

Wiesław Partyka
ORCID: 0000-0002-5595-2901
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Znaczenie religii w wychowaniu młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym

The Importance of Religion in the Education
of Youths in the Interwar Period

ABSTRACT

One of the significant challenges faced by the Polish authorities after regaining independence was the reconstruction and organization of education. The political and teaching communities debated the nature of schooling, advocating for either the creation of religious education or secular education, independent of the Church's influence. An important issue in this dispute was not only who should have a decisive influence on the form of schooling, but also whether and to what extent religious education affects the upbringing of the younger generation.

The purpose of this article is to show the views of teachers on the importance of religion in the upbringing of children and young people. For this purpose, the author analyzed the sources, unpublished surveys conducted among teachers in the late 1920s by Zygmunt Kukulski, professor at the Catholic University of Lublin. A total of 289 questionnaires were filled out, which are now held in the collection of the University Library of the John Paul II Catholic University of Lublin.

KEYWORDS

faith, religious
upbringing, school,
interwar period,
Zygmunt Kukulski

SŁOWA KLUCZOWE

wiara, wychowanie
religijne, szkoła,
dwudziestolecie
międzywojenne,
Zygmunt Kukulski

SPI Vol. 28, 2025/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.006
Nadesłano: 20.02.2025
Zaakceptowano: 20.03.2025

The analysis indicates that the vast majority of the surveyed teachers recognized the positive impact of the truths of faith, Christian morality, and religious practices on the upbringing of children and adolescents, seeing in these elements an excellent tool for shaping the characters of young people and preparing them to live independently and harmoniously in an ethnically and religiously diverse society.

ABSTRAKT

Jednym z istotnych wyzwań, przed jakimi stanęły polskie władze po odzyskaniu niepodległości, była odbudowa i organizacja szkolnictwa. Środowiska polityczne i nauczycielskie spierały się co do charakteru szkoły, postulując z jednej strony tworzenie szkolnictwa wyznaniowego, a z drugiej szkolnictwa świeckiego, niezależnego od wpływów Kościoła. Istotną kwestią w tym sporze było nie tylko to, kto ma mieć decydujący wpływ na kształt szkolnictwa, ale również to, czy i w jakim stopniu edukacja religijna wpływa na wychowanie młodego pokolenia.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie poglądów nauczycieli na temat znaczenia religii w wychowaniu dzieci i młodzieży. W tym celu przeprowadzona została analiza źródeł, jakimi są niepublikowane badania ankietowe przeprowadzone pod koniec lat 20. XX wieku wśród nauczycieli przez Zygmunta Kukulskiego, profesora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Wypełnionych zostało 289 ankiet, które obecnie znajdują się w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Analiza wyników wskazuje, że zdecydowana większość badanych nauczycieli dostrzegała pozytywny wpływ prawd wiary, moralności chrześcijańskiej i praktyk religijnych na wychowanie dzieci i młodzieży, widząc w tych elementach doskonałe narzędzie do kształtowania charakterów młodych ludzi, do przygotowania ich do samodzielnego i zgodnego życia w zróżnicowanym pod względem etnicznym i religijnym społeczeństwie.

Wstęp

Okres dwudziestolecia międzywojennego był w Polsce czasem ogromnych wyzwań związanych z odbudową państwa oraz dynamicznymi zmianami społeczno-politycznymi, które miały wpływ na różne sfery życia, w tym edukację. Jednym z kluczowych zadań nowych władz była rekonstrukcja systemu oświaty zaniedbanego przez ponad sto lat zaborów. Polska szkoła w pierwszych latach niepodległości

zmagala się z licznymi trudnościami, takimi jak niedostatek placówek edukacyjnych, brak wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, ograniczone fundusze oraz różnice programowe wynikające z wcześniejszego podziału zaborczego. W trakcie budowy nowego systemu szkolnictwa toczyła się intensywna debata pomiędzy środowiskami politycznymi oraz nauczycielskimi na temat charakteru polskiej szkoły. Prawicowe i kościelne kręgi opowiadały się za szkolnictwem wyznaniowym, uznając wychowanie religijne za fundamentalny element edukacji. Z kolei środowiska lewicowe postulowały świecki model szkolnictwa, dążąc do ograniczenia wpływu Kościoła, a niekiedy nawet do całkowitej rezygnacji z nauczania religii (Niedojadło 2015: 76–88; Skoczylas 2020: 143–165). Debata ta trwała przez cały okres międzywojenny, nie doprowadzając jednak do rozwiązania, które w pełni satysfakcjonowałoby obie strony. Wyjątkiem był Górny Śląsk, gdzie szkoły funkcjonowały według zasad zbliżonych do modelu wyznaniowego (Sarzyński 2014: 346–347).

Kwestia wychowania religijnego i jego roli w kształtowaniu dzieci i młodzieży była przedmiotem dyskusji wielu pedagogów i teoretyków wychowania nie tylko w okresie dwudziestolecia międzywojennego, lecz także znacznie wcześniej. Już w XIX wieku pojawiały się różne koncepcje dotyczące tego zagadnienia. W 1868 roku Władysław Seredyński, autor pierwszego polskojęzycznego podręcznika do pedagogiki, poświęcił wychowaniu chrześcijańskiemu osobny paragraf, podkreślając, że Chrystus jako najdoskonalsza istota, będąca ideałem dla całej ludzkości, powinien stanowić wzór również w procesie wychowawczym (Seredyński 1868: 167). Podobne stanowisko zajmował Bolesław Mańkowski, który uważał, że element religijny jest fundamentem nie tylko wychowania, ale także nauki (Mańkowski 1889: 157–164). Z kolei Lucyna Mieroszevska uznawała religię za najważniejszy przedmiot szkolny dla dziecka (Mieroszevska 1856: 423). Zwolennicy wychowania religijnego postrzegali je jako kluczowy czynnik pełnego rozwoju człowieka, uwzględniający zarówno sferę cielesną, jak i duchową, a także jego życie doczesne i wieczne (Zakrzewska 2012: 49). W okresie międzywojennym na kształtowanie podejścia do wychowania religijnego wpływały przede wszystkim osoby duchowne (Kuchta 1939: 89–94). Jednym z czołowych przedstawicieli tego nurtu był ks. Zygmunt Bielawski, profesor katechetyki i pedagogiki chrześcijańskiej, który twierdził, że wychowanie chrześcijańskie, oparte na

osobie i naukach Chrystusa, obejmuje wszystkie aspekty życia, w tym również sferę społeczną (Bielawski 1936: 27). Duchowni teoretycy wychowania religijnego znajdowali wsparcie także wśród świeckich pedagogów. Na przykład Henryk Rowid podkreślał znaczenie religii w wychowaniu moralnym i społecznym, uznając, że „podstawą wychowania religijnego jest idea Boga i zasada miłości bliźniego jako najwyższa i absolutna wartość tkwiąca w nauce Chrystusa” (Rowid 1946: 181). Obok zwolenników wychowania religijnego coraz większą rolę odgrywały środowiska propagujące świecki model edukacji. W programie Tymczasowego Rządu Ludowego, powstałego w Lublinie w nocy z 6 na 7 listopada 1918 roku, znalazły się postulaty dotyczące edukacji zgodne z ideami socjalistów, ruchu ludowego oraz postępowych nauczycieli. Zakładały one powszechność i obowiązkowość nauczania na poziomie elementarnym, a także bezpłatność i świeckość szkoły (Honowski 1938: 8). Utworzony w 1919 roku Związek Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych (ZPNSP) również sprzeciwiał się szkolnictwu wyznaniowemu, obowiązkowym lekcjom religii oraz jakimkolwiek powiązaniom systemu edukacji z władzami kościelnymi (Szczepaniak 1997: 49). Przeciwwagą dla tej organizacji miało być m.in. powołane w 1921 roku Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (SChNNSP), którego celem było „[...] popieranie spraw wychowania publicznego i domowego w duchu narodowym i chrześcijańskim” (Szczepaniak 1997: 72).

Mając świadomość ścierających się poglądów na temat wychowania religijnego, reprezentowanych przez różne środowiska, warto się zastanowić, jakie podejście do tej kwestii mieli sami nauczyciele pracujący w szkołach miejskich i wiejskich o różnym stopniu organizacji. Sporo informacji na ten temat można uzyskać z badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli w okresie międzywojennym. Od początku XX wieku można zaobserwować rosnące zainteresowanie nauczycielami jako grupą społeczną, co doprowadziło do rozwoju badań mających na celu naukowe spojrzenie na zawód i osobowość nauczyciela (Magda-Adamowicz 2018). Jednym z badaczy zainteresowanych poznaniem środowiska nauczycielskiego był Zygmunt Kukulski, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, a także wykładowca psychologii i pedagogiki na Wyższych Kursach Nauczycielskich w Lublinie (1926–1930). W 1927 roku, we

współpracy z innymi uczonymi, opracował on ankietę dotyczącą psychologii nauczyciela-wychowawcy, składającą się z 49 szczegółowych pytań (Kukulski 1927). Kwestionariusz skierowano do nauczycieli szkół elementarnych i średnich, a odpowiedzi udzieliło 289 osób – 112 kobiet i 177 mężczyzn (Ankiety 1927–1928).

Zdecydowana większość respondentów była narodowości polskiej i wyznania rzymsko-katolickiego. Jedna osoba narodowości polskiej zadeklarowała brak wyznania, natomiast 27 osób nie udzieliło informacji na temat swojej narodowości. W tej grupie znalazło się 5 osób wyznania rzymsko-katolickiego, 3 – mojżeszowego, 1 – prawosławnego i 1 – greko-katolickiego, a 17 osób nie podało również swojego wyznania. Ponadto wśród ankietowanych znalazły się 3 osoby narodowości polskiej wyznania mojżeszowego, 2 osoby narodowości żydowskiej wyznania mojżeszowego, 4 osoby narodowości ukraińskiej (2 wyznania prawosławnego i 2 greko-katolickiego), 2 osoby narodowości niemieckiej wyznania ewangelickiego oraz 1 osoba narodowości rosyjskiej wyznania prawosławnego. Mimo istotnych danych zawartych w tych ankietach do tej pory nie zostały one opracowane. Spośród 49 pytań zawartych w ankiecie warto zwrócić uwagę na pytanie 31, które brzmiało: „Czy [nauczyciel – przyp. W.P.] jest religijny i odbywa praktyki religijne chętnie i gorliwie? Czy wyczuwa kontakt z wychowankami na punkcie uczuć religijnych, nie licząc zewnętrznych objawów kultu? Jakie znaczenie wychowawcze przywiązuje, ze względu na młodzież, do prawd wiary, moralności chrześcijańskiej i praktyk religijnych?”. Odpowiedzi na to pytanie pokazują wyraźnie, jaki był stosunek nauczycieli do kwestii wiary i znaczenia wychowawczego religii, co było odzwierciedleniem poglądów reprezentowanych przez różne środowiska w ówczesnej Polsce.

Znaczenie wychowawcze religii

Wśród ankietowanych przeważająca większość, zarówno nauczycieli deklarujących się jako religijni, jak i tych niereligijnych, opowiadała się za obecnością nauki religii w szkołach. Co więcej, niektórzy z nich uważali religię za kluczowy element w edukacji, twierdząc, że powinna ona zajmować centralne miejsce w programie nauczania. Takie stanowisko było zgodne z poglądami części środowiska nauczycielskiego, a także z opiniami pewnych ugrupowań politycznych,

które podkreślały fundamentalne znaczenie religii w kształtowaniu postaw moralnych. Wśród nauczycieli wyrażających się w tym duchu jeden z nauczycieli z sześcioklasowej szkoły w Nasutowie stwierdził, że dwie godziny religii tygodniowo to zdecydowanie za mało, uznając tę liczbę za niewystarczającą, by wykształcić w uczniach pełne poczucie religijności i moralności. Zdecydowana większość ankietowanych, bo aż 197 osób, uznała, że prawdy wiary i moralność chrześcijańska odgrywają kluczową rolę w procesie wychowania i bez ich uwzględnienia kształtowanie młodego człowieka byłoby niezwykle trudne, jeśli nie niemożliwe. W ich przekonaniu religia stanowiła nie tylko drogowskaz moralny, ale także fundament kształtowania charakteru, rozwijania odpowiedzialności społecznej oraz poczucia obowiązku wobec wspólnoty. Wielu nauczycieli podkreślało, że wychowanie w duchu chrześcijańskich wartości miało nie tylko przybliżać uczniów do Boga i rozwijać w nich życie duchowe, lecz także uczyć ich szacunku dla drugiego człowieka, pracowitości, uczciwości i patriotyzmu. Podkreślano również, że wychowanie moralne i religijne powinno wspierać dzieci i młodzież w podejmowaniu trudnych wyborów życiowych oraz pomagać im w zrozumieniu dobra i zła. Według wielu respondentów moralność chrześcijańska dostarczała uniwersalnych zasad, które mogły być stosowane w codziennym życiu, niezależnie od sytuacji społecznych czy ekonomicznych. Wśród dominujących opinii znalazło się także przekonanie, że młodzi ludzie, pozbawieni wychowania w duchu wartości religijnych, mogliby łatwiej popadać w demoralizację, co skutkowałoby osłabieniem ich charakteru oraz mniejszym poczuciem odpowiedzialności za swoje czyny. Jeden z ankietowanych, nauczyciel jednooddziałowej szkoły wiejskiej, zwrócił uwagę na szczególne znaczenie religii i moralności chrześcijańskiej w kształtowaniu postaw uczniów o słabszej woli i większej podatności na negatywne wpływy otoczenia. Według niego religia pełniła funkcję wzmacniającą i stabilizującą, pomagając uczniom utrzymać prostolinijność i uczciwość w codziennym postępowaniu. Dodał także, że w określonym wieku wartości religijne stają się wręcz psychofizyczną koniecznością, dając młodym ludziom poczucie bezpieczeństwa i klarowne zasady postępowania.

Wielu nauczycieli, mimo że sami nie byli szczególnie religijni, dostrzegało pozytywne efekty, jakie religia może mieć na wychowanie dzieci. Nauczycielka pracująca w siedmioklasowej szkole

koedukacyjnej, mimo że nie identyfikowała się z żadnym wyznaniem, twierdziła, iż religia jest niezbędną każdemu dziecku, ponieważ to właśnie na jej podstawie najłatwiej można wykształcić w uczniach poczucie etyczne i moralne. Kilkoro nauczycieli uważało, że religia nie tylko jest konieczna dla młodzieży, ale także pełni istotną rolę w kształtowaniu postaw całego społeczeństwa, szczególnie wśród ludzi mniej wykształconych, dla których moralność chrześcijańska stanowiła swego rodzaju hamulec zapobiegający negatywnym zjawiskom społecznym. Nauczycielka z pięcioklasowej szkoły w Filipowie stwierdziła, że religia i związane z nią praktyki są potrzebne przede wszystkim osobom o prostszych umysłach, które wymagają pewnych zasad moralnych, by właściwie funkcjonować w społeczeństwie. Z kolei nauczycielka z siedmioklasowej szkoły żeńskiej wyraziła opinię, że „religia stanowi moralny fundament dla mas, bez której stałoby się zwierzętami”. Na podobnym stanowisku stanął nauczyciel narodowości ukraińskiej, który zauważył, że „lud bez religii straszny”, sugerując, że religia jest podstawą utrzymania porządku moralnego w społeczeństwie.

Mimo że większość ankietowanych wyrażała przekonanie o niezastąpionej roli religii w procesie wychowania, nie wszyscy dzielili ten entuzjazm. Znaczna grupa, licząca 62 osoby, w ogóle nie odniosła się do tego pytania, co może świadczyć o ich obojętności wobec tej kwestii lub chęci uniknięcia jednoznacznej deklaracji w delikatnej i często kontrowersyjnej sprawie. Pozostałe odpowiedzi wskazywały na bardziej krytyczne podejście do roli religii w wychowaniu. Część nauczycieli uważała, że prawdy wiary mają niewielkie znaczenie w procesie kształtowania młodzieży, a niektórzy twierdzili wręcz, że ich wpływ jest znikomy lub zupełnie nieistotny. Krytycy wskazywali, że moralność można kształtować także w oderwaniu od religii, odwołując się do wartości uniwersalnych, takich jak szacunek, odpowiedzialność, prawość czy solidarność, które mogą istnieć niezależnie od religii. Jeden z nauczycieli pracujących w jednoklasowej szkole wiejskiej postulował całkowite usunięcie religii z programów szkolnych. Jego zdaniem wychowanie moralne powinno się opierać na konkretnych faktach i rzetelnych podstawach, a nie, jak stwierdził, na abstrakcyjnych czy utopijnych zasadach. Z kolei inny nauczyciel, który określał siebie jako socjalistę i zwolennika idei spod czerwonego sztandaru, dostrzegał rolę Kościoła i szkoły w wychowaniu, jednak

podkreślał, że moralność chrześcijańska jest jedynie częścią szerokiej kultury europejskiej opartej na dziedzictwie grecko-rzymskim. Choć nie uważał się za osobę religijną, sam uczestniczył w tradycyjnych praktykach religijnych, takich jak chodzenie z dziećmi do kościoła w święta narodowe oraz rozpoczynanie i kończenie zajęć modlitwą. Jednocześnie opowiadał się za usunięciem Starego Testamentu z lekcji religii, argumentując, że zawiera on wiele negatywnych wzorców i sprzeczności, które nie pasują do współczesnych pojęć sprawiedliwości (np. historia Jakuba i Ezawa).

Warto również zauważyć, że część nauczycieli, mimo generalnego uznania dla wartości moralnych chrześcijaństwa, zwracała uwagę na sposób ich przekazywania. Niektórzy podkreślali, że religia mogłaby mieć większe znaczenie wychowawcze, gdyby była nauczana w sposób bardziej przystępny i dostosowany do potrzeb młodego pokolenia. W ich opinii zbyt sztywne i formalistyczne podejście do nauczania religii mogło prowadzić do jej odrzucenia przez uczniów, zwłaszcza jeśli przekazywane treści nie znajdowały odzwierciedlenia w postawach osób duchownych. Krytyka duchowieństwa była jednym z istotnych wątków poruszanych przez sceptycznie nastawionych nauczycieli. Niektórzy respondenci zarzucali księżom hipokryzję, wskazując na niekonsekwencję między głoszonymi zasadami moralnymi a własnym postępowaniem. Podnoszono również argument, że metody nauczania religii w szkołach są przestarzałe i odezwane od rzeczywistości, co sprawia, że uczniowie odbierają je jako nudne i nieprzystające do ich doświadczeń życiowych.

Z analizy odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli wynika, że temat ten budził duże zainteresowanie, a jednocześnie różnorodne opinie, od pełnej akceptacji i uznania religii za fundament wychowania, po sceptycyzm, a nawet krytykę instytucjonalnych form jej nauczania.

Praktyki religijne

Istotnym aspektem chrześcijańskiego wychowania obok lekcji religii było kształtowanie nawyku uczestnictwa w praktykach religijnych, które miały nie tylko umacniać wiarę uczniów, ale także stanowić istotny element ich formacji moralnej i społecznej. Wielu pedagogów oraz przedstawicieli Kościoła uważało, że religia nie powinna być

ograniczona jedynie do nauczania teoretycznego, lecz winna ściśle łączyć się z aktywnym uczestnictwem w obrzędach i tradycjach religijnych. Praktyki religijne, takie jak msza święta, spowiedź, komunie święta, nabożeństwa, rekolekcje oraz codzienne i okolicznościowe modlitwy, były obecne w szkolnym życiu już od momentu odzyskania przez Polskę niepodległości. W początkowym okresie miały one charakter dobrowolny, jednak wraz z upływem lat zaczęły zyskiwać rangę zajęć obowiązkowych. Częściowo stało się to na mocy zarządzenia ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Kazimierza Kumanieckiego, z 29 listopada 1922 roku, a ostatecznie – zgodnie z okólnikiem premiera Kazimierza Bartla z 1926 roku – uczestnictwo w praktykach religijnych stało się integralnym elementem edukacji w szkołach publicznych (Rozporządzenie 1926; Trzebiatowski 1970: 97). Okólnik Bartla wprowadził m.in. w paragrafie 7 obowiązek uczestniczenia młodzieży szkolnej w praktykach religijnych, nad czym czuwać mieli nie tylko księża uczący religii, ale również kierownictwo szkół i grono nauczycielskie. Część środowisk nauczycielskich mocno sprzeciwiała się tym zapisom, uważając, że narusza to ich swobody obywatelskie i prowadzi do stopniowego klerykalizowania szkolnictwa (Gerus 1969: 106). Zwolennicy łączenia nauki religii z praktykami religijnymi starali się pójść o krok dalej, postulując łączenie katechezy z ruchem liturgicznym, co miało na celu pogłębienie zaangażowania religijnego młodzieży (Grochowski 2000: 247).

Kościół katolicki dostrzegał w praktykach religijnych ogromny potencjał wychowawczy, traktując je jako narzędzie moralnego kształtowania młodego pokolenia. W opinii Jacka Woronieckiego, jednego z czołowych teoretyków katolickiej pedagogiki, sama nauka religii nie była wystarczająca – powinna ona być podporządkowana nabożeństwom, które stanowiły istotny element urzeczywistniania ideału chrześcijańskiego życia (Woroniecki 1924: 71–72). Według tej koncepcji jedynie poprzez aktywne uczestnictwo w liturgii i codzienną modlitwę młodzież mogła w pełni internalizować zasady moralne i rozwijać cnoty chrześcijańskie.

Wśród badanych nauczycieli opinie na temat wychowawczej wartości praktyk religijnych były podzielone. O ile szeroko doceniano znaczenie wychowawcze prawd wiary i moralności chrześcijańskiej, o tyle kwestia obowiązkowego uczestnictwa w obrzędach religijnych budziła znacznie więcej kontrowersji. W przeciwieństwie do szeroko

akceptowanego wpływu religii na kształtowanie postaw etycznych, praktyki religijne nie zawsze były postrzegane jako kluczowy element wychowania. Wiele osób uznawało, że o ile zasady moralne wynikające z chrześcijaństwa mają uniwersalne zastosowanie, o tyle uczestnictwo w obrzędach religijnych niekoniecznie wpływało na kształtowanie charakteru młodzieży w sposób równie istotny. Co ciekawe, niektórzy nauczyciele określający się jako wierzący deklarowali, że osobiście nie praktykują lub nie widzą konieczności angażowania się w religijne rytuały. Inni wręcz podkreślali, że praktyki religijne mogłyby mieć większy sens wychowawczy, gdyby były prowadzone w bardziej przystępny i angażujący sposób.

Mimo osobistych przekonań część nauczycieli, zwłaszcza tych zatrudnionych w szkołach publicznych, brała udział w praktykach religijnych razem z uczniami, często traktując to jako obowiązek służbowy. Niektórzy czynili to nie tyle z własnej potrzeby duchowej, ile z poczucia odpowiedzialności za moralny rozwój młodzieży oraz w obawie przed konsekwencjami administracyjnymi. Były też osoby, które uważały, że nauczyciel, niezależnie od własnych poglądów, powinien uczestniczyć w nabożeństwach, aby dawać młodzieży przykład. Jedna z nauczycielek, która choć osobiście nie była osobą praktykującą, uważała, że nauczyciel powinien brać udział w praktykach religijnych, ponieważ młodzież „nie ma jeszcze ustalonych zasad” i potrzebuje wzorców do naśladowania. Wśród zwolenników uczestnictwa uczniów w praktykach religijnych dominowały argumenty podkreślające ich istotną rolę w procesie wychowania. Uważano, że regularne uczestnictwo w nabożeństwach, modlitwach oraz sakramentach ma pozytywny wpływ na kształtowanie postaw moralnych, wzmacnia religijność, rozwija charakter i pomaga młodym ludziom stawać się wartościowymi obywatelami. Według tej grupy nauczycieli praktyki religijne nie tylko utrwały w uczniach wartości chrześcijańskie, ale także przyczyniały się do wykształcenia w nich dyscypliny, odpowiedzialności i wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka.

Część nauczycieli, choć nie dostrzegała w praktykach religijnych kluczowego wpływu na moralne ukształtowanie uczniów, uważała, że dzieci i młodzież powinny w nich uczestniczyć do momentu, w którym będą zdolne do samodzielnej refleksji nad wiarą i wyrobienia sobie własnego zdania na jej temat. Ich zdaniem wczesne uczestnictwo w praktykach religijnych dawało młodym ludziom możliwość

lepszego poznania zasad religii, co pozwalało im później świadomie decydować o własnej duchowej drodze.

Istniała również grupa nauczycieli, która nie tylko nie dostrzegała w praktykach religijnych żadnej wartości wychowawczej, ale wręcz uznawała je za szkodliwe. Szczególnie krytycznie odnoszono się do przymuszania uczniów do uczestnictwa w nabożeństwach i sakramentach, wskazując, że takie podejście może przynieść skutek odwrotny do zamierzonego. Zmuszanie do praktyk religijnych, zamiast wzbudzać autentyczne zaangażowanie duchowe, mogło prowadzić do buntu, niechęci, a nawet odrzucenia religii. Warto przytoczyć argumentację dwóch nauczycieli, którzy reprezentowali krytyczne podejście do obowiązkowego uczestnictwa w praktykach religijnych. Pierwszy z nich, 32-letni pedagog pracujący w siedmioklasowej szkole w miasteczku, zwracał uwagę na negatywne skutki narzucania młodzieży uczestnictwa w obrzędach religijnych. Jego zdaniem „praktyki skierowane do młodzieży przymusowo, a szczególnie uprawianie demagogii, doprowadzają najczęściej do skutków wręcz odmiennych; dziecko zamiast stać się religijnym, zaczyna swoją religię nienawidzić”. Paradoksalnie ten sam nauczyciel dostrzegał pozytywny wpływ wychowawczy prawd wiary i moralności chrześcijańskiej. Uważał, że przyczyniają się one do kształtowania w dzieciach uczuć etycznych i budowania zasad moralnych, a samą religię uznawał za niezbędny element życia społecznego, mimo że określał siebie jako osobę religijnie obojętną. Co więcej, twierdził, że praktyki religijne mogą być potrzebne w społeczeństwie, zwłaszcza wśród prostego ludu, jako narzędzie dyscyplinujące i utrzymujące ład społeczny. Podobne, choć nieco bardziej radykalne stanowisko, prezentował drugi nauczyciel – 29-letni pedagog pracujący w czteroklasowej szkole wiejskiej. Był on zdania, że uczestnictwo w praktykach religijnych powinno wynikać z indywidualnych, wewnętrznych potrzeb duchowych dziecka, a nie z narzuconego obowiązku. Krytycznie odnosił się do zbiorowego uczestnictwa uczniów w nabożeństwach, podkreślając, że „zbiorowe odbywanie praktyk przez dzieci jest bezcelowe, a nawet szkodliwe, gdyż jest zawsze pod pewnym przymusem. Księża często grożą nawet złym stopniem z religii za nieposłuszeństwo w tym względzie. W rezultacie dziecko najczęściej udaje pobożną gorliwość, uczy się od dzieciństwa religijnej obłudy i czeka tylko na ukończenie zakładu, aby zerwać z tym wszystkim, co

obserwujemy na każdym kroku”. Z jego wypowiedzi wynikała głęboka nieufność wobec systemu wychowawczego opartego na narzuconych praktykach religijnych. Jego zdaniem groźby i presja, jaką wywierano na uczniów w zakresie uczestnictwa w nabożeństwach, zamiast rozwijać autentyczną religijność, prowadziły do hipokryzji i duchowego zakłamania. Co ciekawe, mimo swojej krytyki wobec przymusowych praktyk religijnych, nauczyciel ten określał siebie jako „miłośnika idei Chrystusowej” i uznawał, że nauczanie prawd wiary oraz etyki chrześcijańskiej jest istotnym elementem wychowania młodzieży. Uważał, że wartości moralne wynikające z chrześcijaństwa są uniwersalne i powinny być przekazywane młodym ludziom jako fundament etyczny, jednak ich praktyczna realizacja nie powinna się opierać na przymusie i strachu.

Religia w życiu nauczycieli

Poznając opinie nauczycieli na temat znaczenia religii i praktyk religijnych w procesie wychowania dzieci i młodzieży, warto również przyjrzeć się osobistemu stosunkowi ankietowanych do wiary i praktyk religijnych. Zdecydowana większość respondentów w metryczce ankiety podała wyznanie rzymsko-katolickie, co było wynikiem faktu, że w tym obrządku zostali ochrzczeni. Jednak w odpowiedziach dotyczących osobistych przekonań religijnych oraz praktykowania wiary pojawiła się wyraźna różnorodność postaw. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele, którzy określali siebie jako osoby religijne i jednocześnie praktykujące – było ich 140. Wśród nich wielu podkreślało, że uczestnictwo w praktykach religijnych jest dla nich nie tylko obowiązkiem, ale także wewnętrzną potrzebą – praktykowali chętnie i gorliwie, traktując wiarę jako kluczowy element swojego życia. Drugą grupę stanowili nauczyciele, którzy również deklarowali religijność, jednak ich stosunek do praktyk był mniej entuzjastyczny. Spośród 69 osób należących do tej kategorii część przyznawała, że wypełnia praktyki religijne niechętnie, inni ograniczali się do sporadycznego udziału, a niektórzy określali swoje podejście jako „praktykowanie po swojemu” – co mogło oznaczać wybiórcze podejście do obowiązków religijnych lub dostosowanie ich do własnych przekonań. Trzecia grupa obejmowała 18 nauczycieli, którzy zadeklarowali się jako osoby wierzące, jednak w swoich ankietach nie podali

żadnych informacji na temat uczestnictwa w praktykach religijnych. Brak jednoznacznych deklaracji może sugerować, że ich stosunek do praktyk był ambiwalentny bądź też nie chcieli otwarcie ujawniać swojego podejścia. Czwarta grupa, licząca 13 osób, obejmowała nauczycieli, którzy uznawali siebie za osoby religijne, ale jednocześnie przyznawali, że w ogóle nie uczestniczą w praktykach religijnych. Interesujące jest to, że siedem osób, które określiły siebie jako niewierzące, jednocześnie deklarowało uczestnictwo w praktykach religijnych. W większości przypadków motywacją do tego było poczucie obowiązku zawodowego lub chęć dawania przykładu uczniom. Niektórzy z nich wskazywali, że wymagania kierownictwa szkoły zmuszały ich do uczestnictwa w nabożeństwach i obrzędach religijnych, niezależnie od ich prywatnych przekonań. Wśród respondentów znalazła się również grupa 18 nauczycieli, którzy jednoznacznie określili się jako osoby niewierzące i niepraktykujące. Kolejnych 14 osób nie udzieliło żadnej odpowiedzi na temat swojej religijności i podejścia do praktyk, co może wskazywać na brak chęci ujawniania swoich poglądów bądź ich wewnętrzne wątpliwości. Dodatkowo w 10 przypadkach odpowiedzi były na tyle nietypowe lub niejednoznaczne, że można je interpretować na różne sposoby. Niektórzy nauczyciele przedstawiali swoje podejście do religii i praktyk religijnych w sposób oryginalny i refleksyjny. Przykładowo nauczyciel z Gorzkowa w powiecie krasnostawskim określił się jako „wierzący wewnętrznie”, co mogło oznaczać, że traktował wiarę bardziej jako sferę osobistej duchowości niż formalnie wyznawaną religię. Z kolei nauczyciel wyznania mojżeszowego, pracujący w szkole dla dzieci żydowskich w Chełmie, stwierdził, że większą wagę przywiązuje do etyki niż do religii i nie uznaje potrzeby wypełniania zewnętrznych praktyk religijnych. Jeszcze inny nauczyciel, pracujący w Zaklikowie, określił siebie jako wyznawcę deizmu – wierzył w istnienie Boga, ale odrzucał konieczność udziału w rytuałach religijnych. Mimo to chodził do kościoła wraz z uczniami, uznając, że taki przykład może być dla nich ważny. Kolejne odpowiedzi również były niezwykle różnorodne. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że nie może się nazwać osobą religijną w tradycyjnym sensie, ale posiada „swoisty kult do Boga”, choć nie lubi i nie uczestniczy w praktykach religijnych. Inny nauczyciel odpowiedział, że „zachwyca się tym, co tajemnicze i niezbadane”, lecz nie przywiązuje wagi do formalnych form religijności. Pojawiały

się także odniesienia do nurtów filozoficznych i ideowych. Nauczyciel z Bobrownik nad Wieprzem określił się jako zwolennik myśli Rousseau, co mogło sugerować jego przywiązanie do idei naturalizmu i sceptyczny stosunek do instytucjonalnej religii. Inny nauczyciel deklarował się jako „miłośnik idei Chrystusowej”, lecz jednocześnie podkreślał, że nie praktykuje religii w sposób formalny.

Wśród ankietowanych znalazły się również osoby, których stosunek do religii ulegał zmianom. Przykładem może być 24-letnia nauczycielka, córka organisty, która przyznała, że do niedawna była religijna, jednak w ciągu ostatniego roku jej postawa uległa zmianie i obecnie chodzi do kościoła wyłącznie ze względu na tradycję, a nie z wewnętrznej potrzeby. Jeszcze inny nauczyciel określił swoją religijność jako „po swojemu” – nie uczestniczył w praktykach, ale brał czynny udział w nabożeństwach razem z uczniami, widząc w tym pewną wartość wychowawczą. Natomiast ostatni z respondentów, mimo że deklarował się jako osoba niereligijna i niepraktykująca, przyznał, że codziennie się modli i chodzi do kościoła – choć nie na nabożeństwa, lecz wyłącznie w celach osobistej refleksji.

Kwestia religijności nauczycieli była tematem szeroko dyskutowanym zarówno na łamach prasy katolickiej, jak i wśród samych pedagogów. W okresie, gdy rola religii w wychowaniu była postrzegana jako kluczowa, nie tylko pod względem duchowym, ale także moralnym i społecznym, temat ten budził wiele emocji. Redakcja „Gościa Niedzielnego” zajęła w tej sprawie jednoznacznie surowe stanowisko, uważając, że już sama bezwyznaniowość nauczyciela stanowiła powód do jego dyskwalifikacji zawodowej. Stawiano pytania, w jaki sposób osoby niereligijne mogły ukończyć seminary nauczycielskie, skoro program nauczania w tych placówkach obejmował obowiązkowe lekcje religii (Sarzyński 2014: 356). Sugerowano, że nauczyciel, który nie podzielał katolickiego światopoglądu, nie powinien być dopuszczony do kształcenia i wychowywania młodzieży, gdyż mogło to negatywnie wpłynąć na moralny rozwój uczniów. Podobne przekonania wyrażali ci ankietowani nauczyciele, którzy w swoich wypowiedziach jednoznacznie podkreślali, że nauczyciel powinien być człowiekiem wierzącym i praktykującym, ponieważ pełni funkcję wzoru do naśladowania. Jeden z respondentów stwierdził wręcz, że nauczyciel niereligijny, nieuczestniczący w praktykach religijnych, jest gorszącym przykładem dla dzieci, które naturalnie naśladowują swoich

wychowawców. Inny posunął się jeszcze dalej, określając nauczycieli niereligijnych jako osoby „stojące na nizinie moralnej”. Podobne głosy pojawiały się w wielu innych wypowiedziach – nauczyciel, według ich autorów, powinien być nie tylko religijny, ale i cechować się silnym charakterem religijno-moralnym, aby skutecznie wychowywać uczniów zgodnie z obowiązującymi normami społecznymi. Ciekawym przypadkiem była nauczycielka, która, mimo iż sama nie była religijna, uważała, że nauczyciel ma obowiązek wykazywać postawę religijną wobec młodzieży. Jej zdaniem duchowe wychowanie było istotnym elementem kształtowania charakteru uczniów, dlatego uznawała za konieczne, aby nauczyciele przynajmniej pozornie podtrzymywali wśród nich religijną tradycję. Podobnego zdania był także nauczyciel pracujący w dwuklasowej szkole wiejskiej. Choć otwarcie przyznawał, że sam nie jest osobą wierzącą i nie praktykuje, w kontaktach z dziećmi starał się maskować swój stosunek do religii, nie dając im nigdy złego przykładu. Uważał bowiem, że prawdy wiary, moralność oraz praktyki religijne są dla dzieci niezbędne, gdyż stanowią fundament, na którym w przyszłości mogą zbudować swoją własną religię i kodeks moralny. Nie był to odosobniony przypadek. Kilku innych nauczycieli również deklarowało brak religijności lub niechęć do uczestnictwa w praktykach religijnych w życiu prywatnym, jednak ze względu na uczniów brali udział w nabożeństwach i zachęcali młodzież do religijności, traktując to jako część wychowawczej misji szkoły. Było to wyraźnym dowodem na to, że niektórzy nauczyciele, niezależnie od własnych przekonań, dostosowywali się do społecznych oczekiwań, uznając, że ich osobiste poglądy nie powinny kolidować z obowiązkiem kształtowania młodego pokolenia zgodnie z tradycyjnymi normami religijnymi.

Zakończenie

Wychowanie religijne odgrywało kluczową rolę w kształtowaniu postaw młodzieży już od początków odbudowy państwa polskiego, a jego celem było nie tylko rozwijanie miłości do Boga i Kościoła, ale także do Ojczyzny i wspólnoty, w której młody człowiek żył. W tym kontekście religia miała być fundamentem nie tylko w wychowaniu moralnym, ale również w budowaniu więzi narodowych i społecznych. Jak pokazuje analiza, to, w jaki sposób wychowanie religijne

było realizowane w szkołach, w dużej mierze zależało od samych nauczycieli, a nie tylko od ogólnych przepisów czy ustaw. Zygmunt Kukulski w swoim objaśnieniu do ankiety słusznie zauważył, że wyniki nauczania – a także efekty działań wychowawczych – nie są wcale zależne wyłącznie od metod czy treści programowych, lecz w dużym stopniu od indywidualnych cech nauczyciela, jego podejścia do ucznia i do powierzzonej mu misji wychowawczej (Kukulski 1927).

Kwestia religii w szkole, a także roli religijnego wychowania, była przedmiotem intensywnych debat nie tylko w skali ogólnokrajowej – na forum parlamentarnym czy na łamach prasy, ale również wśród samych nauczycieli pracujących w szkołach, zarówno w miastach, jak i na wsiach. Analizowany materiał ukazuje, jak zróżnicowane było środowisko nauczycieli w okresie dwudziestolecia międzywojennego, a tym samym jak różne były ich poglądy na kwestie związane z wiarą i wychowaniem religijnym. Interesujący jest również fakt, że osobista religijność nauczycieli nie zawsze była zgodna z ich opiniami na temat nauczania religii w szkołach. Mimo różnorodności podejść większość nauczycieli dostrzegała pozytywny wpływ religii, chrześcijańskiej moralności oraz praktyk religijnych na proces wychowawczy, widząc w nich cenne narzędzia do kształtowania charakterów młodych ludzi. Wychowanie religijne traktowane było jako podstawowy element przygotowujący młodzież do życia w zróżnicowanej społeczności, w której – obok wartości moralnych – szanować należało także odmienność etniczną i religijną. Przez pryzmat tej różnorodności postaw nauczycieli widać, jak ważne było dla ówczesnych pedagogów łączenie wartości duchowych i narodowych, tak by młode pokolenie mogło w przyszłości wziąć na siebie odpowiedzialność za losy Ojczyzny, opierając się na solidnych fundamentach moralnych.

Bibliografia

Źródło

Ankiety w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy, BU KUL, Oddział Rękopisów, sygn. 3533-3539.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 9 grudnia 1926 r. o nauce szkolnej religii katolickiej, „Dziennik Urzędowy MWRiOP”, 1927, nr 2, poz. 25.

Opracowania

- Bielawski Z. (1936). *Katechezy na III i IV klasę szkoły powszechnej. O przykazaniach, dobrych uczynkach i o grzechu*, Lwów: Towarzystwo „Biblioteka Religijna”.
- Grochowski L. (2000). *Wychowanie religijne katolickie w szkołach II Rzeczypospolitej lat dwudziestych. Treści i funkcje*, [w:] E. Walewander (red.), *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym – zagadnienia wybrane*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 239–280.
- Gerus S. (1969). *Z dziejów walki klerykałizmu o szkołę wyznaniową w Polsce w latach 1918–1939*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 12, s. 89–122.
- Honowski F. (1938). *Parlament i rząd w Polsce niepodległej*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Kuchta J. (1939). *Nowe kierunki i dążenia współczesnej katolickiej pedagogiki: (na tle obrazu chaosu we współczesnym wychowaniu)*, Lwów: Nakładem Księgarni R. Schweitzer.
- Kukulski Z. (1927). *Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela–wychowawcy*, Lublin: Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie.
- Magda-Adamowicz M. (2018). *Rozwój polskiej myśli pedeutologicznej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2, s. 29–44.
- Mańkowski B. (1889). *Synteza nauki szkolnej w duchu narodowym i religijno–etycznym*, „Muzeum”, t. 5, nr 3, s. 157–164.
- Mieroszeńska L. (1856). *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci. Epoka od 1 do 5 roku*, Warszawa: Drukarnia Alexandra Gins.
- Niedojadło A. (2015). *Założenia ideowe wychowania narodowego i próby jego realizacji w polityce władz oświatowych i kościelnych w pierwszych latach II RP*, [w:] E. Juśko, R.B. Sieroń, S. Sorys (red.), *Homo religiosus versus homo politicus: współpraca czy konflikt*, Tarnów–Łapczyca: Katedra Pedagogiki Szkolnej i Zarządzania Oświatą, Wydawnictwo Regis, s. 76–88.
- Rowid H. (1946). *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Sarzyński K. (2014). *Spór o wyznaniowy charakter szkół Górnego Śląska w dwudziestoleciu międzywojennym na podstawie „Gościa Niedzielnego” w latach 1923–1939*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, t. 47, nr 2, s. 346–360.
- Seredyński W. (1868). *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów: Wydawnictwo Karola Wilda.

- Skoczylas K. (2020). *Stosunek teologów katolickich w Polsce do wychowania państwowego przed II wojną światową*, „Teologia i Człowiek”, t. 50, nr 2, s. 143–165.
- Szczepaniak J. (1997). *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w szkole w latach 1918–1927*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Trzebiatowski K. (1970). *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Woroniecki J. (1924). *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, t. 13, nr 5–7, s. 65–82.
- Zakrzewska A. (2012). *Edukacja religijna dzieci i młodzieży szkolnej okresu międzywojennego źródłem humanizacji życia społecznego*, „Paedagogia Christiana”, t. 30, nr 2, s. 47–68.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Wiesław Partyka prof. KUL
 Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
 Instytut Pedagogiki
 E-mail: wieslaw.partyka@kul.pl