczycieli w różnych okolicznościach. W kwestii nagród autorzy zwracali uwagę na to, że powinny mieć charakter uroczysty. Co więcej, przy otwieraniu młodym ludziom drogi do wyższego wykształcenia, to głównie zalety charakteru powinny być brane pod uwagę. Prezentowane poglądy na temat nagród autorzy artykułów formułowali w formie apelu do nauczycieli i kadry pedagogicznej szkół, aby zreformować dotychczasowe, tradycyjne i powszechnie panujące zwyczaje w stosowaniu technik modyfikacji zachowań uczniów. Germanista i dyrektor Gimnazjum Żeńskiego im. Królowej Jadwigi w Krakowie, Juliusz Ippoldt (1867–1960) opisał krótko rozwiązanie stosowane na płaszczyźnie oceniania przez radę pedagogiczną tej szkoły. Rada ta bowiem przez cały czas pobytu uczennic w szkole troszczyła się o ocenę i nagradzanie ich nie tylko za całokształt rozwoju umysłowego, ale także moralnego. Ippoldt przedstawił takie działanie kadry pedagogicznej jako wzór do naśladowania i inspirację dla innych nauczycieli uznając za konieczne stworzenie jednolitego w całym kraju planu wychowania we wszystkich szkołach. Choć sam pomysł na całkowite ujednolicenie systemu wychowania wydaje się utopijny i nie był on uzasadniony przez autora, to jednak potwierdza fakt, że istniały w II Rzeczypospolitej szkoły, które oceniały młodzież nie tylko za osiągnięcia dydaktyczne i – choć to nie zostało nazwane przez autora – dążyły do holistycznego postrzegania uczniów (Ippoldt 1930: 115).

Jeżeli zaś chodzi o kary, to należy stosować je ostrożnie i rozważnie. Nie mogą one bowiem osłabiać poczucia godności i odpowiedzialności moralnej. Nauczyciel powinien dobrać taką karę do przewinienia, aby z jednej strony przybrała ona postać zadośćuczynienia za wyrządzoną szkodę, a z drugiej – pobudziła winowajcę do refleksji i samokrytyki. Tylko dzięki takiemu podejściu nie będzie ona szkodliwa moralnie, lecz pobudzająca do modyfikacji zachowania. Przykładem takiej formy kary, która spełniałaby te warunki mogło być napisanie przez ucznia wypracowania na temat wybranej formy współdziałania zbiorowego. Dzięki temu kara pełniłaby także funkcję regulatora życia społecznego szkoły na podstawie zasad współżycia społecznego (Prauss 1918: 584; Ippoldt 1930: 115; Kulwieć, Lipski 1920: 82–83).

Autorzy publikujący artykuły na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” doceniali wagę procesów samokształcenia i samowychowania. Procesy te miały polegać na ukierunkowaniu na samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów, a także na kształtowaniu własnego światopoglądu oraz przekonań etycznych i społecznych. Dzięki tym umiejętnościom człowiek będzie świadomy swoich zalet i wad oraz osiągnie zdolność do panowania i pracy nad sobą. Aby wspomóc uczniów w tym obszarze, nauczyciel powinien wskazywać im na początku cele bliższe, które będą dla nich łatwiejsze do zrozumienia. Przede wszystkim warto szukać tych celów w najbliższym otoczeniu dzieci, także w sytuacjach szkolnych. Rolą nauczyciela jest również wspieranie młodzieży w poznawaniu swojego charakteru i w podejmowaniu nieustającej pracy nad jego doskonaleniem. W tym zakresie istotne jest przyzwyczajanie uczniów do wysiłku psychicznego i duchowego, uczenie ich obserwowania własnego zachowania w różnych sytuacjach – w nauce, pracy i w zabawie oraz zbudowanie w wychowankach poczucia, że w życiu należy kierować się przede wszystkim prawdą. Takie działania nauczyciela miałyby nauczyć młodzież właściwie ocenić swoje postępy w samodoskonaleniu się, tj. umieć odróżnić, czy są one na dobrym poziomie, czy jedynie dostateczne, czy może są prowadzone w złym kierunku (Kulwiec, Lipski 1920: 78; Męczkowska 1920: 182–183).

Warto również, by nauczyciele podejmowali współpracę z organizacjami ówczesznie działającymi na terenie szkoły (np. z drużynami harcerskimi) i traktowali ich specyfikę pracy jako inspirację do doskonalenia własnego warsztatu wychowawczego². Ponadto, zdaniem autorów artykułów publikowanych na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”, kadra pedagogiczna szkół powinna położyć większy nacisk również na doskonalenie kultury fizycznej, której kształtowanie oddziałuje silnie na płaszczyznę moralną. Podobna konieczność dostrzeżona została w kwestii wychowania ekonomicznego, szczególnie w nauce oszczędzania. Z tego powodu wszyscy pracownicy szkolni powinni byli wspierać działalność Szkolnych Kół Oszczędności, które pomagały uczniom wykształcić takie postawy jak np. poszanowanie swojego i cudzego dobra oraz zrozumienie wartości pracy i pieniądza (Piasecki 1935: 57–58; „PP” 5/1936: 63–64).

² Eksperymentem pedagogicznym w tym zakresie było wprowadzenie przez Aleksandra Kamińskiego (1903–1978) założeń ruchu harcerskiego do pracy w Szkole Powszechnej nr 1 w Mikołowie (tzw. eksperyment mikołowski) w latach 1935–1939. Szczegółowo wyniki eksperymentu mikołowskiego Kamiński opisał w pracach: *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską* (wyd. 1 w 1948 r.) oraz *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej* (wyd. 1 w 1960 r.).

Podsumowaniem podejścia do wychowawczego oddziaływania na uczniów w różny sposób na zajęciach z wielu przedmiotów, może być wypowiedź Lipskiego i Kulwiecia, że każdy egzamin i każda lekcja, bez względu na to, jakiego przedmiotu dotyczą, mogą być okazją do wychowania dzieci na każdej płaszczyźnie, w tym także moralnej. Warunkiem w tej kwestii jest jednak odpowiednie zaplanowanie zajęć czy egzaminu i traktowanie ich jako sytuacji wychowawczych (Kulwiec, Lipski 1920: 73–79). Poglądy te nie były jednak nowatorskie – autorzy powtórzyli w artykule ogólne postulaty „nauczania wychowującego” (nie odwołując się jednak do tego pojęcia), mającego korzenie w tradycyjnej pedagogice herbartowskiej i humanistycznej, a rozpowszechnianego w II Rzeczypospolitej między innymi przez Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sońnickiego (Gajdamowicz 2012: 3–8). Wskazanie konieczności prowadzenia nauczania wychowującego zostało uznane za ważne przez całe TNSW, którego oddział krakowski (Koło–Kraków) w 1920 r. powołał specjalną komisję, odpowiedzialnej za badanie skuteczności włączania wychowania moralnego do różnych przedmiotów nauczanych w szkołach średnich. Niestety na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” nie były publikowane wyniki prac tej komisji („PP” 5/1920: 71).

Autorzy radzili ponadto nauczycielom, żeby nie ograniczali swojego oddziaływania wychowawczego jedynie do lekcji. Szczególnie zalecałą formą pracy moralnej z młodzieżą było organizowanie przez nich i dla nich obchodów państwowych poza murami szkolnymi. Najważniejszą wartością tych działań było angażowanie pierwiastka emocjonalnego z budzeniem poczucia odpowiedzialności za kraj i solidarności ze wszystkimi grupami społecznymi i zawodowymi. Dobitnie i w sposób patetyczny wyraził swoje zdanie na ten temat anonimowy autor, który w numerze 27 „Przeglądu Pedagogicznego” z 1928 r. zalecił aktywne zaangażowanie się młodzieży w świętowanie rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę:

Dobrze więc będzie, jeśli w dniu 10 listopada [sic!] młodzież uświadomi sobie, że ponad interesy jednostek, rodzin, partyj, klas jest wielki, wszechobejmujący interes Państwa, wielki i święty majestat Najjaśniejszej Rzeczypospolitej, wcielony we wszystkie swe służby, od Prezydenta Rzeczypospolitej do posterunkowego, regulującego ruch na skrzyżowaniu ulic („PP” 27/1928: 664).

Autorzy publikujący artykuły na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” zwracali także uwagę, że, aby móc skutecznie realizować cele wychowania moralnego, nauczyciel powinien podejmować próby przewyciężenia napotykaných

trudności. Były one głównie związane z problemami ówczesnej młodzieży i błędami popełnianymi przez nauczycieli. Zarzecki zwracał uwagę na ogólny stan moralny społeczeństwa polskiego, będący dziedzictwem czasu zaborów. Polacy starszego i młodszego pokolenia nauczyli się nieufności wobec państwa i jego instytucji, a także by swoje interesy indywidualne niechętnie podporządkowywać sprawie publicznej. Zdaniem Zarzeckiego doprowadziło do powstania psychozy wojennej i powojennej, która trzymała społeczeństwo w stanie tolerancji na występki i wady charakteru. Doprowadzało to z jednej strony do zniechęcenia nauczycieli i nihilistycznej krytyki szkolnictwa, a z drugiej – do organizowania przez młodzież konspiracyjnych organizacji, a także demoralizującego krytykowania uczniów, zamiast zachęcania ich do radosnej i ochoczej pracy nad sobą (Elzet [Lucjan Zarzecki] 1921a: 72–73).

Zarzecki dostrzegał także płytkość zainteresowań młodzieży i jej ociężałość w myśleniu. Zjawisko to było uznane za wyraz ogólnego złego stanu społeczeństwa, zamiłowanego w sprawach błahych i podążającego za bieżącymi modami. W porównaniu z poprzednim pokoleniem, które dorastając w poczuciu braku własnego państwa, miało jednak zbudowany właściwy kręgosłup moralny, powojenną młodzież cechował materializm, brak ideowości i brak dążeń altruistycznych. Dostrzeżona została wśród nich „psychologia beztroski i dosyту” (tamże). Negatywna ocena młodzieży prowadziła do tak radykalnych konstatacji, jak ta, że „zasadniczym rysem współczesnego pokolenia młodzieży jest brak charakteru i woli. Młode pokolenie różni się od starego nie tem, że ma inne dążenia, skrzydła innego lotu rozpięte, lecz tem, że brak mu tych dążeń, brak zdolności do czynu” (wt 1928: 446).

Problemy ówczesnej młodzieży opisał także ks. Michał Sopoćko (1888–1975) – błogosławiony Kościoła, doktor habilitowany teologii katolickiej Uniwersytetu Warszawskiego, przewodnik duchowy św. Siostry Faustyny i współpracownik bł. Urszuli Ledóchowskiej. Publikując na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” swoją pracę seminaryjną, napisaną w 1924 r. jako pracę dyplomową w Państwowym Instytucie Pedagogicznym, przedstawił czytelnikom problem nadużywania alkoholu przez ówczesną młodzież szkolną. Powołując się na badania nad alkoholizmem prowadzone przez lekarzy i psychologów w innych krajach (m.in. w Szwajcarii i Norwegii) opisał skutki szkodliwości alkoholu na młody organizm – zarówno na płaszczyźnie fizycznej i psychicznej, jak i moralnej. Jego zdaniem zjawisko to nie powinno być zaniedbywane przez wszystkie osoby pracujące z młodymi ludźmi, ze względu na to, że jego konsekwencje mogą być

tragiczne – alkoholizm, zanik uczuć religijnych, estetycznych i etycznych, a także upadek obyczajów i zniekształcenie charakteru. Wnioski na temat młodzieży polskiej sformułował na podstawie:

- własnego doświadczenia pracy z dorastającymi mężczyznami w wileńskim duszpasterstwie wojskowym oraz pełnienia funkcji kapelana wojskowego od 1919 r.,
- badań nad alkoholizmem dzieci prowadzonych w XIX w. na terenie Królestwa Polskiego i Galicji, a także
- własnych badań sondażowych, które przeprowadził wśród młodzieży w czterech szkołach powszechnych i w czterech szkołach średnich.

Wnioski z badań były następujące: inicjacja alkoholowa ówczesnej młodzieży miała miejsce „bardzo wcześnie”, co sprzyjało późniejszemu uzależnieniu się ich w życiu dorosłym, najczęściej spożywanym przez dzieci i młodzież alkoholem była wódka, a ponadto istniała zależność między ilością i częstotliwością spożywanego alkoholu a postępami w nauce uczniów. Ks. Sopoćko zwrócił uwagę, że rola nauczycieli w zwalczaniu alkoholizmu wśród młodzieży mogłaby być duża pod warunkiem, że oni sami żyliby w abstynencji (Sopoćko 1924: 244). Na zjawisko spożywania alkoholu przez młodzież zwracał uwagę także Kopczyński, tłumacząc je jednak faktem naturalnego – jego zdaniem – wynikającego z okresu dojrzewania zwiększonego zainteresowania używkami (Kopczyński 1921: 184).

Józef Reiss (1879–1956) ostrzegał jednak, że zarówno zbyt krytycyzm wobec ówczesnej młodzieży, jak i zbyt idealizacja poprzedniego pokolenia może znacznie utrudnić nauczycielom i innym wychowawcom wydanie właściwego sądu na temat swoich wychowanków, a tym samym – właściwy dobór metod postępowania wobec nich (Reiss 1934: 10–11). Nieodległe wydarzenia historyczne, czyli II wojna światowa potwierdziły trafność tych założeń. Współcześnie ocena pokolenia wychowanego w II Rzeczypospolitej (pokolenie Kolumbów) jest zgoła odmienna. Wskazuje się bowiem, że pokolenie tej młodzieży dało dowody przywiązania do wartości moralnych, wychodząc w większości zwycięsko z próby, jaką stanowiła II wojna światowa i okupacja. Ponadto warto zauważyć, że w różnych epokach (także współcześnie) wychowawcy mieli tendencję do idealizowania czasów minionych i do nadmiernej krytyki aktualnych pokoleń młodzieży, jako nieodpowiadającym ideałowi minionych czasów.

Autorzy artykułów opisywali także błędy popełniane w działaniach nauczycieli wobec uczniów, które mogły wywołać trwałe, negatywne skutki sferze

moralnej. Jednym z głównie wymienianych błędów było budowanie wśród młodzieży źle pojmowanego patriotyzmu, przede wszystkim poprzez polecanie do czytania książek, które były „łzawo-sentymentalne [...], przedstawiające Polskę jako wiecznie cierpiącą w męczeńskich szatach niewoli, jako sprawę oderwaną od rzeczywistości i nierealną” (Witkowska 1920: 111–112). Innym błędem popełnianym przez nauczycieli, zdaniem autorów, było zaniedbywanie pracy z naturalnymi szkolnymi przywódcami. Zaniechanie tego, mogło prowadzić do wykształcenia się w nich pychy, która często przemieniała tych liderów w demagogicznych działaczy (Kulwiec, Lipski 1920: 81). Ponadto nauczyciele powinni więcej czasu i środków poświęcać na odciąganie uczniów od agitacji politycznej, która była prowadzona na szeroką skalę wśród młodzieży na poziomie szkolnictwa średniego. W zamian za to powinni kierować i zachęcać młode pokolenie do prac bardziej pożytecznych (T.O.M. 1920: 271–275).

Stanisław Kot (1885–1975), historyk wychowania, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego (1920–1934) i działacz ludowy, zwracał uwagę, że na błędy w postępowaniu nauczycieli wobec uczniów, miał wpływ także fakt zaniedbywania tej grupy zawodowej na poziomie systemowym, przede wszystkim: nieudzielania im wystarczającej pomocy materialnej oraz pozostawiania bez wsparcia, w prowadzonej przez nich pracy wychowawczej. Jak zauważył, wszystkie toczone ówczesnie dyskusje oświatowe były skupione jedynie wokół tematów programów i metod nauczania („PP” 21/1927: 515). Zainteresowanie sprawami ważnymi dla zawodu nauczycielskiego było charakterystyczne nie tylko dla wszystkich organizacji nauczycielskich, ale też dla ruchu ludowego, którego Kot był aktywnym działaczem. Zarówno PSL „Piast”, jak i PSL „Wyzwolenie”, a następnie Stronnictwo Ludowe postulowały przede wszystkim podniesienie statusu zawodu nauczycieli, w szczególności poprzez zwiększenie wynagrodzeń, ale także zwracały uwagę na konieczność udzielania im innych form pomocy w celu podniesienia jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej (Cierzniewska 1995: 185–190).

Ze względu na to, że po odzyskaniu niepodległości część nauczycieli przygotowywana była do pracy w czasach zaborów, za konieczne zostało uznane za konieczne położenie większego nacisku na doskonalenie i unowocześnienie ich umiejętności wychowawczych. Jak dostrzegali autorzy, nauczyciele mieli w zwyczaju stosować głównie metody werbalne w nauczaniu i wychowaniu, które znacznie ograniczało możliwości rozbudzania duszy, radości życia i instynktu społecznego wychowanków. Często jedynym narzędziem oddziaływania

nauczycieli na uczniów był „system grozy”, który mógł prowadzić do znacznych szkód moralnych. Działał paraliżująco na uczniów, utrudniał ich skupienie i swobodę, odbierał pogodę ducha, a także nierzadko mógł wręcz wypaczać charakter. Dziecko dorastające w atmosferze strachu było przekonane, że jedynie praca pod przymusem może dać pomyślne i satysfakcjonujące wyniki. Ponadto nauczyciele często niesłusznie przypisywali dzieciom złe intencje, kiedy wychowankom zdarzało się mówić rzeczy niezgodne z prawdą. Wychowawcy zarzucali takim uczniom kłamstwo, choć w rzeczywistości to „kłamanie” nie wynikało ze złej woli dzieci, lecz mogło być spowodowane brakiem ścisłości i dokładności w wypowiedziach, czego jeszcze nie zostały nauczone, albo bujną wyobraźnią dziecięcą. W każdej z takich sytuacji należałoby rozpatrzyć z uczniem całe zajście, prześledzić wszystkie etapy myślenia „kłamcy” i pomóc w wyciągnięciu słusznego wniosku (Fuchs 1920: 147; Śliwiński 1921: 6–7; Męczkowska 1920: 182–184).

Sposoby rozumienia wychowania moralnego i roli nauczyciela w tym procesie prezentowane na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” nie były całkiem oryginalne. Wpisywały się one na różne sposoby w zainteresowanie rozwijającym się w XX w. Ruchem Nowego Wychowania, a także w koncepcje pedagogiczne rozpowszechnione w polskiej międzywojennej myśli pedagogicznej.

Po pierwsze, podejmowanie problematyki wychowania moralnego było częścią szerszej prowadzonych ówczesznie dyskusji na ten temat prowadzonych na arenie międzynarodowej i ogólnokrajowej. Były one przejawem z jednej strony pajdocentrycznego zainteresowania dzieckiem, a z drugiej – popularności postulatów odnowy moralnej narodów po I wojnie światowej. Warto w tym miejscu podkreślić, iż duże znaczenie w tym obszarze miały organizowane na skalę krajową i światową konferencji oraz kongresów pedagogicznych poświęconych wyłącznie wychowaniu moralnemu. Najważniejszymi były: I Polski Zjazd Wychowania Moralnego, zorganizowany w kwietniu 1926 r. przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycieli Szkół Średnich oraz Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego, którego VI edycja odbyła się we wrześniu 1934 r. w Krakowie („RP” 4/1926: 116; B.S. 1934: 220–221).

Po drugie, prezentowane przez autorów poglądy wpisywały się także w szerszy nurt koncepcji wychowania przez pracę. Polskie środowisko pedagogiczne wykazywało zainteresowanie nim, pod wpływem rozpowszechnienia zagranicznych odmian szkoły pracy:

- amerykańskiej – Johna Deweya (1859–1952), wychowującej według zasady: *learning by doing*,
- niemieckiej – Georga Kerschensteinera,
- rosyjskiej „szkoły pracy produkcyjnej” (*trudowaja szkoła*) – Pawła Błońskiego (1884–1941),
- ale także z popularności polskiej koncepcji szkoły twórczej Henryka Rowida (1877–1944) (Piekarski 2016: 273–274).

Koncepcja Rowida przedstawiona została w 1926 r. w jego dziele *Szkoła twórcza. Postawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*. Autor podkreślał w niej znaczenie wychowawcze twórczości rozumianej jako „proces nieprzerwanego stwarzania się własnego, stwarzania się człowieka coraz doskonalszego, głęboko uspołecznionego i wewnętrznie wolnego” (Rowid 1926: 99). Dostrzeżenie wartości pracy i twórczości na gruncie wychowania moralnego było związane także z ideami głoszonymi przez przedstawicieli wychowania państwowego – budowaniem przez nich kultu pracy i podkreśleniem jej wartości etycznych, a także z poglądami pedagogów kultury, którzy często odwoływali się do koncepcji m.in. Kerschensteinera (np. Nawroczyński 1930: 169–176).

Po trzecie, w poglądach prezentowanych przez autorów artykułów „Przełomu Pedagogicznego” dostrzec można z jednej strony duży nacisk na konieczność indywidualnego podejścia do uczniów, a z drugiej – rozumienie wychowania przede wszystkim jako procesu wrastania w życie społeczne. Akcentowanie roli zbiorowych form życia szkolnego, samowychowania i samokształcenia, działalności w różnych organizacjach młodzieżowych, a także samorządu szkolnego było rozpowszechniane przez pedagogów – przedstawicieli światowej myśli pedagogicznej. W tym miejscu warto wspomnieć m.in. o Johnie Deweyu, który w swojej pracy z 1909 r. *Moral Principles in Education* (wyd. pol. *Zasady moralne w wychowaniu*, Lwów 1921 r.), podkreślał rolę samorządności, solidarności i odpowiedzialności zbiorowej w wychowaniu moralnym (Kierski 1925: 548–549). Inną ważną pracą była przetłumaczona na język polski w 1933 r. praca Adolphe’a Ferrière’a *Samorząd uczniowski: sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości* (*Autonomie des écoliers*, 1921), będąca przyczynkiem do wychowania moralno-społecznego i odkrywczosci samowychowania. Na gruncie polskiej myśli pedagogicznej w II Rzeczypospolitej badania nad tymi obszarami działalności wychowawczej prowadzili na szeroką skalę przedstawiciele pedagogiki społecznej, m.in. Aleksander Kamiński (1903–1978) i Helena Radlińska (1879–1954).

Omawiane przez autorów na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” poglądy, wpisywały się także w nurt pedagogiki katolickiej i pedagogiki kultury. Podkreślali oni istotną rolę autorytetu i osobistego przykładu w wychowaniu moralnym. Ks. prof. Aleksander Wóycicki (1878–1954) w pracy *Potęga przykładu* (Warszawa 1921), podobnie jak autorzy artykułów „Przeglądu Pedagogicznego”, dostrzegał w nauczycielach i ich osobistym przykładzie czynnik odrodzenia narodowego (Wóycicki 1921: 4, 12). Natomiast s. Barbara Żulińska (1881–1962) i Sergiusz Hessen (1887–1950) zauważali, że jedynie osobowość nauczyciela będąca wzorem do naśladowania i charakter wychowawcy będący na najwyższym poziomie moralnym mogą wspomóc jednostkę w wychowaniu moralnym (Żulińska 1938: 17; Hessen 1934: 45–46).

*

Rola nauczyciela w wychowaniu moralnym, w opinii autorów publikujących artykuły na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”, była – obok roli rodziców – najważniejsza spośród wszystkich czynników wychowawczych mających wpływ na młodego człowieka w II Rzeczypospolitej. Wymagania stawiane przez autorów nauczycielom w tym zakresie były bardzo wysokie lub wręcz wyidealizowane. Za najistotniejsze ich zadania uznawano: konieczność pracy nad sobą i dążenie do osiągnięcia doskonałości, próby przewyciężenia problemów i wad charakteru młodzieży, a także korzystanie z możliwości jak najczęstszego oddziaływania na uczniów. Zauważano, że tylko dzięki wykorzystaniu jak najszerszego wachlarza sposobów, środków i oddziaływań wychowawczych przez nauczycieli, szkoła będzie mogła promować absolwentów mających świadectwo dojrzałości, czyli będących na odpowiednim poziomie rozwoju umysłowego, społecznego i moralnego, potrafiących pracować samodzielnie i panować nad sobą w różnych sytuacjach (Gawecki 1921: 151).

Swoje poglądy autorzy formułowali na podstawie własnych doświadczeń w pracy wychowawczej, prowadzonych samodzielnie badań pedagogicznych, a także wyników badań prowadzonych w XX w. w innych krajach, głównie europejskich.

Proponowane przez nich rozwiązania i prezentowane opinie wpisywały się w postulaty Ruchu Nowego Wychowania, podkreślając znaczenie: indywidualnego i holistycznego podejścia do wychowanków, rozwoju ekspresji twórczej i zainteresowań uczniów, angażowania sfery emocjonalnej w wychowanie, pobudzania dzieci i młodzieży do samowychowania, współdziałania kadry pedagogicznej ze środowiskiem społecznym, a także budowania relacji między

nauczycielem a uczniem pełnej bezpieczeństwa i zaufania. Podkreślając wartość nauczania wychowującego, autorzy krytykowali model szkoły jako placówki jedynie nauczającej i stosowania przez nauczycieli w kształceniu i wychowaniu tylko metod werbalnych i wywołujących strach wśród uczniów. Ponadto autorzy zwracali uwagę na konieczność połączenia wychowania moralnego z wychowaniem społecznym. Pomocne w prowadzeniu pracy wychowawczej, w tym przede wszystkim w diagnozie pedagogicznej, miało być korzystanie z metod badań medycznych i osiągnięć psychologii eksperymentalnej. Należy jednak zwrócić uwagę, że pomimo to, żaden z autorów nie odwoływał się bezpośrednio do jakichkolwiek przedstawicieli myśli pedagogicznej, ani do prac z nurtu Nowego Wychowania.

Z drugiej strony autorzy zauważali, że poprzez podejmowanie działań w zakresie wychowania moralnego, nauczyciel realizował także cele wychowania narodowego, przede wszystkim dążąc do rozwinięcia wszystkich pozytywnych właściwości narodu oraz osłabienia słabych i złych (K.P. [Piekarski] 1921: 139). Dlatego też wychowanie moralnie nie było postrzegane jako oddziaływanie na pojedyncze osoby, ale także – poprzez wychowywanie jednostek – było uważane za pracę nad ulepszeniem całego narodu i społeczeństwa odrodzonej Polski. Warto zwrócić uwagę na fakt, że eksponowanie roli wychowania narodowego na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” było związane z dostrzegalnymi wpływami obozu narodowego na publikowane treści tego czasopisma (Macała 2010: 288–289).

Poglądy prezentowane na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” wpisywały się w powszechny konsensus w środowisku pedagogicznym dotyczący roli nauczyciela w wychowaniu moralnym. Tę rolę dostrzegali nie tylko przedstawiciele wychowania narodowego, ale także innych koncepcji, m.in. wychowania państwowego, pedagogiki katolickiej, pedagogiki społecznej i pedagogiki kultury. Kwestie poruszane przez autorów były ważne jednak nie tylko z polskiej perspektywy, ale także ogólnoswiatowej i ogólnoludzkiej. Z tego powodu stanowiły przedmiot zainteresowania międzynarodowego środowiska pedagogicznego. Niniejsze opracowanie jest jedynie próbą podkreślenia wybranych powiązań poglądów autorów „Przeglądu Pedagogicznego” z ówczesną światową i polską myślą pedagogiczną i nie wyczerpuje całości zagadnienia roli nauczyciela w wychowaniu moralnym w II Rzeczypospolitej. Temat ten może być jednak inspiracją do podjęcia szerszych badań w tym zakresie.

Warto zauważyć, że zarysowany przez autorów ideał nauczyciela jako czynnego i odpowiedzialnego wychowawcy, kształtującego sferę moralną, jak

i formułowane przez nich postulaty – zachowują w większości swoją aktualność i mogą stać się impulsem do pracy dla współczesnych nauczycieli, którzy nadal odgrywają dużą rolę w kształtowaniu postaw moralnych dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- B.S. [Stanisław Bednarski]. 1934. *VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego*, „Ruch Pedagogiczny” [w skrócie: „RP”], nr 4, s. 220–221.
- Ciembroniewicz J. 1922. *Idealy dzieci szkolnych*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 2, s. 84–113.
- Cierniewska R. 1995. *Nauczyciel i oświata w myśli politycznej ruchu ludowego w latach 1919–1931*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 2, s. 185–190.
- Czapczyński T. 1920. *Jak pytać z języka polskiego przy egzaminie dojrzałości?*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 3, s. 115–117.
- Degen-Ślósarska Z. 1929. *Jeszcze w sprawie wychowania dziewcząt*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 6, s. 136.
- Elzet [Lucjan Zarzecki]. 1921a. *Przeciw bezwładności*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 2–3, s. 58, 72–73.
- Elzet [Lucjan Zarzecki]. 1921b. *Nauczyciel i... nauczyciel*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, s. 113–114.
- Fuchs F. 1920. *Szkoła ogólnokształcąca jako zakład wychowawczy*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 147, 152–154.
- Gajdamowicz H. 2012. *Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice*, „Paedagogia Christiana”, nr 1/29, s. 3–8.
- Galle H. 1929. *Jeszcze o podstawie wychowawczej w szkole*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 31, s. 739–741.
- Gawecki B. 1921. *W sprawie egzaminów dojrzałości*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 6–7, s. 151, 155.
- Grzywak-Kaczyńska M. 1922. *O kształceniu zdolności do samoobserwacji jako przyczynek do wychowania moralnego*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 311–312.
- Hessen S. 1934. *O pojęciu i celu wychowania moralnego*, [w:] *Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie. Referaty wygłoszone na VI Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Krakowie*, red. J. Mirski, Bydgoszcz, Komitet Organizacyjny 6-go Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego, s. 45–46.
- Ideowa strona oszczędzania*. 1936. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, s. 63–64.
- Ippoldt J. 1930. *W pewnej szkole. Przyczynek do sprawy wychowania młodzieży szkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, s. 115.
- Iwazkiewiczowa Z. 1929. *Najpilniejsze potrzeby średniego szkolnictwa żeńskiego*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 14–15, s. 338–339.
- 11 listopada a młodzież szkolna*. 1928. „Przegląd Pedagogiczny” [w skrócie: „PP”], nr 27, s. 664.

- Joteyko T. 1931. *Muzyka w szkole, jako czynnik kultury narodowej*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 14, s. 311.
- K. P. [Kazimierz Piekarski]. 1921. *H. Rowid „Podstawy pedagogiki Trentowskiego”*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, s. 139.
- Kamiński T. 1978. *Przegląd Pedagogiczny (1882– 1905). Zarys monograficzny*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 20–23.
- Kaniowski T. 1931. *Na marginesie II kursu wychowawczego dla dyrektorów szkół średnich*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 97.
- Karp C. 1928. *Praca ręczna jako współczynnik wychowawczy w szkole*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 19, s. 460.
- Kerschensteiner G. 1926. *Pojęcie szkoły pracy*, tłum. A. Kierska, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa, s. 56–80.
- Kielski B. 1920. *W sprawie wychowania moralnego*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 7–10, s. 266–270.
- Kierski F. 1925. *Szkoła pracy*, [w:] *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, red. F. Kierski, t. 2 N–Ż, Książnica Polska, Lwów, s. 548–549.
- Klemensiewicz Z. 1935. *Etyka pedagoga*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 10, s. 154–159.
- Kopczyński S. 1921. *Wiek przejściowy, czyli t. zw. okres dojrzewania młodzieży szkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 6–7, s. 184–188.
- Kulwiec K., Lipski H. 1920. *Projekt instrukcji dla wychowawców klasowych*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 2, s. 73–79, 81, 83.
- Łoziński E. 1919. *Cecylja Walewska „Narcyza Żmichowska”*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 9–10, s. 435–436.
- Macala J. 2010. *Obraz życia politycznego II RP w publicystyce obozu narodowego*, [w:] *Prasa Narodowej Demokracji 1886–1939*, red. A. Dawidowicz, E. Maj, Lublin, s. 288–289.
- Maliszewski K. 2004. *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 80–81.
- Męczkowska T. 1920. *Prawda w nauczaniu i wychowaniu*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, s. 182–184.
- Mięso J., red. 2002. *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 19.
- Moszczeńska I. 1931. *Aktualne ideały wychowawcze*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 17, s. 363.
- Możdżeń S. 2006. *Historia wychowania 1918–1945*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz, s. 170, 176–181.
- Nawroczyński B. 1920. *Wykładamy, uczymy czy nauczamy?*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 2, s. 59–60.
- Nawroczyński B. 1930. *Zasady nauczania*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa, s. 169–176.
- Piasecki E. 1935. *Kultura fizyczna jako problem wychowania narodowego*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 57–58.
- Piekarski M. 2016. *Polska „szkoła twórcza” Henryka Rowida. Implikacje dla rozwoju zawodowego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 35, z. 1, s. 273–274.

- Pierwszy Zjazd Wychowania Moralnego*. 1926. „Ruch Pedagogiczny” [„RP”], nr 4, s. 116.
- P.L. 1929. *Prasa o szkole i nauczycielu*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 11, s. 270.
- Prauss K. 1918. *Kronika*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 10, s. 584–586.
- Protokół zwyczajnego Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w Krakowie w dn. 20–21.04.1927 r.* 1927. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 21, s. 515.
- Przegląd czasopism pedagogicznych*. 1926. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 27, s. 729.
- Reiss J. 1934. *Dzisiejsza młodzież szkolna*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 1–2, s. 10–11.
- Rendznerowa J. 1938. *Rodzice i szkoła*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 20, s. 289.
- Rowid H. 1926. *Szkoła twórcza. Postawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, Kraków, s. 99.
- S. 1928. *Zofia Cieszkowska „Wypisy polskie na II i III klasę”*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 9–10, s. 496–497.
- Sopoćko M. 1924. *Alkoholizm a młodzież szkolna*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 244.
- Suchodolski B. 1933. *Wychowanie moralno-społeczne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, red. S. Łempicki, t. 1, Warszawa, s. 872.
- Śliwiński F. 1921. *Problem oceny uczniów w szkole średniej*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 1, s. 6–7.
- Słownik terminów psychologicznych*, <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=moral+insanity> (dostęp: 19.12.2018).
- Świtalski K., red. 1937–1938. *Pisma zbiorowe. Wydanie prac dotychczas drukiem ogłoszonych*, t. 6, s. 142.
- T.O.M. 1920. *W sprawie zrzeszeń młodzieży szkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 7–10, s. 271–275.
- 1882–.... 1932. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 1, s. 8.
- Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (przeszłość i teraźniejszość)*. 1938. Warszawa, s. 3.
- Witkowska H. 1920. *O wychowaniu i kształceniu obywatelskim*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 3, s. 103, 111–112.
- Wóycicki A. 1921. *Potęga przykładu*, Księgarnia Polska, Warszawa, s. 4, 12.
- wt. 1928. *Przegląd prasy pedagogicznej. Ideały wychowawcze*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 18, s. 446.
- Wzór kwestjonariusza do obserwacji charakteru moralnego dzieci w szkole*. 1922. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 3, s. 226–237.
- Zahorska S. 1921. *O sztukę dla szkół*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 8–10, s. 241.
- Zarzecki L. 1922. *O zagadnieniu podstawowym*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 1, s. 3.
- Zarzecki L. 1924. *Wychowawcy nieurzędowi*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 214.
- Z działalności Kół*. 1920. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, zał. „Sprawy Towarzystwa”, nr 5, s. 71.
- Żulińska B. 1938. *Matka-obywatelka. Pogadanki o wychowaniu dzieci*, nakład i druk „Biblioteka Religijna”, Lwów, s. 17.