

Grażyna Kempa

Sylwetka nauczyciela wychowawcy szkół średnich Drugiej Rzeczypospolitej źródłem inspiracji dla współczesnej pedeutologii

Chowanna 1, 60-69

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2006	R. XLIX (LXII)	T. 1 (26)	s. 60–69
------------	--	---------------	-------------------	--------------	----------

Grażyna KEMPA

Sylwetka nauczyciela wychowawcy szkół średnich Drugiej Rzeczypospolitej źródłem inspiracji dla współczesnej pedeutologii

Obecnie w polskiej literaturze naukowej dużo miejsca poświęca się analizie zmian zachodzących w szkolnictwie. Zagadnienie to miało istotne znaczenie dla budzenia demokracji w okresie transformacji. Nowe zjawiska polityczne, gospodarcze i społeczne, które występują w Polsce, a które spowodowane są przystąpieniem do Unii Europejskiej, dostarczają ważnej wiedzy, wykorzystywanej w edukacji wychowanków. Dokonująca się integracja w Europie wymusza wprowadzenie zmian w polskim modelu oświaty (Mach, 1996; Kwieciński, red., 2000). Współczesny pedagog musi zatem poszukiwać własnej drogi edukacyjnej, aby sprostać nowym zadaniom zawodowym. Dobrze się stało, że w 1989 roku nauczyciel otrzymał od ministra edukacji narodowej prawo do autonomicznego współrealizowania procesu wychowania, a więc może tworzyć programy autorskie¹. Z jednej strony ma on duże możliwości twórczej pracy na rzecz wychowania młodego pokolenia, z drugiej zaś – musi pokonać wiele problemów związanych z nowymi wymaganiami, jakie wynikają z członkostwa w Unii Europejskiej.

¹ Dz.U. z dn. 16 XI 1989, Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad prowadzenia działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych, 16 XI 1989.

Myślę, że w tej sytuacji odwołanie się do historii może być pomocne dla przygotowania współczesnych nauczycieli. W przeszłości reformatoryści korzystali z wartościowych wzorów i doświadczeń, aby modyfikować kształt funkcjonującego szkolnictwa (Wołoszyn, 1964). Również obecnie uważa się, że w rozwiązywaniu niektórych współczesnych problemów pedeutologicznych przydatna jest wiedza historyczna (Drynka, 2003). Celowe więc jest poznanie sylwetki nauczyciela średniego szkolnictwa ogólnokształcącego okresu międzywojennego, czyli:

- charakterystyki poglądów naukowych na temat osoby nauczyciela,
- wymagań dotyczących przygotowania nauczyciela, przyjętych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego,
- wybranych zadań wychowawczych realizowanych przez wychowawcę klasowego lub wychowawcę specjalnego w szkolnych organizacjach młodzieżowych.

Wydaje się, że nauczyciel wyposażony w takie cechy osobowo-zawodowe podoła w pracy wychowawczej ze współczesną młodzieżą. Dorastanie jest szczególnie trudnym okresem w życiu człowieka. Wychowanie uczniów w gimnazjum i liceum powinno służyć kształtowaniu postaw wobec ludzi i świata. W tej fazie życia kończy się rozwijanie osobowości, a więc również systemu wartości (Birch, Malin, 1998). Dlatego nie jest obojętne, jak młodzież podchodzi do problemów związanych ze swym przyszłym życiem. Już za kilka lat wychowankowie gimnazjów i liceów obejmą różne stanowiska, m.in. w urzędach. Będą zmuszeni podejmować decyzje związane nie tylko z ich własną egzystencją, ale także z warunkami bytowymi oraz pomocą zdrowotną dla osób starszych, chorych, a może nawet i z losem narodu czy rozwojem państwa. Istotne jest więc opracowywanie celowego programu wychowania, który ma być realizowany przez nauczyciela w szkole średniej. Prezentowane w niniejszym artykule treści mogą zatem stać się przydatne dla współczesnych pedeutologów jako materiał do przemyśleń oraz dla społeczeństwa jako ważne źródło wiedzy o tradycjach polskich nauczycieli.

Według niezadowolających społecznie wyników badań A. Przecławskiej (1999) doświadczenia i teoretyczne refleksje z przeszłości są w świadomości Polaków wybiórcze i na ogół opierają się na stereotypach. Myśląc więc o ważnym miejscu Polski w Europie, powinniśmy edukować społeczeństwo także w zakresie znajomości historii zawodu nauczyciela.

Aby podołać zadaniom wychowawczym w szkołach średnich ogólnokształcących Drugiej Rzeczypospolitej, potrzebna była odpowiednio przygotowana pod względem merytoryczno-pedagogicznym kadra nauczycielska, która musiała składać się z ludzi wykształconych i będących wzorem do naśladowania. Badacze placówek szkolnych uważali więc, że osoby wchodzące w skład kadry pedagogicznej powinny być sprawiedliwe, opanowane,

wyrozumiałe dla innych, zorientowane w tym, co dzieje się w kraju, solidne i rzetelne w pracy (Bornholtz, 1931).

Jak wynika z analizowanej literatury naukowej, zainteresowanie osobą nauczyciela i jego przygotowaniem zawodowym było duże w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Pedeutolodzy w tym okresie próbowali odpowiedzieć na pytanie postawione już wcześniej przez J.W. Dawida (1859–1914): „Dlaczego jeden z nauczycieli w życiu człowieka żadnego wpływu nie odegrał, a inny nauczyciel staje się momentem, który o całym życiu człowieka decyduje?” (Dawid, 1912, s. 8). Badacz ów w rozprawie *O duszy nauczycielstwa* stwierdził, iż nauczycielem nie można być tylko z wykształcenia, lecz jest się nim w głównej mierze z powołania. Tę myśl podjęło wielu psychologów i pedagogów Drugiej Rzeczypospolitej. Terminem „osobowość” posługiwał się m.in. M. Kreutz (1893–1971). Szukając odpowiedzi na pytanie, jaka osobowość nauczyciela stanowi niezbędny warunek jego wpływu wychowawczego, teoretyk ów w sposób istotny zmodyfikował poglądy J.W. Dawida. Przedstawił szereg empirycznych dowodów na to, że oddziaływanie jest możliwe wówczas, gdy nauczyciel ma trzy cechy: miłość ludzi, skłonność do społecznego oddziaływania oraz zdolność sugestywną. Określił je pojęciem „świadomego wpływu wychowawczego”, czyli celowej działalności nauczyciela, zmierzającej do tego, aby wywołać pewne, z góry ustalone zmiany w osobowości wychowanka (Kreutz, 1947). Natomiast S. Szuman (1889–1972) uważał, że nauczyciel wywiera jeszcze wpływ niezamierzony. Decyduje o nim osobowość wychowawcy (ujawniająca się w zachowaniu, w mowie, w całej jego postaci), stanowiąca przykład i wzór dla uczniów (Szuman, 1962). Pełniejszą charakterystykę osobowości nauczyciela podała M. Grzegorzewska (1888–1967). Położyła ona szczególny nacisk na „bogactwo osobowości nauczyciela”, a więc na dobroć płynącą z miłości do wychowanka, stałe niesienie pomocy innym, wierność własnym przekonaniom, poczucie odpowiedzialności przed sobą, społeczeństwem, narodem za własne postępowanie (Grzegorzewska, 1961). Także W. Dzierzbicka (1882–[b.d.]) na podstawie badań empirycznych doszła do wniosku, że dobry wychowawca powinien odznaczać się zdolnością wczuwania się w psychikę ucznia i jego problemy (Dzierzbicka, 1926). Należy dopowiedzieć za współczesnym teoretykiem wychowania T. Kobierzyckim, że dopiero w 1935 roku S. Hessen (1887–1950) przedstawił początki własnej teorii osobowości. Utożsamiał ją wówczas z indywidualnością i charakterem. W okresie międzywojennym badacze próbowali w koncepcji osobowości godzić sprzeczności, np. między naturą a społeczeństwem, indywidualnością a kulturą (Hessen, 2001).

Jak się wydaje, dla pedeutologów ważne w osobowości były te cechy i postawy, które umożliwiały nauczycielom nawiązanie kontaktu z wychowankiem w miłej atmosferze. Tak m.in. uważała H. Orsza-Radlińska (1876–1954). Według przedstawicielki pedagogiki społecznej istotne w pracy nauczyciela

stawały się wzajemne oddziaływania między szkołą a uczniem, gdyż aktywność wychowawcza to jeden z wielu czynników wpływających na kształtowanie osobowości ucznia. Badaczka wskazywała nauczycielom potrzeby i formy angażowania wychowanków do pracy na rzecz środowiska lokalnego (np. wieczornice z okazji uroczystości państwowych) (Orsza-Radlińska, 1935). Jej zdaniem należało więc i w tym zakresie kształcić nauczycieli. Już w 1904 roku J. Ciembroniewicz (1877–1929) twierdził, że „trzeba przyszłego nauczyciela wychować na dobrego obywatela” (Ciembroniewicz, 1904). Do jego poglądów w okresie międzywojennym nawiązał np. A.B. Dobrowolski (1872–1954). Według niego nauczyciel powinien być tak kształtowany, aby cechowało go:

- głębokie unarodowienie, na które składa się wewnętrzne, duchowe zespolenie się z przeszłością i teraźniejszością narodu,
- demokratyzm – nauczyciel musi być człowiekiem, który rozumie lud, odczuwa i potrafi uszanować jego kulturę i tradycję,
- umiłowanie człowieka (Dobrowolski, 1929).

Przedstawiona tu w skrócie charakterystyka poglądów na osobę nauczyciela podkreśla możliwość i potrzebę akceptowania przez pedagoga podmiotu wychowania, jakim jest uczeń, oraz organizowanie dla niego w sposób celowy środowiska wychowawczego w zmieniającej się pod względem społeczno-ekonomicznym i politycznym Polsce w latach 1919–1939. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego uwzględniało, że ówczesny kształt uniwersyteckiego przygotowania magistrów na poszczególnych wydziałach (humanistycznym, matematyczno-przyrodniczym) był wąski – kształcono bowiem polonistów, matematyków, fizyków itp., i nie dawał podstaw do prowadzenia pracy wychowawczej z młodzieżą. Przygotowanie uniwersyteckie kandydatów na nauczyciela w zakresie pedagogiczno-zawodowym polegało głównie na teoretycznym poznaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych (Dutkova, 1968). Dlatego Ministerstwo wydało rozporządzenie dotyczące egzaminu państwowego dla nauczycieli szkół średnich. Zawarte w nim przepisy określały warunki dopuszczenia kandydata do egzaminu. Musiał on mieć:

- obywatelstwo polskie,
- nieskazitelność moralną,
- zdatność fizyczną do zawodu,
- świadectwo ukończenia kierunku studiów w stopniu magistra jednego z polskich uniwersytetów (uznanych przez ministra WRiOP), uprawniające do zdawania egzaminu,
- praktykę nauczycielską,
- dowód praktycznej umiejętności prowadzenia zabaw i gier ruchowych².

² Dz.Urz. WOP Województwa Śląskiego 1924, nr 15, poz. 269, §1–35.

Spełnienie wymienionych warunków kwalifikowało daną osobę do złożenia egzaminu, składającego się z dwóch etapów. Pierwszy obejmował część praktyczną, polegającą na przygotowaniu w wyznaczonym czasie planu lekcji, której temat był ustalony przez egzaminatora. Po zatwierdzeniu propozycji zajęć kandydat zobowiązany był do przeprowadzenia ich w obecności Komisji Egzaminacyjnej³. Drugą część egzaminu stanowiła teoria. Egzaminowanemu zadawano pytania związane z realizowanym tematem lekcji. Z tej części mogły być zwolnione osoby, które uzyskały bardzo dobrą opinię z praktyki odbytej podczas studiów uniwersyteckich.

Podczas egzaminu ustnego od kandydata wymagano wiedzy z zakresu następujących dyscyplin szczegółowych: psychologii wychowawczej, pedagogiki i dydaktyki ogólnej, dydaktyki szczegółowej danego przedmiotu, organizacji szkolnictwa, historii wychowania i higieny oraz znajomości programów szkolnych i najważniejszych rozporządzeń dotyczących szkolnictwa średniego⁴. Kandydat musiał ponadto śledzić na bieżąco ważne wydawnictwa pedagogiczne oraz wykazywać się znajomością pomocy szkolnych potrzebnych do pracy z danego przedmiotu nauczania.

Państwowa Komisja Egzaminacyjna dla Nauczycieli Szkół Średnich większością głosów rozstrzygała o końcowym wyniku egzaminu. Bogaty rejestr wymagań stawianych na egzaminie z różnych dziedzin kandydatowi na nauczyciela szkół średnich świadczył o tym, że każdy pedagog musiał być wykształcony przynajmniej w podstawowym zakresie we wszystkich dziedzinach. Wobec tak wysokich wymagań pomyślnie zdanie egzaminu dla wielu osób nie było łatwe, zwłaszcza że egzamin należało ukończyć pozytywnie w całości⁵. Dopiero po zdaniu tak trudnego, wieloczęściowego egzaminu kandydat otrzymywał dyplom nauczyciela szkół średnich.

Jeśli porównamy przyjęte kryteria egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli z wykonywanymi przez pedagogów zadaniami wychowawczymi, realizowanymi w szkole średniej w związku ze sprawowaniem opieki nad klasą lub wychowawstwem specjalnym w organizacji młodzieżowej, to – w mojej ocenie – stawiane nauczycielom wymagania egzaminacyjne były w pełni uzasadnione.

Jakie obowiązki wychowawcze realizowali nauczyciele w szkole średniej ogólnokształcącej w okresie międzywojennym? W dalszej części artykułu analizuję przykładowe zadania, wykorzystując plany i sprawozdania nauczycieli wychowawców z gimnazjów Górnego Śląska.

³ Komisja powoływana była przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego na okres 3 lat. W jej skład mógł również wejść przedstawiciel ministra, który nie posiadał jednak prawa głosowania – odgrywał jedynie rolę obserwatora.

⁴ Dz.Urz. WOP Województwa Śląskiego 1924, nr 15, poz. 269, §3–5.

⁵ Tamże, §16.

W myśl rozporządzenia ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego z dnia 25 sierpnia 1927 roku dotyczącego pracy wychowawczej w szkole średniej „zadaniem każdej szkoły jest wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych i twórczych państwowo obywateli”⁶. Wykonanie tej misji zależało od rzetelnej pracy wychowawczej nauczycieli. W celu jej ułatwienia zakres czynności nauczyciela określał Regulamin wychowawczy wprowadzony w życie z dniem 1 września 1927 roku. Zgodnie z jego zapisami do obowiązków opiekunów klas należało:

- poznawanie warunków edukacji oraz potrzeb wychowanków określonej klasy w szkole i środowisku rodzinnym a także pozaszkolnym,
- czuwanie nad wychowaniem i nauczaniem młodzieży oraz porozumiewanie się z gronem nauczycielskim w sprawach edukacji,
- opieka nauczycieli nad uczniami poza szkołą i organizowanie – w zależności od potrzeb – pomocy poszczególnym wychowankom,
- dbanie o higienę uczniów i estetykę klasy,
- wykonywanie czynności administracyjno-wychowawczych w klasie⁷.

Władze oświatowe dawały zatem ogólne wytyczne dotyczące pracy wychowawczej w szkole, natomiast nauczyciele wychowawcy musieli dostosowywać je do potrzeb rozwojowych wychowanków.

Ważny blok tematyczny realizowany na godzinach wychowawczych w klasach pierwszych stanowiły zajęcia związane z tzw. powoływaniem do życia gmin klasowych. Działania samorządowe miały na celu uaktywnienie wychowanków na terenie klasy. Organizowali oni wspólne przedsięwzięcia, takie jak: wycieczki, imprezy, prowadzili bibliotekę, udzielali też pomocy edukacyjnej słabszym kolegom, dbali o estetykę klasy itp. Poza tym na godzinach wychowawczych opiekunowie klas razem z wychowankami rozwiązywali problemy z wychowania estetycznego, moralnego i narodowo-społecznego. Najczęściej na początku roku szkolnego wychowawca rozpoczynał zajęcia od tematów związanych z higieną osobistą i zachowaniem ucznia wobec starszych osób. Na godzinach wychowawczych poruszano również kwestie bieżącej polityki państwa polskiego⁸. Przypominano też bohaterów polskich. Młodzież prezentowała ponadto referaty na temat gwary śląskiej, zwyczajów, gospodarności i oszczędności w rodzinie, pomocy socjalnej dla osób chorych, starych.

Trudne problemy do rozwiązania mieli opiekunowie pierwszych klas gimnazjum, był to bowiem czas identyfikowania się uczniów z nowym środowiskiem szkolnym. Wychowankowie pochodzili z różnych szkół powszechnych

⁶ Dz.Urz. WOP 1927, nr 12, poz. 202.

⁷ Tamże.

⁸ Archiwum Państwowe w Pszczynie, sygn. 12–16, Plany wychowawcze klasowe i w organizacjach szkolnych w latach 1934–1939.

i z rodzin o nierównym statusie społeczno-ekonomicznym (Kempa, 1996). Wychowawca klasy musiał zapoznać ich nie tylko z wymaganiami szkoły średniej, ale przede wszystkim zdiagnozować trudności wychowawcze i dydaktyczne poszczególnych uczniów.

Natomiast wychowawcy najstarszych klas gimnazjum doświadczali problemów związanych z zakończeniem edukacji przez wychowanków w szkole średniej niższego szczebla. Pedagodzy musieli im dopomóc w określeniu dalszej drogi życiowej, w dokonaniu wyboru kolejnego etapu kształcenia lub pracy zawodowej. Aby skutecznie zrealizować te zadania, nauczyciele i wychowawcy klas organizowali spotkania z przedstawicielami różnych zawodów, gdyż: „[...] młodzież opuszczająca gimnazjum powinna być zorientowana co do wyboru zawodu, mam zamiar zorganizować przy pomocy młodzieży cykl wykładów o poszczególnych zawodach [...]”⁹. Wychowawcy starali się, aby wygłaszały je osoby kompetentne, np. sędziowie, policjanci. Aby pomóc absolwentom w podjęciu trafnej decyzji co do wyboru pracy lub kolejnej szkoły, urządzano także dla wychowanków wycieczki do zakładów pracy¹⁰.

To wychowawcy klasowi, ze względu na małe wyrobienie intelektualne rodziców, odgrywali istotną rolę w kształtowaniu potrzeb i zainteresowań młodzieży w wieku dorastania. Na temat roli nauczyciela w procesie wychowania wypowiadał się już na przełomie XIX i XX wieku jeden z czołowych pedagogów S. Karpowicz (1864–1921). Twierdził, że największy wpływ na wychowanka mają osoby, które przebywają z nim najczęściej. Według badacza wychowują go każdym słowem, zachowaniem i działalnością (Michalski, 1979). Nasuwa się więc pytanie: Jaki wpływ na rozwój osobowości młodego człowieka mogli mieć wychowawcy, którzy zmieniali się co roku? Jak wynika z analizowanych źródeł, zjawisko zmian personalnych nie było sporadyczne na Górnym Śląsku. Dlatego kwestię ciągłości pracy wychowawczej poruszali nauczyciele Państwowego Gimnazjum w Mikołowie, np. wychowawca klasy IV koedukacyjnej opiekujący się uczniami od klasy I pisał: „[...] ten szczegół jest bardzo ważny i ułatwia wychowawcy wszelką pracę, gdyż nie każe jej zaczynać od początku, lecz pozwala ją właśnie kończyć w ostatnim etapie, tj. IV klasie”¹¹.

W celu polepszenia rezultatów pracy wychowawczej z uczniami w średnich szkołach ogólnokształcących rozwijano działania wychowawców specjalnych w organizacjach młodzieżowych. Czuwali oni nad prawidłowym rozwojem

⁹ Archiwum Państwowe w Pszczynie, sygn. 45, Plan pracy wychowawcy na rok szkolny 1937/1938.

¹⁰ Archiwum Państwowe w Pszczynie, sygn. 12, Plany wychowawcze klasowe i w organizacjach szkolnych w latach 1934/1935.

¹¹ Archiwum Państwowe w Pszczynie, sygn. 16, Plan pracy wychowawczej na rok szkolny 1938–1939.

psychofizycznym uczniów. Zajmowali się wychowaniem fizycznym i społecznym młodzieży w podległej im grupie. Wylaniani byli spośród członków rady pedagogicznej danej szkoły, na jej wniosek i za zgodą dyrektora (Śliwiński, 1932). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dążyło do tego, aby byli to nauczyciele najbardziej kompetentni, posiadający zainteresowania zgodne z celami pracy określonej organizacji uczniowskiej (Śliwiński, 1932). Do popularnych organizacji młodzieżowych na Górnym Śląsku, w których realizowano wychowanie społeczno-państwowe, należały: Liga Morska i Kolonialna, Liga Obrony Przeciw Powietrznej [!] Harcerstwo Polskie. W drużynach harcerskich krzewiono ponadto wychowanie moralne, tak jak i w Sodalitacji Mariańskiej.

Analiza niestety tylko ogólnych planów pracy Ligi Morskiej i Kolonialnej wykazała, że wychowawcy specjali starali się rozwijać nie tylko zainteresowania podopiecznych związane z problematyką marynistyczną, ale również ich uczucia patriotyczne. Młodzież na zajęciach wygłaszała referaty, a wychowawcy specjali organizowali dla niej wycieczki do miejscowości nadmorskich. Chodziło głównie o przybliżenie wychowankom zwyczajów ludności polskiej zamieszkującej obszar nadmorski oraz ukazanie korzyści wynikających z dostępu Polski do Bałtyku i znaczenia portu w Gdyni dla gospodarki państwa, co szczególnie służyło pobudzeniu patriotyzmu wśród młodych Polaków po 123-letniej niewoli narodowej i państwowej.

Podobne cele wychowawcze starano się realizować na zajęciach Ligi Obrony Przeciw Powietrznej, z tą różnicą, że działalność tej organizacji młodzieżowej skierowana była na problematykę lotniczą. Jej członkowie wygłaszali referaty i wyjeżdżali na wycieczki oraz wystawy. Wychowawcy specjali korzystali z pomocy specjalistów i organizowali dla młodzieży kursy dokształcające z zakresu obrony przeciwlotniczej oraz przeciwgazowej¹². Te same zadania wychowawcze realizowano w kołach modelarskich. Na zajęciach zapoznawano bowiem podopiecznych z historią polskiego lotnictwa, typami samolotów i materiałami konstrukcyjnymi oraz ogólnymi zasadami lotu. Dopiero gdy młodzież poznała podstawy teoretyczne, opiekunowie przechodzili do części praktycznej – budowano modele różnych typów jednostek powietrznych.

Jednak najprężniej w szkołach średnich ogólnokształcących rozwijało się Harcerstwo Polskie. Wychowawcy specjali różnicowali zajęcia ze względu na płeć. Dziewczęta były przygotowywane do ról samarytanek, sanitariuszek, natomiast chłopcy do pełnienia obowiązków związanych z obronnością kraju. Opiekunowie korzystając z różnych metod, zaznajamiali harcerzy z historią skautingu i okolicznościami jego powstania oraz przybliżali im udział i rolę członków tejże organizacji w walkach o niepodległość Polski.

¹² Archiwum Państwowe w Pszczynie, sygn. 14.

Natomiast celem Sodalicji Mariańskiej było kształtowanie wiernych, gorliwych katolików, dobrych obywateli oraz wzorowych uczniów i kolegów¹³. W tej organizacji młodzieżowej wychowanie w każdym roku szkolnym rozwijano pod innym hasłem, np. w roku 1935/1936 – „Bądź dobrym synem”, natomiast w 1936/1937 – „Żyj w przyjaźni z Bogiem”. Wychowawcy specjalni starali się wypełniać te zadania w różnych formach, np. na zajęciach seminaryjnych, mszach świętych, pielgrzymkach¹⁴.

Przeanalizowane tu wybrane zadania wychowawcze realizowane z młodzieżą w gimnazjach na Górnym Śląsku w okresie międzywojennym świadczą o tym, że nauczyciele w sposób celowy przygotowywali młodzież do podjęcia ważnych ról w dorosłym życiu, w tym także do obowiązków wobec ojczyzny.

Czerpiąc z poglądów pedeutologów, z systemu dokształcania pedagogicznego nauczycieli mających wyższe wykształcenie specjalistyczne oraz z ich doświadczeń w pracy wychowawczej Drugiej Rzeczypospolitej, można ukierunkować aktywność współczesnych pedeutologów, aby w szczególności:

- zainspirować pedagogów do przemyśleń, układania i realizowania autorskich programów wychowawczych o orientacji narodowej,
- zintensyfikować dokształcanie i samokształcenie nauczycieli m.in. w zakresie problematyki narodowej,
- pomóc polskim wychowawcom w dokonywaniu świadomego wyboru zadań edukacyjnych w dobie jednoczenia się Europy.

Odwoływanie się, w większym zakresie, do wartości narodowych podczas pracy wychowawczej z młodzieżą i dokształcania nauczycieli może zniwelować (w pewnym stopniu) w społeczeństwie obawy, że integracja Polski z Unią Europejską spowoduje zatarcie naszej odrębności i specyfiki kulturowej.

Bibliografia

- Birch A., Malin T., 1998: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa.
- Bornholtz T., 1931: *Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej*. Warszawa.
- Ciembroniewicz J., 1904: *Jak zreformować naukę pedagogiki w seminarium nauczycielskim*. [B.m.w.].
- Dawid J.W., 1912: *O duszy nauczycielstwa*. Kraków.
- Dobrowolski A.B., 1929: *O najpilniejszych potrzebach duchowych i fachowych nauczycieli wychowawców*. „Nauka Polska”, nr 10.

¹³ Archiwum Państwowe w Pszczynie, sygn. 12.

¹⁴ Archiwum Państwowe w Pszczynie, sygn. 13–14.

- Drynda D., 2003: *Z historycznej problematyki pedeutologicznej. O uniwersyteckim kształceniu nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej*. W: Ekiert-Oldroyd D., red.: *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*. Katowice.
- Dutkowska R., 1968: *Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1952*. „Przegląd Pedagogiczny” 1968, nr 4.
- Dzierzbicka W., 1926: *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*. Warszawa.
- Grzegorzewska M., 1961: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa.
- Hessen S., 1935: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa.
- Kempa G., 1996: *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do wybuchu II wojny światowej)*. Katowice.
- Kobierzycki T., 2001: *Filozofia osobowości (od antycznej do współczesnej teorii osoby)*. Warszawa.
- Kreutz M., 1947: *Osobowość nauczyciela wychowawcy*. Warszawa.
- Kwieciński Z., red., 2000: *Alternatywy myślenia o / dla edukacji. Wybór tekstów*. Warszawa.
- Łempicki S. et al., red., 1933: *Encyklopedia wychowania*. Warszawa.
- Mach Z., 1996: *Edukacja dla Europy*. W: Paćławska K., red.: *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*. Kraków.
- Michalski S., 1979: *Stanisław Karpowicz*. Warszawa.
- Orsza-Radlińska H., 1935: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa.
- Przećławska A., 1999: *Przestrzeń życia człowieka między perspektywą mikro a makro*. W: Przećławska A., Theiss W., red.: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*. Warszawa.
- Szuman S., 1962: *Talent pedagogiczny*. W: Okoń W., oprac. i wstęp: *Osobowość nauczyciela*. Warszawa.
- Śliwiński F., 1932: *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego*. Lwów–Warszawa.
- Wołoszyn S., 1964: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa.